

Número 20  
2020  
20. zenbakia

# HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua  
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

upna

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

---

## HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria  
ISSN: 2386-9143 / 2020 / Número 20 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

---

### EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

---

### CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M<sup>a</sup> Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

---

---

### EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
Sección de Comunicación (Publicaciones)  
Komunikazio Atala (Argitalpenak)  
Tel. 948 169 658  
[publicaciones@unavarra.es](mailto:publicaciones@unavarra.es)

### CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
Campus Arrosadia  
Departamento de Ciencias Humanas y Sociales  
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)  
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

### FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

---

# Índice / Aurkibidea

## Estudios / Ikerketak

---

Encarnación Almazán Ruiz, Raquel Fuentes Martínez <i>A pilot study of the flipped classroom approach in higher education</i> .....	7
Manuel Domínguez Solís <i>El movimiento McOndo y la poética de Rodrigo Fresán, una puesta en perspectiva</i> .....	31
Gorka Elordieta, Lucía Masa <i>Los tonemas de la fala en habla conversacional y leída: similitudes y diferencias con el español, gallego y portugués</i> .....	51
Edurne Goñi Alsúa <i>La presencia del laísmo, leísmo y loísmo en seis relatos breves de Juan Arzadun, Juan de Irigoyen, Miguel Arana y Rafael Sánchez</i> .....	77
Aitor Iglesias Chaves, Juan Abasolo Isasa, Aintzane Etxebarria Lejarreta, Ariane Ensunza Aldamizetxebarria, EUDIA ikerketa-taldea <i>Influencia del euskera estándar entre dos generaciones, alfabetizada y no alfabetizada, del valle de Arratia</i> .....	107
Anabella Poggio, María Soledad Funes <i>La clasificación del sustantivo a partir del análisis de un poema: registros áulicos de una secuencia didáctica en la escuela secundaria</i> .....	127



Estudios

Ikerketak



# A pilot study of the flipped classroom approach in higher education

Un estudio piloto de la clase invertida en educación universitaria

Alderantzizko eskolari buruzko ikerketa pilotua unibertsitateko hezkuntzan

---

**Encarnación Almazán Ruiz**

Universidad de Jaén (España)  
ealmazan@ujaen.es  
<https://orcid.org/0000-0001-8724-6596>

**Raquel Fuentes Martínez**

Universidad de Jaén (España)  
rfuentes@ujaen.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1865-0864>

Recibido / Noiz jaso den: 27/07/2020

Aceptado / Noiz onartu den: 10/11/2020

## Abstract

Teaching and learning grammar have become arduous tasks in the English classroom. On the one hand, students feel they are studying the same topics repeatedly. Teachers, on the other one, think students are not able to acquire the grammatical contents of the syllabus. As a direct consequence, it can be assumed it is high time to change the traditional methodology and introduce new approaches which allow us to involve students in their learning process. This paper is aimed at demonstrating the effectiveness of using the *flipped classroom* approach when teaching grammar. As it is a learner-centred model, students actively expose to contents at home and the in-class time is used to do tasks related to the previously worked contents. The instrument employed for this study is a questionnaire designed to know students' opinion about a *flipped* experience implemented in the English classroom. The results show that this teaching model can be a good option to avoid students' demotivation when teaching English grammar.

## Keywords

Flipped classroom, teaching, learning, grammar, student-centred approach.

## Sumario

1. INTRODUCTION. 2. THEORETICAL BACKGROUND 3. METHODOLOGY. 3.1. Research design. 3.2. The pilot experience. 4. DATA ANALYSIS AND FINDINGS. 4.1. Block 1: Students' opinion about the *flipped* approach. 4.2. Block 2: Students' opinion about cooperative learning. 4.3. Block 3: Students' impression about the experience. 5. FINAL CONSIDERATIONS ABOUT THE *FLIPPED* EXPERIENCE. 6. LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH. 7. CONCLUSIONS. REFERENCES.

## Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática inglesa se han convertido en tareas muy complejas dentro del aula. Mientras que el alumnado piensa que estudia los mismos temas repetidamente, los docentes, por otro lado, creen que los estudiantes no logran asimilar los contenidos. Como consecuencia, el introducir otros modelos basados en el alumno podría resultar ventajoso. Este artículo tiene como finalidad demostrar la efectividad del modelo de *clase invertida* a la hora de enseñar gramática. El alumnado se expone previamente de forma activa a los contenidos teóricos en casa, empleándose el tiempo de clase en realizar tareas relacionadas con los conceptos trabajados previamente. El instrumento empleado para este estudio es un cuestionario diseñado para conocer la opinión del alumnado sobre la experiencia con el modelo de la *clase invertida*. Los resultados demuestran que este modelo pedagógico puede ser una buena opción para evitar la desmotivación en el aula cuando se enseña gramática inglesa.

**Palabras clave.** Clase invertida, enseñanza, aprendizaje, gramática, modelo basado en el alumno.

## Laburpena

Gramatika ingelesaren irakaskuntza eta ikaskuntza oso zeregin konplexuak bihurtu dira ikasgelan. Ikasleek uste dute gai berak behin eta berriz ikasten dituztela; eta irakasleek, berriz, ikasleek ez dituztela edukiak bereganatzen. Horren ondorioz, komenigarria izaten ahal da ikaslea oinarri duten beste eredu batzuk erabiltzea. Artikulu honen xedea da frogatzea *alderantzizko eskolaren* eredu eraginkorra dela gramatika irakasteko. Ikasleak etxean lantzen ditu aktiboki eduki teorikoak alde aurretik, eta ikasgelako denbora alde aurretik landutako kontzeptuekin zerikusia duten zereginetarako erabiltzen da. Azterketa honetarako baliatutako tresna galdetegi bat da, eta *alderantzizko eskolaren* ereduarekin izandako esperientziari buruz ikasleek nolako iritzia duten jakiteko balio du. Emaitzek erakusten dutenez, eredu pedagogiko hori aukera ona izan daiteke ikasleek motibazioa gal ez dezaten gramatika ingelesa irakasten zaienean.

**Gako hitzak.** Alderantzizko eskola, irakaskuntza, ikaskuntza, gramatika, ikasle oinarritutako eredu.

## 1. Introduction

The teaching of grammar has been a theme of study for ages. Even though grammar is crucial when speaking and writing, the best way of explaining grammatical contents has not been found yet and teaching grammar has become an extremely difficult assignment in the English classroom. Teachers realise that the grammatical contents of the syllabus are not firmly acquired and, additionally, they have to play the role of motivators over and over again. On the other hand, students feel they are studying the same topics repeatedly, with the implied lack of motivation on their part.

Teaching at the university context quite often implies the same challenge: grammatical explanations are expected to be given during theoretical classes, in which there are a considerable number of students as opposed to practical classes, in which the students are divided into groups. Therefore, in the English class, teachers have to deal not only with these issues as a starting point but also there are quite a lot of international students, who usually have a higher level of English than Spanish ones. This situation, which obviously should be an advantage and enrichment for the class as a whole, turns out to be a new challenge for teachers



since foreign students lose interest quickly and tend to skip the grammar class as they think that this class will not teach them anything new.

As a direct consequence of the described situation and circumstances in the grammar class, we assumed it was high time to change our methodology –or at least to modify the patterns in which students have lost their interest– and teach differently in order to achieve quality learning. Long explanations on the board or using *PowerPoint* presentations before doing exercises seemed to us repeating the same lesson sequence year after year and, definitely, it was time to try another teaching model.

In this sense, the purpose of this article is to show how the *flipped* approach allowed us to introduce changes in the general class plan. This approach offered significant changes in pre-tasks, task development and class management, which had important consequences on our students' involvement, motivation, performance when working in groups and both teachers and students' roles, as will be shown in different sections of the present article. Besides, we could identify our students' degree of satisfaction with regards to the *flipped classroom* approach.

This paper aims not only to share our pilot experience in the English classroom following the *flipped classroom* approach but also to analyse the results of a questionnaire study. The following pages are distributed as follows: a theoretical background is presented to explain the fundamental aspects on which this teaching model focuses. Afterwards, the methodology is described, distributing it into two sections: firstly, the research design is detailed and, secondly, the pilot experience is explained. In a new section, the gathered data of the study are provided and described. Then, some last considerations regarding the pilot experience are discussed. Finally, the limitations and conclusions of the study are drawn.

## 2. Theoretical background

Traditionally, when teaching grammar, the Presentation – Practice – Production (PPP) approach (Larsen-Freeman, 2001, p. 39) is often followed in the grammar class and it is carried out in the following order:

- Presentation: The teacher introduces a grammatical structure in a clear context to show its meaning and form throughout a text, a situation, some questions, a dialogue, etc.
- Practice: Students use the structure in a controlled way.
- Production: Use of the grammatical structure in a more autonomous way.

After reading about and studying the *flipped classroom* approach, we thought that the previous order of the teaching approach could be used and reorganised in a more motivating way for our students. With the application of the *flipped* approach,

the presentation is not done by the teacher since all materials are given to the students previously as a pre-task. So, their previous work consists of reading and/or watching that material and processing it using different techniques such as summarising, taking notes, outlining and finding out more information, among others. As part of the presentation sequence of that material, the students must explain it to their group in class and share the pre-task with their classmates. Practice and production come later by using group work as the main way of this collaborative process. As we will describe later, the teacher monitors at all times as their main role.

When dealing with the *flipped classroom* approach, it is a must to refer to Benjamin Bloom (1956), who published a framework for categorizing educational goals. The framework consisted of six major categories: *Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis, and Evaluation*. In 2001, almost fifty years later, a revision of Bloom's Taxonomy with the title *A taxonomy for teaching, learning, and assessment* was presented (Anderson & Krathwohl, 2001). This work draws attention away from the somewhat static notion of «educational objectives» in Bloom's original framework and points to a more dynamic classification.

The authors of the revised taxonomy, aiming to highlight this dynamic conception, use verbs and gerunds to label the six previous categories. Accordingly, these «action words» describe the cognitive processes by which thinkers encounter and work with knowledge. The acquisition of the skills that must be demonstrated in each level or category involves progressing to a higher thinking skill. The correspondence between both taxonomies can be seen in Figure 1 as well as the different levels.

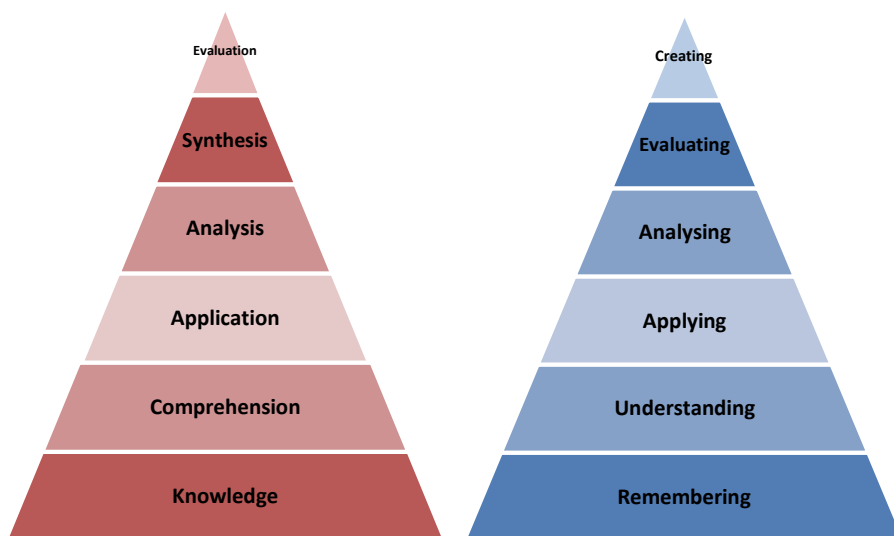


Figure 1: Bloom's Taxonomy.

21<sup>st</sup> Century Bloom's Taxonomy.

It is undeniable that the teacher is the main source of knowledge in a traditional teaching approach and students perform as passive actors in the learning process. This means that the lower levels of the cognitive process happen in class; meanwhile, the tasks related to the higher ones are preferred as homework. Nonetheless, when talking about *flipping* the classroom, class time is devoted to develop and work on tasks which belong to the higher levels of the learning process, such as *compare, distinguish, analyse, discuss, decide, predict, imagine, create*, etc. On the other hand, students do the activities related to the lower levels at home: *finding, listing, labelling, interpreting, completing, describing, solving*, among others.

The *flipped classroom* approach has been used for years in several disciplines, not only Science and Maths, but also Humanities. It has its origins in *Woodland Park*, a High School in Colorado, where Jonathan Bergmann and Aaron Sams worked together. These teachers, who are widely recognized as *flipped classroom* pioneers, realised that many of their students did not attend their classes due to extra activities and distance. For that reason, they recorded videos to show and explain to those students the contents so that they could learn without attending their classes (Bergmann & Sams, 2012, p. 3). Sooner rather than later, they determined that this way of teaching was useful and motivating for their students because they started using the videos to revise contents and prepare their exams.

Although there have been other proposals (Lage, Platt & Treglia, 2000; Mazur, 2009; Walvoord & Anderson, 1998), which underline the fact that teaching must be based on students and not on teachers, all of them share two basic ideas. On the one hand, students actively expose to contents at home in different ways: reading the textbook, watching videos, using podcasts, among others. The videos can be created by their teachers or can be found for this purpose on the Internet, which offers a wide range of sources (*YouTube, the Khan Academy, etc.*). On the other side, the in-class time is used to do tasks related to the contents with which the students have worked previously at home: analysing, synthesizing, discussing and doing activities. In other words, students do activities that belong to the highest level of Bloom's Taxonomy.

Even though the *flipped classroom* approach has been the focus of numerous studies in recent years, Bueno-Alastuey and Andrés Galar (2017, p. 35) highlight the fact that there are more publications in disciplines related to science than the teaching of English as a foreign language. Regarding its implementation in the English classroom, some studies (Kvashnina & Martynko, 2016; Sung, 2015) reveal that the use of the *flipped* model can increase not only students' motivation but also improve their performance on the course and their autonomous learning skills. Likewise, this pilot study intends to investigate whether students' motivation increases when flipping the grammar classroom, as the aforementioned studies state.

### 3. Methodology

As this is a small-scale study, it has been considered a pilot one. This section consists of two main subsections. Firstly, the research design of the questionnaire study is explained. Secondly, the pilot experience implementing the *flipped* approach is detailed, distinguishing the experience in the Degree in Primary Education from that of the Degree in English Studies.

#### 3.1. Research design

Several aspects have been considered to design this study following Madrid and Bueno's (2005) guidelines. Thus, it might be said that the framework of this study can be considered applied and practical as it is classroom-based and aims at reflecting on real situations. Besides, the current research is primary because students have provided us with the required data by means of a questionnaire. Likewise, as the intention of this questionnaire is to know our students' opinion about the *flipped* experience carried out in the classroom, the study can be considered qualitative. Nonetheless, the research can also be regarded as quantitative because the data will be interpreted statistically.

##### a) *Research objectives and questions*

The main motivation to carry out this research was to check whether, on the one hand, the *flipped* approach was attractive and motivating for students and, on the other, whether it could be effective to teach and learn grammar. For that reason, it was necessary to ask students' opinion after the pilot experience. Even though this study aims to investigate the effectiveness of the *flipped classroom* approach when teaching grammar, some specific objectives have also been set:

1. To identify our students' degree of satisfaction with regards to the *flipped classroom* approach after the pilot experience in the classroom.
2. To analyse our students' performance when working in a group.
3. To determine our students' real motivation when doing this task.

With the firm intention of achieving these goals, we will also endeavour to answer the following research questions:

- Do our students prefer the traditional methodology to learn and study English grammar?
- Does cooperative learning enhance our students' learning?
- Does the *flipped classroom* approach improve our students' motivation?

### b) *Instruments, variables and data collection*

The instrument used for the collection of data has been a questionnaire consisting of 12 items. To design the questionnaire, Brown's (2001) guidelines were followed; as a result, simple and complete statements have been used in order to facilitate the understanding. Besides, the items are presented in order, grouped according to the aforementioned research questions.

The questionnaire was designed using a five-point Likert scale ranging from 1 to 5, and which is coded as follows: 1: *Strongly disagree*; 2: *Disagree*; 3: *Neutral*; 4: *Agree*; 5: *Strongly agree*. As mentioned above, the information was divided into 12 items within the questionnaire and they can be grouped into the following three blocks:

- Block 1: Students' opinion about the *flipped classroom* approach. (Items 1-5)
- Block 2: Students' opinion about cooperative learning. (Items 6-9)
- Block 3: Students' impression about the experience. (Items 10-12)

Moreover, and as the objective of this research is to determine whether the *flipped classroom* approach could be appropriate when teaching English grammar, no variables were taken into consideration; in that way, a general overview would be obtained.

Data collection took place one week after having the *flipped* sessions with our students, exactly in March 2017. The questionnaires were handed in English for the students of the Degree in English Studies and Spanish for the students of the Degree in Primary Education. The participants in this study were 38 students (17 male and 21 female) for English Studies Degree and 81 (37 male and 44 female) for Primary Education, which makes a total of 119 participants. As the purpose was to contrast the results in both groups in general, the moderating variable of gender has not been considered in this paper.

### 3.2. The pilot experience

The experience took place in the second semester of the academic year 2016-2017, in particular during the last week of February and the first one of March at the University of Jaén, Spain. It was developed in both the theoretical and practical classes in two different degrees, namely the Degree in English Studies and the Degree in Primary Education. The subjects in which we applied the *flipped classroom* approach were *Instrumental English 3*, for students of the third year in the Degree in English Studies and *Foreign Language and its Didactics*, for students of the second year in the Degree in Primary Education.

As far as the course of action is concerned, the method was introduced in the same way in both classes:

- First of all, the *flipped* model was introduced to the students. Therefore, it was stated as clearly as possible, both by email and in the theoretical session, how we intended to work, what we expected from them, what our role, as teachers, was supposed to be and why we wanted to use that particular teaching approach with them in the classroom. It was also stressed that their active participation would be of essential importance because it would mean a part of their final mark.
- Contents to work with: It was also explained in detail what grammar contents were going to be studied and where to find the materials.
- Materials: In the case of the Degree in Primary Education, the grammatical section of the textbook was used as the theoretical material that the students had to prepare and study at home. On the other side, regarding the Degree in English Studies, the materials were provided on the space for the subject of the UJA e-learning platform.
- Timing: Materials were given to the students one week in advance of the application of the teaching model date.

#### a) *The pilot experience in the Degree in Primary Education*

##### ■ Pre-task

In a previous theoretical session, some brainstormed ideas about the new method we were about to apply were first introduced. As the students did not know about it, they showed interest, especially about their roles in this approach. The grammar aspect to revise was that of the future tense in English and the use of *will* and *shall* for offers and suggestions. The students were explained that they would have to revise the corresponding grammar at home, and they were told to study the grammar appendix of the textbook used: *English File. Intermediate* (Latham-Koenig & Oxenden, 2013). They were asked to read, study and revise this grammar part before the practical class to be ready to explain it to their group. Nevertheless, it is noteworthy that most of them were already familiarized with the uses of the future tense as well as the use of *will* and *shall* to express offers and suggestions.

##### ■ Task development

The next sessions were carried out during the time devoted to practical classes and the method was applied by four different groups (A, B, C and D); as a result, this part was done on four occasions. A summary of the common aspects that happened in class will be offered and also the differences among the groups

will be mentioned. While the students were entering the classroom, a very short grammar reminder was written on the board, closer to an outline, as Table 1 shows, so that they could have it as a help to organize their ideas. However, this was not formal teaching or a traditional grammar class, in which the teacher revises in detail the contents with the students.

Table 1. Grammar reminder

Future forms	Offers	Suggestions
Be going to	<i>I'll carry that bag for you</i>	<i>Shall we eat out tonight?</i>
Present continuous	<i>Shall I help you?</i>	
Will		

#### ■ Class management

The students were divided into groups of three or four members and were explained that they could have on their desks their outlines, notes, and the grammar appendix to consult. The idea of a class exercise was emphasized to make them understand that the experience was not an exam. Although the students were encouraged to speak in English as much as possible, they were allowed to use Spanish occasionally since their English average level was intermediate.

#### ■ Class Development

In the beginning, the students' hesitation could be observed. This was their first time working with the method and they did not feel totally at ease. For that reason, they were encouraged to share their information about the grammar point and to tell their classmates all they knew about it. What happened in all groups was that there was always one student who participated more actively and with more confidence. However, little by little the rest of the members also shared their grammar explanations. In some groups, some of the students were honest and told the rest that they had not done the previous task of revising the grammatical contents.

The teacher's role at that time was that of monitoring groups. It could be observed that the main way in which the groups shared their points was by making questions to each other. They also worked by taking notes and outlining; besides, some of them completed those notes that they had previously taken at home.

What is remarkable at that stage was that as the task developed, the students felt more confident and interacted more often with their classmates. The groups

were more concentrated on the task. The type of help they asked the teacher was less demanding at that moment, and their doubts had to do more with nuances in the use of the grammar tense, and not with fundamental differences in the types of future. In the final part of the class, the groups could solve doubts with little intervention on the teacher's part or even without any help and they did some exercises together.

#### ■ The final part of the class

As a final part of the task in class, the students were asked to complete some exercises. In the last twenty minutes of the class, the students had not completed their task of doing all of them, but they felt satisfied because their work up to that moment had been the result of the group's work. They were proposed to revise the exercises all together in the next class. The group as a whole was congratulated for their work and participation, and some groups clapped spontaneously. All the students were given a mark for their class participation.

#### ■ The teacher's role

After repeating the class with the four different groups, the fact that the teacher is constantly required for help is worth mentioning. When the class started, the students were not really conscious that a *flipped* approach was about to be applied, and they presupposed that it is the teacher who had to provide explanations and solve all problems. Consequently, the teacher tried to avoid assuming this role all time and monitored their process solving some little problems. Instead of offering grammar explanations, the students were guided by eliciting some key questions for the grammatical point, such as «look at this sentence. Can I use 'present continuous' and 'be going to' without any change in meaning?» or «what does the context suggest here? Is the speaker expressing his/her intention for doing something», has s/he planned the action beforehand?» Therefore, the students were encouraged to solve their doubts by deducing answers and paying attention to the examples provided in the textbook. At this point, the teacher turned out to be a close guidance figure who stayed close to the groups and monitored the students' deductions to be sure they were doing it right.

On the whole, one important aspect that can be remarked concerning the teacher's role is that when the group had a low level in grammar or their use of English, they demanded the teacher constantly. It was hard for the teacher to show them that with the *flipped* approach more previous work on their part was required. In this sense, they felt less motivated with the class development since they understood the teacher was not «helping» them in the way they wanted. They were more demanding, less autonomous and reluctant to change from the



traditional explanation of grammar by the teacher. As a final note, it can be mentioned that in all sessions a working atmosphere was created successfully and there was no disturbing background noise.

### b) *The pilot experience in the Degree in English Studies*

#### ■ Pre-task

In a previous session, students were asked to organise themselves into groups of four members and the different steps that would be followed to complete the task were also explained. The grammatical topic related to the activity was *relative clauses* and the students had to prepare it at home to be able to complete it in class with the rest of the group. First of all, the students were asked to watch a video (Ms EOI Teacher, 2014) about this theme, previously found in the video-sharing website *YouTube*, and they were also asked to read a pdf file prepared following the *Oxford guide to English grammar* (Eastwood, 2002).

While the students were reading the document or watching the video, they had to take their own notes with the most important ideas and aspects about relative clauses in English because, later, in the classroom, they had to be ready not only to explain them to the rest of the group but also to debate and decide about which aspects of relative clauses should be included in the design of a poster.

#### ■ Class management

The first thing to do was to organise the different groups in the classroom. Meanwhile designing the activity, the idea that the organisation of the groups in the classroom might be chaotic was contemplated; however, it was easier than thought. On the other hand, it is worth mentioning that it was a bit uncomfortable for the students to work in groups due to the design of the classroom. It would have been perfect to have worked in a classroom with the possibility of moving desks and chairs. Nonetheless, this little inconvenience did not negatively affect the development of the *flipped* experience.

#### ■ Class Development

The different groups started working and the students initiated a debate session, discussing what they had learnt watching the video and reading the document with the grammatical contents. They had to decide which aspects were the most important ones and which ones should be included in the poster that they had to make as a project. They also thought about their own original examples to illustrate their ideas. The different groups were continually monitored by the teacher who checked if they had any doubts to be explained. Besides, some adjustments were made when necessary to solve their errors and /or possible misunderstanding.

Remarkably, most students prepared their work beforehand; however, it should also be mentioned that only two groups did not do their homework. Although they gave their reasons why they had not done the previous task, this fact entailed a series of consequences in the dynamics of the activity in the classroom. Therefore, these two groups had to start reading the document in the classroom and they did not have enough time to finish the whole task.

After discussing the main points of relative clauses, the next step was to design a poster. Not only did the students have to decide and organise the different aspects to include in the poster but also they had to consider all the issues regarding the design they wanted to follow. Most of them use software like *Microsoft PowerPoint* to create their poster.

In this stage of the activity, the teacher's role consisted of scaffolding the activity to make it accessible to every group. For that reason, collaboration with them was completely necessary to provide relevant feedback and assess their work. Most of the groups could start with the design of the poster during class time and some of them even finished it and submitted their project. On the other hand, the rest of the students who did not complete the poster during the sessions had one week to finish it before the deadline and they had to do it as homework.

The learning environment in the classroom was excellent; surprisingly, there was no noise in excess or annoying. Likewise, each group worked in a very collaborative way and all of them seemed to be motivated.

#### 4. Data analysis and findings

The data analysis has been performed by using the IBM SPSS program in its 21.0 version. Apart from dealing with the statistical analysis, this software allowed us to calculate the internal reliability of the instrument used in the study according to Cronbach's Alpha. As shown in Table 2, the reliability can be considered within a good range.

Table 2. Cronbach's Alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,625	12

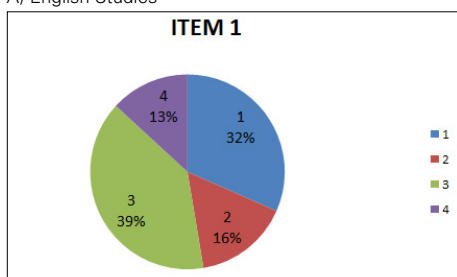
In this section, the results will be presented using pie charts in order to show them clearly and precisely. The results in case A) correspond to the Degree in Eng-

lish Studies while those in case B) coincide with the Degree in Primary Education. Moreover, the responses given by the participants will be divided into the three different blocks described previously in which the twelve items can be grouped:

#### 4.1. Block 1: Students' opinion about the *flipped* approach

Item 1: I prefer the traditional way to study grammar.

A) English Studies



B) Primary Education

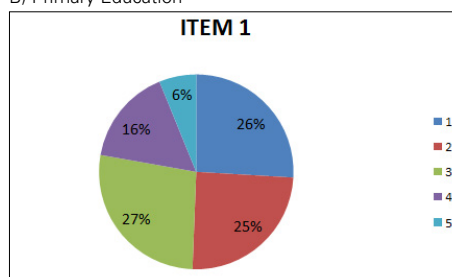
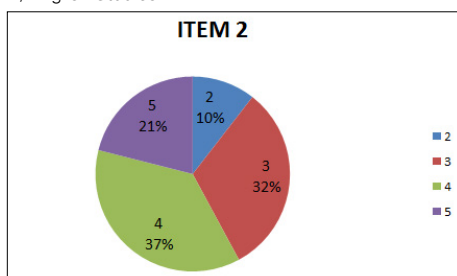


Figure 2: Item 1 Frequency Distribution.

As Figure 2 shows, in A) nobody prefers the traditional method because the option 5 (*strongly agree*) on the scale was not selected. Consequently, it can be stated that the great majority (48%) prefers this *flipped* method. Likewise, in B) – analogous results are obtained – although 22% is for the traditional way of teaching grammar.

Item 2: I think this learning model is more useful than the traditional one.

A) English Studies



B) Primary Education

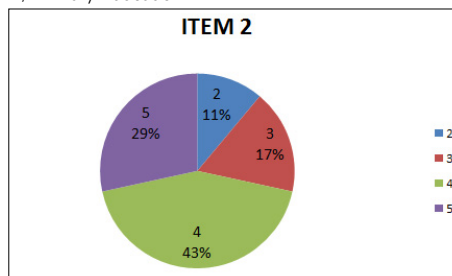


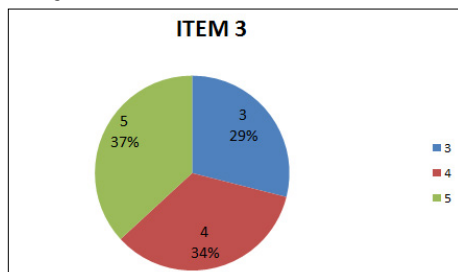
Figure 3: Item 2 Frequency Distribution.

As indicated in Figure 3, in case A) the great majority values the usefulness of this method. 37% of the participants agree and 21% strongly agree with the

usefulness of this approach. Similarly, in B) the results are comparable because 72% of the students are in favour of this model.

**Item 3: I think this learning model motivates students.**

A) English Studies



B) Primary Education

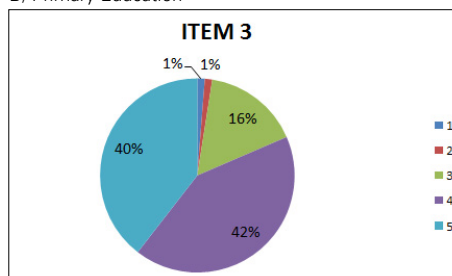
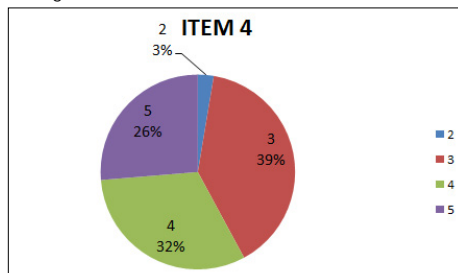


Figure 4: Item 3 Frequency Distribution.

Item 3 is related to motivation and Figure 4 indicates that in both Degrees students think that this model is a motivating way of learning grammar. On the other hand, it can be observed that whereas no students choose options 1 and 2 in case A), only 2% of them state the contrary in B).

**Item 4: I think this approach encourages critical learning.**

A) English Studies



B) Primary Education

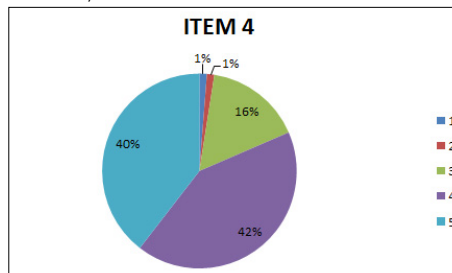
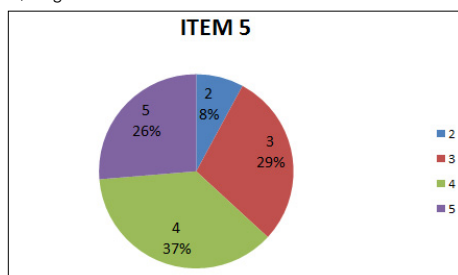


Figure 5: Item 4 Frequency Distribution.

Regarding critical learning, in both Degrees students associate this methodology with it. As can be seen, in case A) 32% agree with this statement and 26% strongly agree. Only 2% show disagreement with it. In the case of B), on the other hand, the percentage of students who agree or strongly agree is higher, making 82% of them. However, it is very significant that 39% remain neutral in the Degree in English Studies whereas this option is only chosen by 16% of the students belonging to the Degree in Primary Education.

Item 5: I think I have learnt a lot about relative clauses / future tenses.

A) English Studies



B) Primary Education

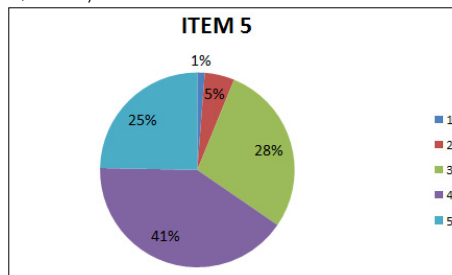


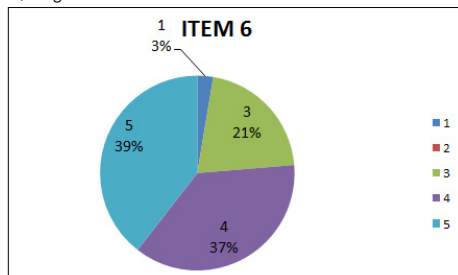
Figure 6: Item 5 Frequency Distribution.

On the basis of an assessment of responses, none of the students strongly disagree with the statement in case A), and only 8% disagree. Options 1 and 2 are only elected by the 6% of the participants in case B). Nonetheless, it can be claimed that in both cases our students are aware of their own learning and they state it [63% in case A) and 66% in case B)].

## 4.2. Block 2: Students' opinion about cooperative learning

Item 6: I think working in groups is a useful way to learn from one another.

A) English Studies



B) Primary Education

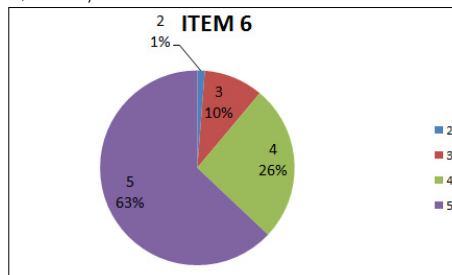
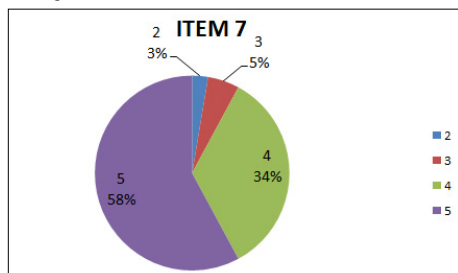


Figure 7: Item 6 Frequency Distribution.

In both cases, students highly value the importance of group work as it is shown in both pie charts. Many participants agree [37% in case A) and 26% in B)] with the statement and 39% strongly agree in case A). In contrast, in the case of B), it is noteworthy the 63% of students show themselves enthusiastic about it.

**Item 7: Working in groups involves accepting others' ideas to reach an agreement.**

A) English Studies



B) Primary Education

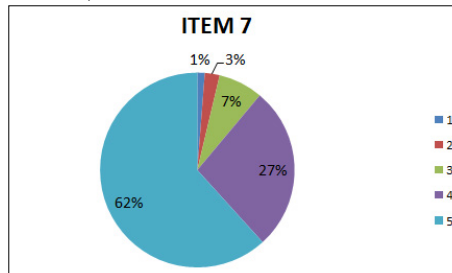
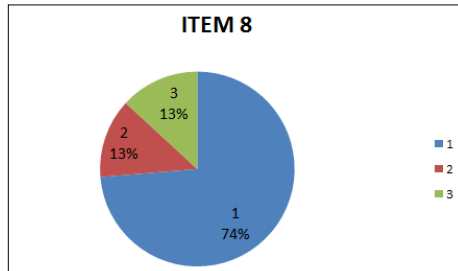


Figure 8: Item 7 Frequency Distribution.

In cooperative learning, it is crucial to reach an agreement to continue learning and working; for that reason, we asked our students whether they agree with this concept. As a matter of fact, in both Degrees students admit that it is essential to accept the other members' opinions when working in a group. 58% in case A) and 62% in case B) strongly agree with this idea.

**Item 8: I think some members of my group haven't worked very hard.**

A) English Studies



B) Primary Education

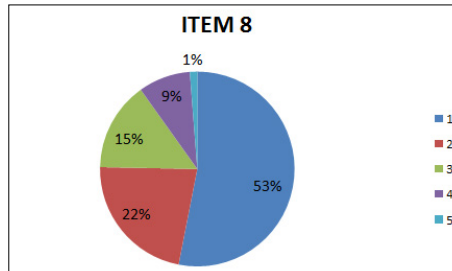


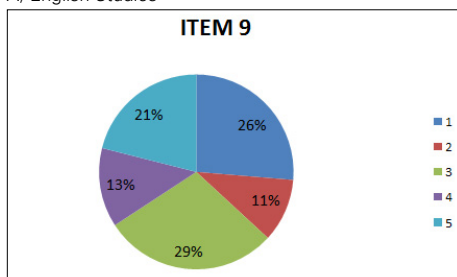
Figure 9: Item 8 Frequency Distribution.

On the basis of an assessment of responses about the degree of involvement when working in a group, in both cases the majority of the students [74% in case A) and 53% in case B)] have a positive perception of their classmates' work. Likewise, it is very significant that none of the participants in case A) agree or strongly agree with this statement. However, 9% agree and 1% strongly agrees with it in case B).

Concerning the percentage of students who show neutrality, the results in both cases are analogous. The 13% who are undecided in case A) almost equate with 15% of the students in case B) who remain neutral.

**Item 9: I prefer working on my own.**

A) English Studies



B) Primary Education

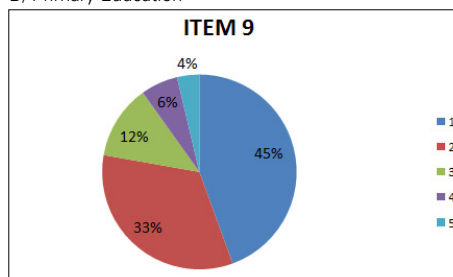


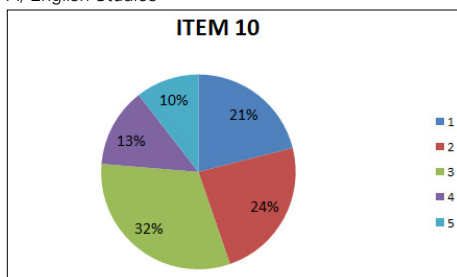
Figure 10: Item 9 Frequency Distribution.

As the pie charts determine, the students participating in the survey distinctly prefer working in groups. This fact is more evident in case B) than in A) because 45% strongly disagree and 33% disagree with the statement. On the other hand, in case A), in which the significant 29% of students do not show their preference for group working clearly, only 11% agree and the 26% of the participants strongly disagree with the assertion.

### 4.3. Block 3: Students' impression about the experience

**Item 10: In my opinion, the main aim of this activity is the possibility of getting a good mark.**

A) English Studies



B) Primary Education

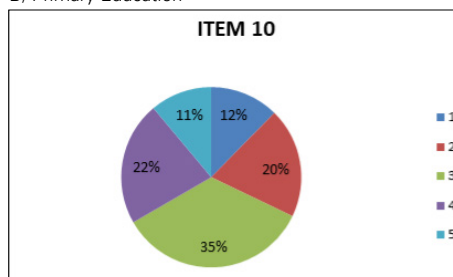


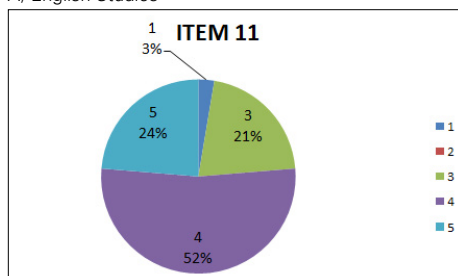
Figure 11: Item 10 Frequency Distribution.

The results of this item reflect the students' diverse opinion. On the one hand, the participants of the Degree in English Studies Degree specify their disagreement with the statement (46%) and only 23% show in accordance with the assertion. On the other one, the students of the Degree in Primary Education expose more equality in their options: 32% show disagreement and 33% agreement.

It is remarkable that in both cases the results are very similar when talking about neutrality: 32% in case A) and 35% in case B).

Item 11: I have enjoyed this experience.

A) English Studies



B) Primary Education

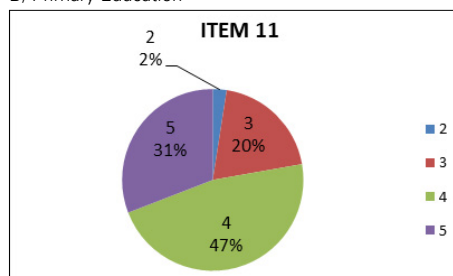
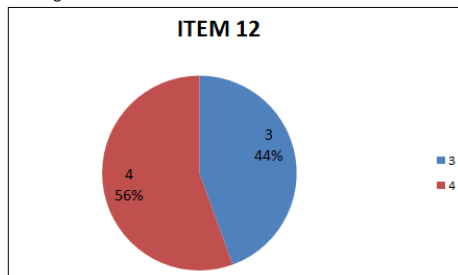


Figure 12: Item 11 Frequency Distribution.

In terms of the degree of satisfaction, both groups seem to have enjoyed the *flipped classroom* experience. The results in both cases are actually similar: 76% show agreement in case A) and 78% in B). Likewise, the percentages of participants who remain neutral in their responses [21% in case A) and 20% in case B)] are analogous.

Item 12: I will definitely repeat more activities like this one.

A) English Studies



B) Primary Education

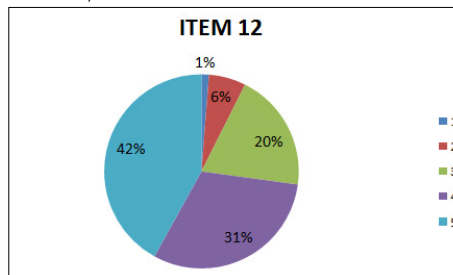


Figure 13: Item 12 Frequency Distribution.

Regarding the repetition of more activities within the *flipped classroom* approach, the vast majority of our students manifests their approval with this kind of activities. Although neutrality is more observable (44%) in case A) than in B) with only 20%, none of the students of English Studies states their discrepancy with more experiences like this one.



As far as descriptive statistics is concerned, Table 3 shows a general overview of the whole sample, including central tendency measures such as the mean and dispersion ones such as standard deviation.

Table 3. Descriptive statistics

Item		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Valid	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,46	3,82	4,14	4,06	3,82	4,38	4,46	1,69	2,24	3,62	3,30	4,03
Median		3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00	2,00	4,00	3,00	4,00
Mode		3	4	4	4	4	5	5	1	1	4	4	5
Std. Deviation		1,170	,945	,826	,857	,908	,813	,800	,981	1,300	1,150	1,161	,929
Variance		1,369	,892	,683	,734	,825	,661	,641	,962	1,690	1,322	1,348	,863
Minimum		1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Percentiles	5	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
	25	1,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	1,00	2,00	4,00	3,00	4,00
	75	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00	3,00	4,00	4,00	5,00
	95	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00

## 5. Final considerations about the *Flipped* experience

Most teaching sequences need to have certain elements, whether they take place over a few minutes, half an hour, a lesson or a sequence of lessons. According to Harmer (2007, p. 51), these elements are Engage, Study and Activation (*ESA*). The application order for these elements can be chosen by the teacher to get the most adequate way for classroom development. When flipping the classroom these elements proposed by Hammer are also present and they can be applied in a simple and motivating way for the students. As it is a student-centred approach, the students are an active part in every moment. The *ESA* sequence order in our *flipped* classroom was the following:

*Engagement*: Motivation was present in the whole process since the students played an active role by processing the materials we gave them, explaining them to his/her classmates, doing exercises and a final poster together. Part of the moti-

vation was due to the incentive of being given a mark for their collaborative work. It is noteworthy that doing the task differently was an encouragement for them, and consequently, they got involved much more than when grammar is explained in a more traditional way.

*Study:* This part was carried out by the students previously, facilitating their independence and initiative to make them focused on the material given in advance in a personal manner. It was completed by their collaborative work in groups and developed in the activation step carried out later in class.

*Activation:* In the practical classes the students had the opportunity to activate the grammatical points by sharing their explanations and outlines, doing grammatical exercises and a poster together. In their process of activation, the students used language as freely and communicatively as they could, which was a motivating factor for them.

Therefore, it is worth mentioning that not only could we apply the elements of the *ESA* sequence from a motivating point of view in our *flipped* classroom, but also that the four fundamental pillars (Flipped Learning Network, 2014) of this approach were successfully present.

#### *F (Flexible Environment)*

Unfortunately, it was not possible to rearrange the classroom physically since the furniture was fixed. Nevertheless, the groups were rearranged within the space and the students could work reasonably comfortable.

#### *L (Learning Culture)*

During this *flipped* experience, the teachers were not the primary source of information. Thanks to students' previous work at home, the in-class time was dedicated to discussing, analysing, reasoning, and learning from one each other. As a result, the students were actively involved in their learning process.

#### *I (Intentional Content)*

It was determined what to teach and what type of materials students should discover on their own. As a consequence, the in-class time was focused on active learning strategies.

#### *P (Professional Educator)*

During the sessions, we became more accessible teachers because we were available to all the students for individual and small groups. Besides, class feedback in real-time was provided as needed.

As the study of the questionnaire reveals, the students felt motivated during the *flipped* experience, stating that the *flipped classroom* approach can be a good way of learning English grammar. Likewise, they showed a positive evaluation of

this model. It is also worth mentioning that a significant majority think that cooperative work can be advantageous for them.

On the whole, the general assessment for the application of this teaching model is very positive because all groups worked well and dynamically, getting involved in the experience. Therefore, offering grammar from this active perspective meant a more direct implication by the students and the possibility for them of being more thoughtful with the grammar component. Besides, it should be mentioned that when the students were asked to revise the grammatical contents at home so that they could explain it later to their group, they got involved more deeply in the task and were willing to do the assignment.

The objective of presenting a teaching model that is motivating for students and can be effective to teach English grammar has been fulfilled in this pilot experience. As mentioned above, the vast majority of students were committed to the activity and responded by working actively.

## 6. Limitations and further research

Some limitations of the present research should be highlighted. Firstly, the number of participants in the Degree in English Studies was not very representative. Although many more students were involved in the *flipped classroom* experience, only thirty-eight became participants in this pilot study. Therefore, the results of both groups can be contrasted and compared but are not analogous according to the number of participants for each group.

Secondly, as this study has been based on a questionnaire designed by the researchers, it may present some restrictions. Thus, this instrument of data collection may fail to designate all the reasons which actually influence the conclusions. Thirdly, we are aware of the fact that more *flipped learning* activities would have offered students' different opinions and results. Researching more grammar contents within a longer period could lead to significant findings.

As a matter of fact, further research with a bigger sample and a more complete survey could be very interesting. Likewise, a future study distinguishing between male and female participants could also show noteworthy results.

## 7. Conclusions

Working with the *flipped classroom* approach led us to reflect upon some risks and trials within the classroom, which could affect the general class development. First of all, when the members of the group have a low level of spoken English, they tend to speak in Spanish and feel less confident with the pre-task

they have done previously. This is why they show less autonomy and depend much more on the teacher's intervention. Consequently, they demand a more traditional teacher's role, in which the teacher provides them with grammar explanations and solves all their doubts.

Secondly, all students should participate equally in an ideal application of the method. In this sense, our students themselves reflected and pointed to the idea of the need for all the group members to have studied and worked the material previously. If this is not the case, the situation would be that one or two students would play the role of teacher for the rest of the group. Therefore, the students who have not done the previous task would settle in their passive role of listeners and would spend the class copying other member's outlines and activities, which is far from the original idea of the approach.

Thirdly, another possible problem is assuming that all students have understood the concepts that they have previously worked on. We found that some of the students with a lower level of English tended to hide that 'they did not know enough'. In their belief, they tended to keep aside and let other students have a more active role since they thought that their intervention was not going to be interesting enough for the rest of the group.

As a final consideration, we will stress the teacher's role as a motivator. Part of this motivation comes from a thorough explanation of the approach to the students. Besides, teachers should be persuaded of the success of implementing the model so that they could convince their students about the fact that learners can benefit actively since it is a student-centred approach. In this sense, it was essential to point the students out that their work in class would be part of their final mark in the subject.

If students need not only motivation but exposure to language and opportunities for language use to get their language goals, it can be confirmed that our students have had all these three elements with the application of the *flipped classroom* approach.

Finally, and as far as the accomplishment of the research objectives is concerned, it should be mentioned that the two main targets of this pilot study were first to check the students' motivation when exposed to the *flipped* approach, and second, whether this approach proved effective when teaching and learning English grammar. So, after applying the approach and evaluating the questionnaire results, it can be concluded that a change in the teaching model, from a more traditional one to the *flipped classroom* approach, meant a higher level of motivation on the part of the students'. Moreover, it can be affirmed that not only did the students feel more enthusiastic about their task but also they showed competence in cooperative learning. In this sense, the approach can be highly efficient whenever the pre-task is carried out by all the members in the group and when the learners feel confident. As a result, they act as an active part of their learning process within the *flipped classroom* approach.

## References

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay Company Inc.s.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bueno-Alastuey, M. C. & Andrés Galar, I. (2017). Flipping the EFL classroom in a secondary education setting: Students' perceptions and academic performance. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 17, 2017, 35-57.
- Eastwood, J. (2002). *Oxford guide to English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Flipped Learning Network. (2014). The four pillars of F-L-I-PTM. Flipped Learning Network. (FLN). Retrieved from [http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education.
- Kvashnina, O. S. & Martynko, E. A. (2016). Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(03), 71-73.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 34-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Latham-Koenig, Ch. & Oxenden, Cl. (2013). *English file. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D. & Bueno, A. (2005). Classroom research. In N. McLaren, D. Madrid & A. Bueno, *TEFL in Secondary Education* (pp. 646-647). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mazur, E. (2009). Farewell, lecture? *Science*, 323, 50-51.
- Ms EOI Teacher (2014, November 29). *Relative clauses*. [Video file]. Retrieved from <https://youtu.be/kv1NSyyDT-M>
- Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(2), 159-187.
- Walvoord, B. E. & Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.



# El movimiento McOndo y la poética de Rodrigo Fresán, una puesta en perspectiva

McOndo mugimendua eta Rodrigo Fresánen poetika, ikuspegi bat

The McOndo movement and the poetics of Rodrigo Fresán, an overview

---

**Manuel Domínguez Solís**

Universidad Nacional Autónoma de México

[dosmanuels@gmail.com](mailto:dosmanuels@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1973-2282>

Recibido / Noiz jaso den: 15/05/2020

Aceptado / Noiz onartu den: 01/09/2020

---

## Resumen

La presente investigación tiene por objetivo analizar el lugar que ocupó el movimiento literario McOndo ante la crítica, sus tensiones con respecto al canon y la problemática de lo nacional y lo cosmopolita, poniendo en perspectiva la poética de uno de los autores que formaron parte, en su momento, de la antología y movimiento ya mencionado llamado McOndo. A partir del método analítico, la presente investigación busca dar cuenta de las tensiones que se gestan tras el surgimiento de un movimiento contestatario como lo es McOndo, contrastando opiniones y demostrando la marginalidad ante la crítica de ciertos autores como el propio Rodrigo Fresán. Así, a partir del análisis de la poética de Fresán, podemos observar su lugar con respecto al canon y la crítica en cuanto a temas y problemáticas planteadas desde la literatura..

## Palabras clave

Literatura latinoamericana, McOndo, Rodrigo Fresán, literatura nacional, literatura cosmopolita, irrealismo lógico.

## Sumario

1. EL DEVENIR MCÓNDO; LA TENSIÓN ENTRE LO NACIONAL Y LO COSMOPOLITA. 1.1. Las posturas críticas con respecto a McOndo. 2. LA POÉTICA DE RODRIGO FRESÁN; EL IRREALISMO LÓGICO. 2.1. La poética de Rodrigo Fresán, McOndo revisitado. REFERENCIAS.

**Laburpena.** Ikerketa honen helburua da McOndo literatura-mugimenduak kritikaren aurrean izan zuen lekua aztertzea, bai eta nazionala eta kosmopolita denaren kanonari eta problematikari buruzko tentsioak ere, eta McOndo izeneko antologia eta mugimenduan parte hartu zuten autoreetako baten poetikari buruzko ikuspegi bat eskaintzea. Metodo analitikoetik abiatuta, ikerketa honek McOndo bezalako mugimendu kontestatorio bat eratu eta gero sortzen diren tentsioen berri eman nahi du, iritziak kontrastatuz eta zenbait autorek kritikaren aurrean zuten marjinaltasuna erakutsiz, hala nola Rodrigo Fresán. Hala, Fresánen poetikaren azterketatik abiatuta, kanonari eta kritikari buruz duen tokia ikus dezakegu, literaturatik planteatutako gai eta arazoei dagokienez.

**Gako hitzak.** McOndo, Rodrigo Fresán, literatura nazionala, literatura kosmopolita, irrealismo logiko.

**Abstract.** The aim of this research is to study the place occupied by the literary movement McOndo in the eyes of the critic, the problems with regard to the issue of the canon and nationalism and cosmopolitanism as literary topics. In order to do that the research is going to put into perspective the poetics of Rodrigo Fresán, one of the authors who was part of the so-called movement McOndo. Using the analytic method, this research recounts the critical problems caused by the emergence of a literary movement like McOndo. The contrast of opinions and the demonstration of the marginality of an author like Rodrigo Fresán are part of this research. In general, regarding to the literary issues shown in the poetics of Rodrigo Fresán, this research allows to study his place in the canon and the critical opinion.

**Keywords.** Latin American literature, McOndo, Rodrigo Fresán, national literature, cosmopolitan literature, logic irrealism.

## 1. El devenir McOndo; la tensión entre lo nacional y lo cosmopolita

*McOndo* es una antología editada por los escritores chilenos Sergio Gómez y Alberto Fuguet que reunió relatos de autores hispanoamericanos emergentes, tales como Edmundo Paz Soldán, Rodrigo Fresán, Ray Loriga, José Ángel Mañas y David Toscana, entre otros, cuyas poéticas reflejan una tendencia cosmopolita e incorporan la cultura de lo audiovisual como elemento narrativo, contraponiéndose así al canon del realismo mágico<sup>1</sup> imperante en la literatura hispanoamericana de la época y suscribiéndose como un movimiento que buscaba mostrar la alteridad que hay en Latinoamérica, más allá del folclor que usualmente exporta, en términos literarios, esta región geográfica.

Así, la antología *McOndo* dio pie a un movimiento literario cuya propuesta se centró en mostrar las repercusiones del contacto entre lo hispanoamericano y la globalización, lo cual implicó un cambio de paradigma en la concepción literaria de Hispanoamérica, vista ya no sólo como un producto del realismo mágico, sino

---

<sup>1</sup> En el prólogo a *McOndo* Fuguet y Gómez relatan el rechazo de la poética de McOndo porque «poseen el estigma de carecer de Realismo mágico [...], el rechazo va por faltar al sagrado código del Realismo mágico. El editor despacha la polémica arguyendo que esos textos bien pudieron ser escritos en cualquier país del primer mundo» (Fuguet y Gómez, 1996, p. 10).



como una literatura que tiende a incorporar en su discurso las narrativas del cine, la música pop, las series y los programas televisivos; los *mass media* y la cultura emergente de lo audiovisual que llegaba principalmente de Estados Unidos y que, como mencionan Fuguet y Gómez en el prólogo de la antología *McOndo*: «coloniza nuestros inconscientes» (Fuguet y Gómez, 1996, p. 15)<sup>2</sup> Tal es el caso del escritor argentino Rodrigo Fresán, quien contribuyó al volumen *McOndo* con el cuento *Señales captadas en el corazón de una fiesta*, y cuya poética de su obra está ligada a los intereses literarios de *McOndo*, haciéndolo formar parte de este movimiento<sup>3</sup>. Por ello, la revisión de los intereses de *McOndo* como movimiento y su recepción por parte de la crítica son una forma de comprender la tradición literaria en la que se suscribe la poética de Rodrigo Fresán, dado que son problemáticas que tocan directamente su escritura.

De esta manera, como señalan Alberto Fuguet y Sergio Gómez en el prólogo de *McOndo*, el rechazo de la literatura latinoamericana que no mostrara rasgos relativos al realismo mágico se evidenció en el International Writer's Workshop de la Universidad de Iowa, un taller de escritura al que acudían editores importantes de todo el mundo. Ante este rechazo nació la antología *McOndo*, cuyo principal antecedente fue la antología *Cuentos con Walkman*. La diferencia entre estas dos colecciones es que la primera sólo reunía a escritores chilenos menores de 25 años, mientras que *McOndo* reunió a autores de todo Latinoamérica. Además, los intereses eran compartidos, tal y como señalan Fuguet y Gómez en el prólogo a la antología *McOndo*: «la moral walkman es una nueva generación literaria que es post-todo: post-modernismo, post-yuppie, post-comunismo, post-babyboom, post-capa de ozono. Aquí no hay realismo mágico, hay realismo virtual» (p. 10).

Por lo tanto, hablar de *McOndo* es remitirse al movimiento que hizo explícito su descontento por el canon que impuso el realismo Mágico de Gabriel García Márquez y que a su vez generó un rechazo por parte de la crítica. Si bien el cosmopolitismo que impera en su poética les fue muy criticado, este aspecto se convirtió en un factor cuyo antecedente es la época de la Colonia, donde había ya una imposición por parte del colonizador, quien dictaba una forma de ser y una tendencia a seguir; donde las diferencias entre débil y fuerte, reconocido e ignorado, políticamente hablando, eran cada vez más explícitas y empezaban

<sup>2</sup> Las citas subsecuentes referidas a la antología *McOndo* serán indicadas únicamente con el número de página.

<sup>3</sup> Tomando en cuenta lo que menciona Macías de Yoon en su texto *La fiebre de las antologías: narrativa hispanoamericana en tránsito al siglo XX*, *McOndo* tuvo una fuerte influencia en las antologías posteriores a su publicación, tales como *Las horas y las hordas*, editada por Julio Ortega, y *Líneas aéreas*, por Eduardo Becerra; además de una antología más editada por Alberto Fuguet y Edmundo Paz Soldán: *Se habla español*, que incluye autores de habla hispana residentes en Estados Unidos, mostrando parte de la alteridad latina ya mencionada (Yoon, 2012, p. 442).

ya a forjar el canon literario en Hispanoamérica. Un ejemplo de este problema es abordado por Pedro Henríquez Ureña en su texto *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*, donde se propone la elección del español por parte de los latinoamericanos como una problemática identitaria primigenia: «No hemos renunciado a escribir en español, y nuestro problema de la expresión original y propia comienza ahí. Cada idioma es una cristalización de modos de pensar y de sentir, y cuanto en él se escribe se baña en el color de su cristal» (Ureña, 2006, p. 9).

Es por ello que a lo largo de la historia de la literatura hispanoamericana se pueden encontrar diversos antecedentes a movimientos como McOndo y Crack<sup>4</sup>, respectivamente. Lo que estos dos movimientos defendían en común era el carácter universal de la literatura, optando por la inclinación individual del autor por encima de lo colectivo y lo impuesto por una sociedad; es decir la suplantación del interés en la identidad nacional por un interés personal, ligado principalmente a la libre elección del tema literario, influenciado en algunos casos por la cultura emergente de lo audiovisual.

De este modo, tomando en cuenta que toda tradición literaria se forja dentro de la tradición misma, es decir, que ningún movimiento literario puede nacer por sí solo, sin depender ni diferenciarse de otra tradición que lo antecedió y que termina por definirlo, podemos remitirnos al texto de Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América Latina*, donde, en una de las tesis que defiende, el autor señala el carácter internacional de la literatura latinoamericana como registro primigenio, tal y como lo demuestra la cita siguiente: «En la originalidad de la literatura latinoamericana está presente, a modo de guía, su movedizo y novelero afán internacionalista, el cual enmascara otra más vigorosa y persistente fuente nutricia: la peculiaridad cultural desarrollada en lo interior» (Rama, 1982, p. 12).

Ante este carácter internacional de la literatura latinoamericana o la búsqueda del mismo, Ángel Rama señala la problemática que aún atañe a la creación y a la crítica literaria: la elección entre lo nacional y lo internacional como estilo e ideología. Con respecto a esto, Rama enlista una serie de registros literarios tales como el movimiento modernista encabezado por el autor Rubén Darío, cuya principal característica era el cosmopolitismo; por otra parte, menciona a Manuel Gutiérrez Nájera, quien, de acuerdo a Rama, «abogaba por cualquier escenario del universo» (Rama, 1982, p. 14). Otro registro mencionado en el texto de Rama,

---

<sup>4</sup> El movimiento del Crack fue presentado en 1996 con el texto *Manifiesto Crack*, publicado en la revista *Lateral. Revista de Cultura*. Al igual que McOndo, el movimiento del Crack rechazaba el canon mágicorealista posterior a García Márquez. Ante esto Macías de Yoon dice lo siguiente: «En el manifiesto señalaban a un tiempo el interés por Onetti y Cortázar mientras proponían «una reacción contra el agotamiento» ante el cansancio de que la gran literatura latinoamericana y el dudoso realismo mágico se hubieran convertido, para nuestras letras, en mágiqumismo trágico» (Yoon, 2012, p. 446).

ligado a la concepción universal de la literatura, es la literatura fantástica, desarrollada por Jorge Luis Borges (1989), llamado por Ángel Rama en *Los contestatarios del poder: el maestro del cosmopolitismo vanguardista*.

Por el contrario, existen movimientos literarios que durante la historia de la literatura latinoamericana se han opuesto al cosmopolitismo y a la internacionalización, tales como la narrativa social, señalada también por Ángel Rama, y criticada por Alejo Carpentier, escritor mágico-realista integrante del movimiento literario llamado Boom Latinoamericano, quien señala lo siguiente en el texto *Los pasos recobrados: ensayos de teoría y crítica literaria*:

La época 1930-1950, se caracteriza, entre nosotros, por un cierto estancamiento de las técnicas narrativas. La narrativa se hace generalmente nativista. Pero en ella aparece el factor nuevo de la denuncia. Y quien dice denuncia dice politización. [...] En la novela, la época 1950-1970 se caracteriza por un deliberado abandono del relato de tipo nativista, y la afirmación y búsqueda de nuevas técnicas narrativas. (Carpentier, 2003, p. 188)

Otro contraste señalado por Ángel Rama, relacionado con lo nacional y lo cosmopolita como dicotomía, es el conflicto entre el vanguardismo y el regionalismo. Con respecto a esta problemática es señalada la postura de Horacio Quiroga ante el movimiento regionalista imperante; una postura que bien puede ser vista como un antecedente del movimiento McOndo: rebelarse contra un canon establecido, carente o agotado en sus expresiones literarias posteriores a su principal época de resplandor, y cobijado bajo el manto de la defensa de lo nacional, los valores y las tradiciones patrióticas. Rama, al remitirse a Horacio Quiroga, cita un fragmento de su texto *Ante el tribunal*, donde el escritor uruguayo expresa su descontento ante la reprobación de sus intereses literarios íntimamente ligados a su personalidad, hecho que también puede considerarse como un antecedente de movimientos como McOndo y Crack, donde tienen prioridad los intereses personales y el forjamiento de una individualidad por encima de lo establecido social y culturalmente hablando. Con respecto a la postura de Horacio Quiroga y la tensión provocada entre lo canónico y lo anti-canónico, en este caso lo regionalista y lo vanguardista, Ángel Rama menciona que:

El tono liviano no esconde la amargura de una batalla a la que elusivamente contribuyó en los años 1928 y 1929, con una serie de textos sobre su arte narrativa y sobre los narradores-modelo, desplegando su Parnaso: Joseph Conrad, William Hudson, Bret Harte, José Eustasio Rivera, Chejov, Kipling, Benito Lynch, etcétera. (Rama, 1982, p. 21)

Además, hay otras expresiones literarias que forman parte de los antecedentes que terminaron por influir en la publicación de *McOndo*, cuyas poéticas ya

presentaban unas propuestas literarias distintas a las establecidas por el canon mágico-realista. Un ejemplo de ello es la antología *Novísimos narradores hispanoamericanos en marcha*, editada por Ángel Rama, donde ya se pueden observar algunos elementos que la ligan a lo expresado en *McOndo*. Ante esto Macías de Yoon señala lo siguiente en su texto *La fiebre de las antologías: narrativa hispanoamericana en tránsito al siglo XXI*: «Algunos elementos a destacar en dicha antología son el abanico generacional comprendido, la influencia de los *mass media* subrayada en el prólogo, la (in)dependencia en relación con la generación del Boom, además del peso de la editorial y del compilador». (Yoon, 2012, p. 444)

En esta antología se encuentran textos de Juan José Saer, Mario Szichman, Reinaldo Arenas, Antonio Skármenta, Jorge Ibarguengoitia, José Agustín, Eduardo Galeano, Alfredo Brice-Echenique, Manuel Puig, considerado, este último, por Rodrigo Fresán como el padre de *McOndo*, y un autor que influyó directamente sobre la poética *McOndiana* por abducir en su literatura las expresiones de la cultura popular, principalmente el cine. Al respecto, Rodrigo Fresán dice lo siguiente en una entrevista realizada por Kelly Hargrave y Georgía Smith Seminet perteneciente al texto *De Macondo a McOndo: nuevas voces en la literatura latinoamericana*:

*McOndo* está luchando contra el estereotipo yanqui/europeo que tienen de nosotros. Creo que Manuel Puig es el padre de *McOndo*. Lo considero muy argentino, muy latinoamericano. Básicamente la gracia de él es cómo la cultura popular, en su caso las películas antiguas o los boleros o el tango, influía a la gente del pueblo. Se les hacía soñar. (Hargrave y Smith, 1998, p. 19)

Un ejemplo que hace más evidente la relación entre *McOndo* y la antología *Novísimos narradores hispanoamericanos en marcha* lo podemos encontrar en el prólogo de esta, titulado *Los contestatarios del poder*, donde Ángel Rama, el antologador, detecta en la poética de los *novísimos* una inclinación por la urbanización y sus implicaciones como tema literario. Ante esto menciona lo siguiente:

La transculturación producida en las grandes ciudades latinoamericanas por la influencia de la cultura masiva de Estados Unidos generando modos específicos de innegable vulgaridad y vigor. Fuentes, o García Márquez o Donoso, leyeron la mejor narrativa norteamericana dentro del vasto conjunto de la literatura vanguardista mundial; los jóvenes posteriores vivieron el cine, la televisión, el rock, los jeans, las revistas ilustradas, los super mercados, la droga, la liberación sexual, los drugstores, que inundaron la vida latinoamericana con profunda incidencia en las capas más populares, menos intelectualizadas y dispuestas a resistir la avalancha que los sectores cultos impregnados todavía de tradiciones europeas. (Rama, 1981, p. 23)

Del mismo modo, y siguiendo el enfoque que conforma el contexto precedente que influyó al movimiento McOndo, podemos remitirnos al movimiento Beatnik de los años 60's y 70's en Latinoamérica, el cual ya tenía esa condición de apropiarse de un estilo extranjero, siguiendo, hasta cierto punto, una moda en cuanto a valores extraliterarios se trata. Así, se conoce como *beatniks* a aquellos movimientos literarios en Hispanoamérica que trataban de emular los estilos de vida y las tendencias ideológicas de la literatura *beat* estadounidense, de manera que la importancia del individuo, sus gustos y su forma de relacionarse con los demás a través de estos, cobró fuerza e influyó directamente en movimientos como el de McOndo.

Por lo tanto, si se toma en cuenta el caso de la tendencia *beatnik* en México, conocida como *Literatura de la Onda*, la cual fue una corriente cuyas obras tenían la influencia de la cultura popular, a la que se puede concebir bien como un antecedente de la tradición literaria de la que formaría parte el movimiento McOndo, o como una antítesis del mismo, dada su relación con el capital cultural, podemos poner en perspectiva la opinión de Kelly Hargrave y Georgia Smith en *De Macondo a McOndo: nuevas voces en la literatura latinoamericana*, donde señalan que:

En la narrativa de la onda, igual que en los cuentos de McOndo, las manifestaciones del capitalismo no están rechazadas sino integradas en la existencia cotidiana dentro de la ficción. Por otra parte, mientras la literatura de la onda (por ejemplo, Gustavo Sáinz y José Agustín) representa a una contra o anticultura, en McOndo los cuentos no van en contra del estatus quo. Los personajes principales de la antología pertenecen a una clase media o media alta y no buscan cambiar la sociedad ni subvertir los valores sociales. (Hargrave y Smith, 1998, p. 16)

Además de estos registros literarios ya mencionados, se puede poner en perspectiva el trabajo de autores como Octavio Paz, Juan García Ponce, Sergio Pitol y Pablo Neruda, entre muchos otros, cuyo cosmopolitismo formó parte importante de sus obras e ideologías. Incluso el movimiento del Boom en Hispanoamérica, donde surgió el registro mágico-realista explotado por Gabriel García Márquez fue esencialmente un movimiento cosmopolita, con técnicas narrativas provenientes de autores extranjeros como William Faulkner, Mark Twain, Ernest Hemingway, James Joyce, Jean Paul Sartre, entre muchos otros.

Por lo tanto, al hablar de *McOndo* surgen dos posturas antagónicas; por un lado, la recepción de la crítica ante un movimiento literario visto como un síntoma más del neoliberalismo imperante en la sociedad latinoamericana finisecular; y por el otro, la revisión del cambio de paradigma que presenta la propuesta literaria de este movimiento; una propuesta literaria que no puede ser comprendida

sino como el proceso de formación de una tradición cosmopolita, cuyo origen puede encontrarse en la elección del español como lengua por encima de alguna lengua autóctona, pasando por los diversos movimientos literarios forjados en Latinoamérica que defendían un cosmopolitismo que ayudara a desarrollar mejor su literatura, y presentando características literarias generadas por el fenómeno de la globalización con el fin de expresar su propia visión de Hispanoamérica.

De esta manera se puede vislumbrar la tradición literaria a la que pertenece Rodrigo Fresán, cuya expresión literaria está vinculada a los estatutos principales de *McOndo*, de manera que la poética de su obra, donde se encuentran títulos tales como *Historia argentina*, *Jardines de Kensington*, *El fondo del cielo*, *Mantra*, *La parte inventada*, entre otros, puede ser puesta en perspectiva no sólo con respecto a su recepción crítica, sino a la del movimiento *McOndo* mismo y sus implicaciones.

### 1.1. Las posturas críticas con respecto a *McOndo*

El movimiento *McOndo* no ha sido bien aceptado por la crítica; esto causado principalmente por su postura anticanónica, es decir, su visión internacional de la literatura, la cual integra en sus intereses literarios la cultura emergente de lo audiovisual, dejando de lado los temas que, desde la perspectiva crítica nacionalista, deberían preocupar a un escritor latinoamericano. En otras palabras, lo que la crítica no acepta, más allá de su propuesta literaria, es su postura y posición extraliteraria. De esta manera, la revisión de la recepción crítica de *McOndo* permite poner en perspectiva la posición de la poética de Rodrigo Fresán ante el canon y deja ver los contrastes y percepciones en torno a las problemáticas antes abordadas con respecto a lo nacional y lo cosmopolita.

Así, *McOndo* está conformado por una generación de escritores de clase media-alta y clase alta que desde pequeños vivieron el cosmopolitismo que irían a mostrar en su literatura. En el caso del escritor argentino Rodrigo Fresán, por ejemplo, tal y como lo señala L. Gaffoglio en su artículo «Rodrigo Fresán: escribir hoy es más arduo, cansador y lento, pero también es más interesante», se trata de un hijo de intelectuales, cuyo padre fue un ilustrador famoso relacionado con el mundo de los libros, hecho que hizo que escritores y editores frecuentaran su vida cotidiana cuando apenas era un niño, además de tener acceso a todos los ejemplares de la colección *Minotauro*, centrada en la Literatura fantástica y de ciencia-ficción, gracias a la relación entre su madre y Francisco Porrúa, fundador de esta colección y editor de obras como *Cien años de soledad* y *Rayuela* (Gaffoglio).

Alberto Fuguet, por su parte, escribía textos en inglés y los publicaba en importantes medios de comunicación como *The New York Times* y *Newsweek*, entre otros. Lo anterior, aunado a su predilección por las culturas extranjeras,

usualmente anglosajonas, por encima de las locales, fue lo que llevó a la crítica, en su mayoría, a reprobar este movimiento; de ahí que la atención académica hacia las obras de autores como Rodrigo Fresán, sean muy escasas, a pesar de contar con múltiples reediciones.

Ante esto, se retoma el debate generado entre lo nacional y lo cosmopolita visto como una tensión entre canon y anti-canon; con respecto a esta problemática se encuentra la crítica de escritores como Jorge Fonet, quien en su texto *Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana* define a *McOndo* como un síndrome literario neoliberal por el hecho de dejar de lado la literatura de compromiso, y no ocuparse de los temas que, desde su punto de vista, tanto atañen y preocupan a Latinoamérica, además de criticar la postura de Fuguet y Gómez en el prólogo de *McOndo*, donde se dice que: «Si hace unos años la disyuntiva del escritor joven estaba entre tomar el lápiz o la carabina, ahora parece que lo más angustiante para escribir es elegir entre Windows 95 o Macintosh» (Fonet, 2005, p. 13). Fuguet y Gómez se mofan de lo que rechazan, es decir, de la tendencia a seguir escribiendo *realismo mágico* después de García Márquez, y seguir retratando el exotismo de lo autóctono y la solemnidad de la identidad patriótica, envuelta en un aura de presencia mítica desde la comodidad de un *Mac* o una *PC*. Por su parte Jorge Fonet prioriza las problemáticas locales y señala y critica la postura de *McOndo* argumentando lo siguiente:

Situar en el centro de la angustia actual la opción entre Windows y Macintosh –más allá de la caricaturesca y falsa disyuntiva entre tomar el lápiz y la carabina–, es una banalización más jocosa que real. La violencia, la corrupción, el narcotráfico, la emigración, el SIDA, son temas que siguen «angustiando» a muchos de los escritores de hoy y algunos de los cuales asoman en las propias páginas de *McOndo*. (Fonet, 2005, p. 6)

Dado lo anterior, se puede añadir, a manera de diálogo, la opinión de Ignacio Padilla en su texto *McOndo y El Crack: dos experiencias grupales* publicado en el año 2004, donde diserta sobre las ideas y posturas propuestas en el prólogo de *McOndo*; una opinión que marcará ya una tensión entre lo cosmopolita, en su variante jocosa o paródica, y lo nacionalista y su inclinación por la literatura de compromiso; cuestiones que ya dejan ver las lecturas contrapuestas en torno a las implicaciones del ser latinoamericano por parte de movimientos como *McOndo* y *Crack*, por un lado, y de la crítica, por el otro:

Creo que es imperioso encarecer el carácter profundamente lúdico y contradictorio de *McOndo* y el *Crack*. [...] De ahí que, entre otras cosas, tanto la antología de *McOndo* como el manifiesto del *Crack* parezcan y estén lógicamente llenos de contradicciones, tan naturales cuando se habla desde el mundo del revés. (Padilla, 2004, pp. 141-142)

Con respecto al diálogo antes mencionado entre Jorge Fornet e Ignacio Padilla, se vuelve evidente, en primera instancia, la postura canónica latinoamericana; es decir, la literatura de compromiso, los valores nacionales, la identidad como pueblo, lo patriótico y en segunda instancia, la inmersión en el margen del movimiento McOndo. En este caso, lo que los margina es su concepción de la literatura vista como un valor universal, además de presentar una alternativa a los registros antes mencionados relacionados con la nación como tema literario, lo que implica una inclinación por aquellos temas que personalmente les interesan a los autores, de manera que las cuestiones políticas que atañen a sus países de origen pueden ser ignoradas o escritas bajo la perspectiva de la individualidad.

De la misma manera, retomando el paradigma del realismo mágico como canon imperante en Hispanoamérica, y en cuanto a los procesos de marketing se trata, Jorge Fornet critica la forma de operar del movimiento McOndo; una forma que, según él, copia los estándares de publicación del Boom, por lo tanto considera que el movimiento McOndo cae en una contradicción: «No deja de resultar una ironía que intentando combatir un Macondo de exportación, Fuguet haya acuñado un *McOndo for export*» (Fornet, 2005, p. 8).

La ironía que Fornet señala no puede ser válida porque, como ya se dijo anteriormente, McOndo aboga por el carácter universal de la literatura, lo que implica un lector modelo, en términos de Eco, ya no hispanoamericano, sino internacional; hecho que ha llevado a la mayoría de estos autores a pasar desapercibidos en cuanto a su identidad geográfica se trata. Además, el *McOndo for export* es precisamente lo que busca este movimiento; es decir, acabar con la concepción de América Latina como una provincia folclórica, y presentarla, mediante una propuesta literaria, como una pieza más del fenómeno globalizador, tal y como lo explican Fuguet y Gómez en el prólogo de la antología *McOndo*:

En nuestro McOndo, tal como en Macondo, todo puede pasar, claro que en el nuestro cuando la gente vuela es porque anda en avión o están muy drogados. [...] Acá los dictadores mueren y los desaparecidos no retornan. El clima cambia, los ríos se salen, la tierra tiembla y Don Francisco coloniza nuestros inconscientes. (p. 8)

Igualmente, Diana Palaversich en su texto *Rebeldes sin causa. Realismo mágico vs realismo virtual* se une a la crítica de Fornet en cuanto al modo de operar de McOndo; es decir, utilizar los mismos métodos de marketing que el Boom. Ante esto comenta lo siguiente: «Que McOndo se publique en España y de allí se «exporte» y disemine por América Latina parece repetir la trayectoria del Boom que para lograr mayor distribución continental y ser reconocida en los respectivos países de origen debía publicarse fuera del mismo» (Palaversich, 2000, p. 55).



Además, el texto de Palaversich vincula los postulados y los objetivos de McOndo, especialmente refiriéndose a la poética de Alberto Fuguet, con el neoliberalismo que está empezando a expandirse por Latinoamérica, al señalar aspectos extraliterarios como el hecho de que se trate de «una generación de jóvenes de clase media y media alta criada en centros metropolitanos y formada por el cine y la televisión estadounidenses» (Palaversich, 2000, p. 57). Así, se hacen evidentes dos realidades sociales, de muchas posibles, en la Latinoamérica de fin de siglo: por una parte, la Latinoamérica autóctona, tradicional, folclórica y marginada; y por otra, la Latinoamérica trastocada por la globalización. Sin embargo, estas dos posturas adversas son complementarias para la conformación de una sociedad, tal y como lo explica Ángel Rama en la siguiente cita extraída del texto *Los contestatarios del poder*:

Es dentro de esa serie cultural y no fuera, donde las obras literarias conquistan su plenitud de sentido, pues es allí que las microestructuras que son esas obras, resultan alimentadas, fundadas y legitimadas por la macroestructura cultural a la que pertenecen. La cual, por cierto, no es una y coherente para toda América Latina, puesto que el continente está conformado por plurales áreas culturales, las cuales, además, se integran con variadas estratificaciones, en la misma región, en el mismo país, a veces en la misma ciudad. (Rama, 1981, pp. 13-14)

La crítica y el movimiento McOndo tendrán posturas distintas, en su mayoría extraliterarias, con respecto a las situaciones sociales antes mencionadas, de manera que el movimiento McOndo será considerado como anticánónico; sin embargo, su condición de marginalidad es cuestionable.

Con respecto a esto se puede observar que se trata de una marginalidad matizada, ya que cuenta con diversas perspectivas. Primero, se le puede considerar como un movimiento marginal ante la crítica, ya que se trata de una literatura que se sitúa fuera del canon, saliéndose del mismo, incluso, de forma tajante tras expresar su rechazo al realismo mágico imperante y proponer un cambio de paradigma relacionado con la poética del *mass media*, otorgándole valores estéticos a la cultura de lo audiovisual. Esto es lo que ha provocado que hablar de McOndo sea hablar de su condición política, es decir, extraliteraria y sociológica, y no de su propuesta literaria.

Ante esto, podemos encontrar estudios como el realizado por Claudio E. Benzecry, titulado *El almuerzo de los remeros. Profesionalismo y literatura en la década de los '90*, donde a partir de las presentaciones de algunos libros de Rodrigo Fresán, da cuenta del centro y la periferia que impera en su mundo literario, el cual está formado en su mayor parte por escritores pertenecientes al movimiento McOndo, como Alberto Fuguet, Juan Forn y Ray Lóriga. En este estudio, Benzecry sitúa a estos autores, además de algunos otros, tales como Guillermo

Saccomanno y Alan Pauls, en el centro; en la periferia sitúa a aquellos *aspirantes* a ocupar los lugares que ocupan los escritores *centrales*. Por lo tanto, de acuerdo con esta perspectiva, el movimiento McOndo y su poética no podría ser considerada marginal, ya que como señala Benzecry son escritores que, a través de un capital social sólido, han constituido un capital literario consolidado (Benzecry, 2015, p. 25). Por lo tanto, es gracias a este capital literario y social que se explican las abundantes publicaciones y reediciones de sus textos, al contrario de lo que sucede con textos marginales. Así, la marginalidad, en literatura, tiene que ver con la adhesión o separación al canon imperante, y de los capitales sociales y literarios que harán posible las publicaciones y reediciones.

Por otra parte, siguiendo con el tema de la marginalidad, Diana Palaversich en *Rebeldes sin causa. Realismo mágico vs Realismo virtual* considera que la propuesta de McOndo es una propuesta que más allá de evolucionar, retrocede con respecto al realismo mágico, y que la marginalidad que se atribuyeron después de su rechazo en la International Writer's Workshop de la Universidad de Iowa es una treta para presentarse como un movimiento anticanónico e innovador, cuando en realidad, considera, son temas ya hartamente elaborados. Así lo explica en la siguiente cita: «Esta representación falsa del realismo mágico como *mainstream* literario *par excellence* les permite concebirse a sí mismos como rebeldes que subsisten y escriben en las márgenes del canon» (Palaversich, 2000, p. 68).

De tal manera que, con respecto a la marginalidad del movimiento McOndo, se puede observar que se trata de una marginalidad ante la crítica. La crítica no lo acepta ni siquiera como un contra-canon, considerándolo como un movimiento carente del bagaje literario necesario para poder romper con un paradigma tan establecido y representante como es el realismo mágico. Ante esto se pueden considerar las reflexiones de Harold Bloom propuestas en su texto *The western canon* en torno a lo canónico, ligado a conceptos como estética, originalidad e inmortalidad; jerarquizando la percepción individual por encima de la social. De esta manera una estética de lo audiovisual resulta imposible de admitir ante los ojos del canon, ya que, según la crítica, aboga por la inmediatez y pertenece a un estrato social, y no individual. Sin embargo, Harold Bloom reconoce el cambio de paradigma producido a causa de la ruptura entre el discurso histórico y el literario, aspecto que impera en McOndo dada su propuesta de separar literatura y nación.

De acuerdo a lo dicho hasta este momento, el movimiento McOndo no está en contra de la poética del realismo mágico de García Márquez, sino en contra de la concepción existente de la literatura latinoamericana, ligada únicamente al realismo mágico, es decir, la imagen exterior que se tenía de Latinoamérica era una imagen concebida a partir del canon mágico-realista, cuando en realidad había otros tipos de literatura emergentes que no tenían la atención debida a causa de su situación anti-canónica, como señala Edmundo Paz Soldán, escritor boliviano,

participante de la antología *McOndo*, en su texto *Between tradition & innovation. The new Latin American narrative*, donde propone una mirada de respeto hacia las tradiciones literarias pasadas y hacia los propios clásicos, y ve como algo sano la irreverencia de autores emergentes como Mayra Santos, Rodrigo Fresán, Alberto Fuguet, Iván Thays, entre otros: «Traditions that do not constantly renew themselves become stagnant. There is nothing healthier for a culture than an attitude of recognition of the great artistic Works of the past, coupled with a playful irreverence, a constant rejection of that same past» (Soldán, 2004, p. 17).

De esta manera, Paz Soldán, como defensor del movimiento del cual forma parte, remite a la idea de *precursor* señalada por Harold Bloom en *The western canon* como fundamental para la formación del canon, dada su condición de intermitencia y constante cambio, relegándole la responsabilidad al lector y su sensibilidad, es decir, a su individualidad. Así, el lector, cara a cara con la obra literaria tiene la posibilidad de forjar un canon o de convertir un contra-canon en canon.

Además, la postura que toma Paz Soldán en su artículo tiene que ver con la concepción antes mencionada de la literatura vista como un valor universal, cuya fuente principal y origen primigenio se encuentra en la biblioteca del autor. Así, la idea de que la biblioteca sea la bandera que defienda el escritor, y por lo tanto sea también una forma de libertad de elección ante los diferentes tipos de registros literarios existentes es otra de las posturas que presenta Paz Soldán en su texto y que además remite a la posición ya mencionada de Horacio Quiroga ante la literatura regionalista de su época, dejando ver algunas características con respecto al cambio de paradigma en la literatura latinoamericana después del realismo mágico de García Márquez. Un ejemplo de ello tiene que ver con el apunte de Paz Soldán con respecto a la literatura de compromiso como obligación, ante lo cual se pronuncia de la siguiente manera: «As the moral conscience of the nation, the writer has made claim, in the words of Pablo Neruda, that through his or her voice shall speak those who have no voice of their own. Today, we prefer that such an obligation be merely an option for the writers» (Soldán, 2004, p. 18).

Por consiguiente, al poner en perspectiva las posturas opuestas de Paz Soldán y Jorge Fornet, respectivamente, se puede observar un diálogo en torno al cambio de paradigma propuesto por el movimiento McOndo; un cambio de paradigma estudiado y criticado de acuerdo a los conceptos propuestos por Bloom con respecto a lo canónico. Por otra parte, Fornet desacredita al movimiento McOndo por banalizar los problemas reales a los que se enfrenta Latinoamérica, tales como la corrupción, el narcotráfico, la migración, la violencia, el SIDA, etc., lo cual remite a la postura de Paz Soldán con respecto a la literatura de compromiso; es decir, la idea propuesta por Pablo Neruda de darle voz a quienes no la tienen a través de la literatura.

Ante esta postura, Paz Soldán considera un acierto el hecho de que la literatura hispanoamericana expanda sus niveles de discurso, como él mismo lo menciona, además de abrir una brecha más: el papel del escritor ante los *mass media* y las nuevas tecnologías emergentes y su contacto con la sociedad, lo cual tendrá su mayor expresión en la cultura de lo audiovisual que permearía la poética de McOndo y que resulta ser, para Paz Soldán, una problemática igual de importante que las sugeridas por Fornet, y que, además, considera que no por tratarse de una cultura desechable o mortal, en términos de Bloom, la literatura que hable de ella también tenga que serlo. Para cumplir ese cometido, se proclama tener a una biblioteca como morada y fuente nutricia, tal y como lo menciona en la siguiente cita: «Let us respect and at the same time maintain a playful attitude when it comes to libraries. Let us swarm the video-rental stores and ride the cresting wave of the growing use of the computer and its network of networks» (Soldán, 2004, p. 18).

A este diálogo entre lo nacionalista y lo cosmopolita; lo canónico y lo anticánónico, se adhiere Jorge Volpi con su texto *El fin de la narrativa latinoamericana*, donde paródicamente cita *in extenso* el hipotético artículo «Cincuenta años de la literatura hispánica, 2005-2055: un canon imposible», publicado por el también hipotético catedrático de literatura hispánica y chicana Ignatius H. Berry, en el cual se pueden ver resumidas las críticas antes citadas que han recibido movimientos como McOndo y Crack, acusando su renuncia a lo nacional y por lo tanto a la búsqueda identitaria de lo latinoamericano, además de su inclinación por la publicidad y el mercado; factores que provocaron, de acuerdo al hipotético H. Berry, la muerte de la narrativa latinoamericana, la cual es concebida no en el sentido de su desaparición, sino de su condición atópica.

De esta manera, y ante el hipotético texto de H. Berry, cuyas posturas están ligadas a las de los críticos antes expuestos que reprueban el movimiento McOndo, Jorge Volpi entra en diálogo argumentando que desde la época de la Colonia en América Latina ha existido una disputa entre los nacionalistas y los cosmopolitas, hecho que pudo verse trazado con los diferentes movimientos literarios antes expuestos, y que formaron parte del devenir McOndo, ante lo cual Volpi afirma que: «frente a la necesidad obsesiva de crear una identidad nacional, los escritores se rebelaron apelando a la comunidad de la lengua, primero, y a la de la cultura, después, para sentirse escritores pertenecientes, con todos los derechos, a la tradición literaria occidental» (Volpi, 2004, p. 40). Con respecto a esta postura, Volpi asegura que «los mejores escritores latinoamericanos han sido, en la mayor parte de los casos, cosmopolitas» (Volpi, 2004, p. 39). Así, el autor defiende a movimientos como McOndo y Crack, del cual formó parte, atribuyéndoles un acierto por seguir la tradición cosmopolita que ha permeado a la literatura latinoamericana desde sus inicios.

Además, dialoga con los críticos que reprueban a McOndo por considerarlo un movimiento preocupado más por lo comercial que por lo literario. Ante esto

Volpi considera que lo que McOndo y Crack buscaban no era contraponérsele, sino «recuperar su intención original [...], perseguir la misma libertad alcanzada por el Boom» (Volpi, 2004, p. 40).

En términos generales, la crítica simpatiza con el nacionalismo como canon, y por ello reprueba movimientos literarios que tengan que ver con la renuncia a lo nacional, es decir la concepción del cosmopolitismo como calidad inherente a la Literatura. Ante esta tensión entre lo canónico y lo anticanónico, las opiniones se dividen en torno a la siguiente interrogante: ¿Qué postura debe tomar tanto el lector como el escritor latinoamericano ante la cultura de lo audiovisual y lo *mass media* que nos rodea? Por tratarse de culturas ajenas a Latinoamérica, estas forman parte de la tendencia cosmopolita, contrapuesta a la nacionalista, sin embargo, como señalan Fuguet y Gómez en el prólogo a *McOndo*: «Temerle a la cultura bastarda es negar nuestro propio mestizaje» (p. 15).

Así, una posible respuesta a la interrogante antes planteada se puede encontrar en la propuesta literaria de Rodrigo Fresán y su novela *La parte inventada* ya que no sólo reúne las características cosmopolitas expuestas hasta este momento, sino que pone en perspectiva los preceptos de *McOndo* a veinte años de su publicación. De esta manera, con su análisis se podrá observar el tratamiento teórico de la cultura de lo audiovisual y lo *mass media* en literatura, además de cuestionar el lugar que ocupa una obra de esas características en la tradición literaria contemporánea.

## 2. La poética de Rodrigo Fresán; el irrealismo lógico

Rodrigo Fresán contribuyó a la antología *McOndo* con el relato *Señales captadas en el corazón de una fiesta*, incluido también en *La velocidad de las cosas*, donde ya se observa su interés por la representación literaria de la cultura pop y por las nuevas formas de existencia causadas por la globalización y el capitalismo.

Lo anterior propició un cambio de paradigma en la literatura Latinoamericana, siendo uno de los objetivos primordiales del movimiento McOndo, el cual se percibe en el paso del realismo mágico y sus coroneles, provincias, hieráticos personajes y malezas indómitas donde el mito se erige como el principal estandarte; al irrealismo lógico, así llamado por el mismo Rodrigo Fresán, donde ya se respira el *smog* y se va por la calle escuchando en *walkman* a The pet shop boys; donde las ciudades están invadidas por centros comerciales o *malls* que dictan la pauta de la moda y el consumo, donde el contacto humano con humano empieza a ser suplantado por la dicotomía humano-máquina.

Así, se desprenden algunas líneas temáticas a seguir dentro de la poética fresaniana; una de ellas es la recurrente relación hombre-máquina, temática vinculada con lo posthumano, es decir, con el surgimiento de una nueva realidad que

también atañe a las subjetividades latinoamericanas. Ante esta temática, Andrew Brown en su texto *Video heads and rewound bodies: ciborgs memories in Rodrigo Fresán and Alberto Fuguet* menciona lo siguiente:

In both *Mantra* and *Por favor, rebobinar* we see articulations of posthuman identity that begin with the ciborg reality of technological bodies and then situate them not within a history of dictatorship or a present of political and economic abuses but as a reality that requires new mythologies and different ways of remembering individual experience. (Brown, 2010, p. 146)

Esta opinión remite una vez más al relato de Rodrigo Fresán más relacionado con esta poética: *Señales captadas en el corazón de una fiesta*, donde se cuenta la historia de Willi, el fantasma de un joven homosexual abatido por el VIH, que sigue frecuentando las fiestas a las que iba cuando vivo, utilizando como médium una radio y una televisión, lo cual, además de ser una reflexión sobre lo posthumano señalado por Brown, dada la condición de *cyborg* del personaje Willi, es un tema que será recurrente en la poética de Fresán.

Además, el abordaje literario del tema de lo posthumano, puede considerarse como una posible respuesta a la interrogante planteada en el capítulo anterior: ¿Qué postura debe tomar tanto el lector como el escritor latinoamericano ante la cultura de lo audiovisual y lo *mass media* que nos rodea? Ante esto, el mismo Andrew Brown dice lo siguiente:

The narrator does not merely receive the conversations and sounds of the party as signals; he also captures the images, his tired retina is described in its camera-like functions as he looks and fixes each scene, recording it as he did the overheard sounds. This process erases him as a man, making him invisible but also converting him into television. That is, his ability to receive signals makes him more akin to the quotidian device that also receives and fixes image and sound. For that reason, the logical response to the narrator at parties is «zapping»; that is, the other partygoers change him as they would a channel. (Brown, 2010, p. 156)

Así, la idea de la máquina como receptora y productora de señales, y su vínculo íntimo con el hombre contemporáneo, se relaciona directamente con el tema de la *memoria ajena* propuesto por Ricardo Piglia, quien se remite al relato *La memoria de Shakespeare* de Jorge Luis Borges para explicar la concepción borgesiana de la memoria, otorgándole valores tales como la fragmentariedad, la artificialidad, y la impersonalidad, tal y como lo describe el propio Borges en la siguiente cita: «A nadie le está dado abarcar en un solo instante la plenitud de su pasado. [...] La memoria del hombre no es una suma; es un desorden de posibilidades indefinidas» (p. 397). Estos valores influirán en la construcción de la

ficción en las obras de Rodrigo Fresán, específicamente en el empleo de técnicas narrativas tales como el *zapping* y el *cut-up*.

De tal manera que el *irrealismo lógico* propuesto por Fresán, más allá de la mala recepción por parte de la crítica, no es un mero capricho posmoderno, ni un vulgar rechazo de un canon establecido, sino una forma distinta de mirar los fenómenos contemporáneos tales como la globalización y las culturas emergentes ya mencionadas de lo audiovisual, desde su puesta en perspectiva con temas como la memoria, la muerte, la realidad, y la literatura misma. El irrealismo lógico pondera la irrealidad sobre la realidad, de manera que el tema literario y su desarrollo rebasan la causa. Así, la internacionalización de la literatura, la búsqueda de una libertad creativa fuera de los cánones establecidos, y por ende de compromisos de tipo geográficos e históricos de que se hablaba en McOndo está sedimentada en la poética del irrealismo lógico.

## 2.1. La poética de Rodrigo Fresán, McOndo revisitado

La poética de la obra de Rodrigo Fresán, como se ha dicho hasta este momento, se puede comprender mejor si se la mira en perspectiva con los postulados y propuestas literarias de *McOndo*, que si bien la mayoría de los autores que formaron parte en un inicio de esta antología han emprendido caminos distintos, esta ha sido un hito definiendo los intereses literarios de autores como el propio Rodrigo Fresán, quien con una de sus últimas obras, *La parte inventada*, ratifica la vena Mcondiana de la que proviene, ya que, más allá de la recurrencia de las temáticas que imperan en su poética, la preocupación por las realidades o irrealidades generadas a partir de la tecnología y los nuevos medios de comunicación, y el lugar al que estos han relegado al libro y a las acciones de leer y escribir siguen siendo latentes como en su momento lo fue la cultura del *walkman*. En *La parte inventada* se hace más explícita la noción de internacionalización de la literatura que buscaba McOndo; la biblioteca como patria y los escritores como héroes patrios a tal punto que el tema central de esta novela son los mausoleos de un escritor antes de escribir un libro, lo que implica tener como tema central a la literatura misma.

De esta manera, poniendo en perspectiva la propuesta literaria de McOndo con la poética de Rodrigo Fresán podemos encontrar múltiples valores que las emparentan, uno de ellos es el cambio de paradigma que va de lo nacional a lo cosmopolita como registro literario, lo cual se puede ver ejemplificado en la inserción de la cultura pop en el inconsciente colectivo de una nación y sus implicaciones ligadas a los efectos de la globalización y la cultura de masas. Ante esto podemos observar el relato *La soberanía nacional* de Rodrigo Fresán, incluido en el volumen *Historia argentina*, donde se narra la historia de tres personajes que

fueron enviados a la guerra de las Malvinas en el año de 1982, conflicto armado entre las naciones de Argentina y el Reino Unido por disputa de territorio. Entre estos personajes, se encuentra uno que se enlistó de forma voluntaria no por querer luchar por su patria, sino por encontrar en esta acción su única oportunidad de escuchar en vivo a su banda favorita: The Rolling Stones, tal y como se puede observar en la siguiente cita: «Porque la idea es que me lleven prisionero a Londres, esperar que se acabe el tema este de la uar y entonces sí, pase para concierto de los Rolling, y la gloria, man. ¿Cómo no iba a aprovechar esta? ¿Cómo los iba a ver a Mic y a Keit si no era así?» (Fresán, 2018, p. 129). De esta manera, Fresán sabotea el discurso oficial y marca una línea literaria alejada de la literatura de compromiso, esto a través de una figura meramente contemporánea: la del fanático. La idea del fanático en la poética de Rodrigo Fresán está vinculada a la concepción de la internacionalización de la literatura; una literatura que, como se quería en McOndo, imita a la literatura y no a la realidad referencial, además de buscar libertad creativa a través del gusto personal ya por escritores, ya por músicos, ya por directores de cine, y cuyos valores principales son la imaginación, la pluralidad de miradas posibles en torno a algo, la inserción en la literatura de discursos ajenos a la misma; en fin, la literatura por la literatura.

De esta manera, la figura del fanático, además de estar ligada a la concepción internacional de la literatura, tiene que ver con un aspecto que le fue muy criticado a McOndo: el paso de lo general a lo particular en cuanto a identidad se trata. Ante esto Jorge Fornet en *Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana* considera que:

El gran tema de la identidad latinoamericana (¿Quiénes somos?) pareció dejar paso al tema de la identidad personal (¿Quién soy?). Los cuentos de McOndo se centran en realidades individuales y privadas. Suponemos que ésta es una de las herencias de la fiebre privatizadora mundial. (Fornet, 2005, p. 6)

Así, el crítico cubano, pondera la literatura de compromiso, y ve como un síndrome neoliberal la propuesta literaria de jerarquizar al individuo y su vínculo con la cultura pop.

Por otra parte, la ausencia de fábula trastoca no sólo al narrador, sino al lector mismo, ya que los mecanismos que hacen posible la poética de Rodrigo Fresán se van revelando dentro de ella misma, volviéndose una amalgama que engloba escritura, lectura e interpretación. De tal manera que la obra es concebida como infinita, es decir, en constante desarrollo. Esta noción de infinitud se puede observar en *Mantra*, donde el tiempo es concebido como circular, igual que la obra, tal como sucede con el calendario azteca.

En suma, la poética de Rodrigo Fresán muestra frecuentemente la influencia McOndiana de la que proviene, incluso en obras más actuales tales como *El fon-*



*do del cielo* y *La parte inventada*. Se trata de una poética comprometida con la irrealdad, como ya se dijo anteriormente. De esta manera se le da mayor importancia a la imaginación que al compromiso social, además de una propuesta de resignificación de la Historia, ponderando la subjetividad sobre el discurso oficial y dando pie a la inserción de nuevas tecnologías y medios de comunicación en los discursos literarios.

De tal manera que la poética de Rodrigo Fresán es representante de la tradición literaria cosmopolita que busca la internacionalización de la literatura por encima de cualquier búsqueda de aceptación canónica o social. Fresán accede a una de las condiciones más primitivas de la literatura: la irrealdad, vista no como una puerta de escape, sino como una condición *sine qua non* para la existencia de la realidad misma, de manera que los límites que existen entre ficción y realidad se diluyen, dando pie a la individualización y al multiperspectivismo, tal como sucede con la mayoría de los personajes de Rodrigo Fresán, individuos que muestran su visión de las cosas, su percepción del mundo o de los mundos y sus galaxias ya desde la muerte, ya desde el coma profundo, ya desde la desaparición por acelerador de partículas. Esto implica la deformación de un discurso, el sabotaje de la oficialidad y el erigimiento de una perspectiva igual de épica o trágica que cualquiera: la individualista. De ahí que surjan las interrogantes ¿por qué se escribe? ¿Cómo empezar a contar la historia propia? ¿Cómo terminarla?, atribuyéndole a la literatura el carácter de artificio que la aleja de la experiencia en sí, pero que posibilita la imposición del individuo y su visión de mundo, sobre cualquier discurso oficial y, por ende, canónico.

## Referencias

- Benzecry, Claudio E. (2000). El almuerzo de los remeros. Profesionalismo y literatura en la década de los '90. *Hispanamérica*, 87, 17-30.
- Bloom, H. (1995). *The western canon: the books and school of the ages*. New York: Riverhead books.
- Borges, J. L. (1998). *La memoria de Shakespeare*. Madrid: Alianza editorial.
- Brown, A. (2010). *Cyborgs in latin america*. Palgrave MacMillan US.
- Carpentier, A. (2003). *Los pasos recobrados: ensayos de teoría y crítica literaria*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Fornet, J. (2005). Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana. *Latin american studies center, working series*, 13.
- Fresán, R. (2014). *Mantra*. Barcelona: Penguin Random House.
- Fresán, R. (2017a). *El fondo del cielo*. Barcelona: Literatura Random House.
- Fresán, R. (2017b). *Jardines de Kensington*. Barcelona: Literatura Random House.
- Fresán, R. (2017c). *La parte inventada*. Barcelona: Literatura Random House.
- Fresán, R. (2018). *Historia argentina*. Barcelona: Literatura Random House.

- Fuguet, A. y Gómez, S. (Eds.). (1996). *McOndo*. Barcelona: Mondadori.
- Gaffoglio, L. (2014). Rodrigo Fresán: escribir hoy es más arduo, cansador y lento, pero también es más interesante. *La nación*, 5 de Mayo.
- Hargrave, K., y Seminet, G. S. (1998). De Macondo a «McOndo»: nuevas voces en la literatura latinoamericana. *Chasqui: revista de literatura latinoamericana*, 27(2), 14-26.
- Padilla, I. (2004). McOndo y el crack: dos experiencias grupales. *Palabra de América* (pp.136-147). Barcelona: Seix Barral.
- Palaversich, D. (2000). Rebeldes sin causa. Realismo mágico vs realismo virtual. *Hispanoamérica*, 86, 55-70.
- Rama, Á. (1981). *Novísimos narradores hispanoamericanos en marcha*. Montevideo: Marcha Editores.
- Rama, Á. (1982). *Transculturación narrativa en América latina*. México: Siglo XXI.
- Rama, Á. (2008). *La novela en América latina*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Rodríguez, C. M. (2012). La fiebre de las antologías: narrativa hispanoamericana en tránsito al siglo XXI. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 75, 441-464.
- Soldán, E. P. (2004). Between tradition & innovation. The new Latin American narrative. *World literature today*, 78(3/4), 16-19.
- Ureña, P. H. (2006). *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Buenos Aires: Editorial Babel. Recuperado de <http://www.cielonaranja.com/phuseisensayos.pdf>
- Volpi, J. (2004). El fin de la narrativa latinoamericana. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 30(59), 33-42.
- Yoon, C. M. de (2012). La fiebre de las antologías: narrativa hispanoamericana en tránsito al siglo XXI. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 441-464.

# Los tonemas de la fala en habla conversacional y leída: similitudes y diferencias con el español, gallego y portugués

Falaren tonemak solasaldietan eta testu irakurrietan: espainierarekiko, galizierarekiko eta portugésarekiko antzekotasunak eta desberdintasunak

Nuclear contours in Fala in conversational and read speech: Similarities and differences with Spanish, Galician and Portuguese

---

Gorka Elordieta

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
[gorka.elordieta@ehu.eus](mailto:gorka.elordieta@ehu.eus)

Lucía Masa

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
[lucia.masa@ehu.eus](mailto:lucia.masa@ehu.eus)  
<https://orcid.org/0000-0003-1235-6998>

Recibido / Noiz jaso den: 30/10/2020

Aceptado / Noiz onartu den: 11/11/20200

## Resumen

En este trabajo describimos los tonemas más frecuentes en enunciados declarativos y en enunciados interrogativos absolutos y parciales de la fala, lengua galaico-portuguesa hablada en la Sierra de Gata (Cáceres, Extremadura). La fala está compuesta por tres variedades: *valverdeiru*, *lagarteiru* y *mañegu*. Se ha grabado a 12 hablantes en habla conversacional y habla leída. Comparamos los principales tonemas de la fala con las lenguas de su familia, gallego y portugués, y con la lengua de contacto, el castellano. Se distinguen por un lado el *valverdeiru*, más castellanizado y, por otro, el *lagarteiru* y el *mañegu*, con mayor presencia de rasgos galaico-portugueses.

## Palabras clave

Entonación, la fala, castellano, gallego, portugués.

## Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. METODOLOGÍA. 2.1. Hablantes. 2.2. Obtención de datos. 3. ANÁLISIS DE DATOS. 4. RESULTADOS. 5. COMPARACIÓN CON EL CASTELLANO, PORTUGUÉS Y GALLEGO. 5.1. Oraciones declarativas. 5.2. Oraciones interrogativas absolutas. 5.3. Oraciones interrogativas parciales. 6. RESUMEN Y CONCLUSIONES. REFERENCIAS.

**Agradecimientos.** Este trabajo no existiría sin la generosa colaboración de los hablantes de fala que hemos grabado. Ellos nos han prestado el testimonio de su lengua, que tan viva está y a la cual se encuentran tan unidos en un sentimiento de identidad. Agradecemos también la ayuda inestimable de Chema Pereira y Franjo Antunes en el reclutamiento de falantes para las grabaciones y en todo tipo de consultas. Al tratar sobre aspectos de influencia prosódica de unas lenguas sobre otras en situaciones de contacto, este trabajo guarda relación con el proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación «El castellano en contacto con el euskera: prosodia y factores sociales» (FFI2016-80021-P). Finalmente, hacemos constar la financiación del Gobierno Vasco y la UPV/EHU al grupo de investigación Hizkuntzalaritza Teorikorako Taldea (HiTT), dentro de cuyos objetivos de investigación se enmarca este trabajo (referencias IT1396-19 y GIU18/221, respectivamente).

**Laburpena.** Lan honetan adierazpeneko esaldien eta galdera absolutu eta partzialen tonema ohikoenak deskribatzen ditugu Cáceres probintziako Gata mendilerroan hitz egiten den fala hizkuntza galaiko-portugesean. Fala hiru barietatek osatzen dute: valverdeiru, lagarteiru eta mañegu. 12 hiztun grabatu dira elkarrizketa hizketan eta irakurritako hizketan. Falaren tonema nagusiak bere familiako hizkuntzekin (galiziera eta portugesa) eta kontaktuzko hizkuntzarekin (gaztelania-ekin) alderatu ditugu. Alde batetik, valverdeiru gaztelaniatuago dago, eta bestetik, lagarteiru eta mañegu ezaugarri galiziar-portugaldarren presentzia handiagoarekin agertzen zaizkigu.

**Gako hitzak.** Intonazioa, fala, gaztelania, galiziera, portugesa.

**Abstract.** In this work we describe the most frequent nuclear configurations in declarative utterances and absolute and partial interrogative utterances of Fala, a language of the Galician-Portuguese family spoken in Sierra de Gata (in Extremadura, Spain). Fala is composed of three varieties: Valverdeiru, Lagarteiru and Mañegu. 12 speakers have been recorded in conversational and read speech. We compare the main nuclear contours of Fala with the languages of its family (Galician and Portuguese), and with the contact language (Spanish). Valverdeiru shows more influence from Castilian Spanish, and Lagarteiru and the Mañegu share some features with Galician and European Portuguese.

**Keywords.** Intonation, Fala, Spanish, Portuguese, Galician.

## 1. Introducción

En la Sierra de Gata, extremo noroeste de la provincia de Cáceres (Extremadura), se esconde un tesoro lingüístico desconocido para muchos: la fala, declarada Bien de Interés Cultural por la Junta de Extremadura en 2011. Es una lengua minoritaria de origen galaico-portugués que engloba tres variedades, con características comunes pero también algunos rasgos diferenciados (Costas González, 2013; Haßler, 2006): *valverdeiru* en Valverde del Fresno, *lagarteiru* en Eljas y *mañegu* en San Martín de Trevejo. El número de hablantes de esta lengua se sitúa en torno a los 5500, aunque se calcula unos 5000 más que viven en otras zonas y que vuelven durante las vacaciones al valle del Eljas, por lo que el número total rondaría los 10500. Es una lengua oral utilizada en todas las edades y en una situación estable, sin riesgo de desaparición.

Dado el carácter fronterizo de la zona *falante*, durante muchos años el objetivo de investigación principal de la fala ha sido el de su origen. Algunos autores como Krüger (1914), Lapesa (1981), Leite de Vasconcelos (1933) o Zamora Vicente (1960), entre otros, abogan por un origen portugués. Otros optan por un origen a caballo entre el galaico-portugués y el astur-leonés (Maia, 1977; Viudas Camarasa, 1982). Finalmente, la tercera teoría considera la fala una tercera rama dentro de la familia galaico-portuguesa, a la par que el gallego y el portugués, es decir, de origen galaico-portugués exclusivamente (Carrasco González, 1996; Cintra, 1974; Costas González, 2000). Sin ánimo de entrar en este debate, es preciso recordar que la Sierra de Gata fue ocupada por personas originarias del

noroeste peninsular, del sur de Galicia y el occidente del reino astur-leonés, durante la Reconquista, y que la llamada Vía o Ruta de la Plata ya conectaba Mérida con Astorga desde tiempos de los romanos. Esta ruta fue utilizada en tiempos medievales y modernos como vía de comunicación entre el noroeste y el sudoeste peninsular. Carrasco González (2016) expone que los repobladores de esta zona hablaban gallego necesariamente, pero que en la Sierra de Gata se debió establecer una influencia de las variedades lingüísticas colindantes (leonés, castellano y portugués).

Por otro lado, varios estudios dialectológicos han demostrado la presencia de rasgos lingüísticos del astur-leonés, especialmente léxicos, en la variedad de castellano de Cáceres (Montero Curiel, 1997; Quijada González, 2006; Viudas Camarasa 1980; Viudas Camarasa, Ariza Viguera y Salvador Plans, 1987, entre otros). En cuanto a la entonación, Elordieta, Masa y Romera (2020) establecen una posible relación entre la mayoritaria presencia de configuraciones entonativas descendentes en la variedad de castellano de Cáceres con una influencia del astur-leonés o del gallego meridional. Los finales descendentes no son mayoritarios en castellano. Torreira y Floyd (2012) reportan resultados que parecen indicar lo contrario, pero Elordieta y Romera (2020b) muestran que en habla conversacional en la variedad de Madrid son mayoría los finales entonativos ascendentes en enunciados interrogativos de búsqueda de información frente a los descendentes, en una proporción de dos tercios y un tercio, respectivamente. Los contornos descendentes en interrogativas absolutas son más frecuentes en gallego y asturiano. La relevancia de esta hipótesis es que la presencia de rasgos lingüísticos de las lenguas noroccidentales de la península en la provincia de Cáceres no solo se ciñe a la fala.

Recientemente han comenzado a desarrollarse trabajos descriptivos de la fala, sobre todo a nivel léxico y morfológico (Costas González, 2013; Haßler, 2006; Maia, 1977). Masa y Elordieta (2017) llevaron a cabo un estudio de la entonación de la fala, describiendo los tonemas más frecuentes en esta lengua. Dado el carácter fronterizo de la fala, es muy interesante comparar los datos obtenidos con el castellano y el portugués como lenguas en contacto y con el gallego como posible lengua de origen. De esta forma, se podrá determinar el grado de cercanía de las características entonativas de la fala con estas lenguas. En Masa y Elordieta (2020) se hizo una comparación, pero por razones de espacio no se pudieron incluir muestras ilustrativas en forma de curvas de entonación. La principal contribución del presente artículo con respecto a los anteriores es poder ofrecer una comparación más detallada de los tonemas de la fala con los del español peninsular central, gallego y portugués (y en menor medida también el asturiano), con hasta 11 figuras ilustrativas de los tonemas más frecuentes tanto en habla conversacional como en habla leída en los tres tipos de enunciados analizados. La discusión también es más extensa. Con este trabajo, esperamos así poder cerrar el capítulo de la descripción de las principales configuraciones finales de enunciados en la fala.

## 2. Metodología

### 2.1. Hablantes

En este trabajo han sido 12 los sujetos que han sido estudiados, con 4 sujetos por cada uno de los tres pueblos. En Eljas y San Martín de Trevejo grabamos a dos hombres y dos mujeres, y en Valverde del Fresno analizamos tres hombres y una mujer, por no encontrar hablantes femeninos suficientes. Para seleccionar estos hablantes, se dibujó un perfil de persona representativa de la población adulta de la zona. Este patrón consistía en hablantes de entre 33 y 55 años con estudios medios y que llevasen toda su vida o gran parte de ella viviendo en el pueblo.

### 2.2. Obtención de datos

Se realizaron dos tipos de tareas, para recoger datos de habla conversacional y de habla leída.

#### a) *Habla conversacional*

La técnica seguida para la obtención de datos de habla conversacional en este estudio ha tenido como base el diseño de Romera y Elordieta (2013) para su estudio del contacto entre catalán y castellano en Mallorca, así como el de Elordieta y Romera (2020a, 2020b) para su investigación sobre la prosodia del castellano en contacto con el euskera y del castellano de Madrid, respectivamente. Estas entrevistas consisten en una conversación semi-dirigida entre dos falantes cuyos temas se extraían de un guion que previamente se había entregado a los participantes para su lectura. El sujeto A, quien tenía el guion, entrevistaba al sujeto B. Este documento estaba redactado de tal forma que el sujeto A tuviese que formular la pregunta con sus propias palabras. Así, por ejemplo, el epígrafe en el guion que aparecía escrito como *Edad* incitaba al participante A a preguntar al sujeto B por la edad (por ejemplo, «¿Qué edad tienes?», «¿Cuántos años tienes?», etc.). Del mismo modo, el epígrafe del guion *Saber si habla fala en su vida diaria* incitaba a preguntar sobre el uso de la lengua en el día a día. Una vez agotados los temas sobre los que efectuar preguntas, se intercambiaban los roles, siendo el sujeto B quien hacía preguntas al sujeto A. De este modo, se conseguían oraciones interrogativas y oraciones declarativas de ambos hablantes. Los participantes de cada entrevista se conocían, exceptuando una de ellas, lo cual facilitó la espontaneidad y naturalidad del habla.

Las conversaciones fueron recogidas mediante una grabadora digital Tascam DR-100 con micrófono omnidireccional incorporado, que capturara la producción oral de ambos interlocutores. El formato de la grabación era .wav, con una frecuencia de muestreo de 44 100 Hz y una resolución de 18 bits.

### b) *Habla leída*

La fala no poseía una norma escrita en el momento del estudio, y por tanto cualquier experimento de habla leída presentaba el inconveniente de la no normativización para el diseño de oraciones-estímulo. Aunque los falantes aseguraban que ellos se comunican en esta lengua en redes sociales como WhatsApp o Facebook, además de existir periódicos o revistas que publican en esta lengua, se decidió que los hablantes tradujesen las frases escritas en castellano para leerlas posteriormente.

Todas las oraciones eran pragmáticamente neutras o de foco ancho. Las oraciones estaban escritas en tarjetas independientes, que el sujeto leía en voz alta, tomándose su tiempo para internalizar la situación descrita en la oración y pronunciar la oración de la forma más natural posible. Por ejemplo, en el caso de las oraciones declarativas se instruyó a los hablantes para que se situaran mentalmente en un contexto en el que un interlocutor imaginario les preguntaba «¿Qué ha pasado?». Para las oraciones interrogativas, se solicitó a los hablantes que produjeran oraciones de una manera natural y como si fueran preguntas de búsqueda de información, es decir, preguntas neutras, sin sesgos pragmáticos de búsqueda de confirmación, sorpresa, repetición, etc. El método y formato de grabación fue el mismo que en el habla conversacional.

## 3. Análisis de datos

Estas entrevistas, realizadas todas en el lugar de origen de los hablantes, duraban en torno a media hora o una hora. Por tanto, se han recogido un total de seis horas de conversaciones, aproximadamente. De ellas, se segmentaron enunciados declarativos, interrogativos absolutos (de tipo neutro, de búsqueda de información) e interrogativos parciales (con partícula interrogativa). Por cada hablante, se recogieron en habla conversacional 20 oraciones declarativas y una media de 5 interrogativas absolutas y 10 interrogativas parciales. Es decir, una media de 35 oraciones por hablante. En total, se analizaron 434 enunciados de habla conversacional (241 declarativas, 64 interrogativas absolutas y 129 interrogativas parciales).

Por otro lado, en habla leída cada hablante ha proferido un total de cinco frases declarativas, interrogativas absolutas e interrogativas parciales repetidas tres veces, que hace un total de 45 oraciones de habla leída (5 oraciones x 3 modalidades x 3 repeticiones), 180 por pueblo (45 oraciones x 4 hablantes en cada pueblo) y 540 oraciones en total (180 oraciones por pueblo x 3 pueblos). En total, para este trabajo se han analizado acústicamente 932 enunciados (434 enunciados de habla conversacional y 498 enunciados de habla leída).

Cada enunciado fue analizado mediante el programa de análisis acústico *Praat* (Boersma y Weenink, 2020), con atención a las curvas de entonación. Se siguió el modelo métrico-autosegmental y el sistema de transcripción prosódica ToBI propuesto para el español peninsular central, o Sp\_ToBI, concretamente el propuesto en Hualde y Prieto (2015). Se extrajeron el espectrograma y la curva de F0 superpuesta, para observar y anotar los valores en Hz de cada acento tonal (en las sílabas tónicas) y de los tonos de frontera. En Masa y Elordieta (2017) y en este trabajo nos centramos en los tonemas, es decir, las configuraciones tonales del final del enunciado, compuestas por el último acento tonal y el tono de frontera, pues es ampliamente reconocido por los estudiosos de la entonación que la porción final del enunciado sirve para distinguir tipos de enunciados.

El análisis es de naturaleza fonética, es decir, atendemos únicamente a los valores tonales observados, sin valorar si dos o más tonemas constituyen variantes de la misma categoría tonemática. Esa consideración es de naturaleza fonológica, que requiere otro tipo de criterios, como estudios de percepción, o de asociaciones con significados pragmáticos. Dejamos para un trabajo futuro dicha tarea. En este sentido, nos alineamos con la postura de Hualde y Prieto (2016), que abogan por la necesidad de acometer un análisis fonético en primer lugar, dejando para un segundo estadio un análisis fonológico, de categorías tonemáticas.

## 4. Resultados

En la Tabla 1 presentamos los tonemas utilizados con mayor frecuencia en las tres variedades de la fala en oraciones declarativas e interrogativas absolutas y parciales, en habla conversacional y leída. Los datos se organizan por variedad y tipo de enunciado (DEC = declarativa; ABS = interrogativa absoluta; PAR = interrogativa parcial)<sup>1</sup>. En la siguiente sección analizamos en detalle los tonemas más frecuentes de cada tipo de enunciado, comparándolos con los tonemas más característicos del castellano, portugués y gallego. El castellano y el portugués son las lenguas de contacto de la fala (el portugués en menor medida), y el gallego y el portugués son las lenguas de la familia de la fala.

---

<sup>1</sup> En Masa y Elordieta (2017) también se recogen tonemas con frecuencias de aparición menores, que completan el 100% de los enunciados.



Tabla 1. Relación de tonemas significativos en habla conversacional en declarativas (DEC), interrogativas absolutas (ABS) e interrogativas parciales (PAR) en las tres variedades de la fala

		Valverdeiru	Lağarteiru	Mañeğu
DEC	Habla conversacional	L* L% (45%) (L+)H* L% (45%)	L* L% (44,4%) (L+)H* L% (40,7%)	L* L% (37,5%) (L+)H* L% (33,8%)
	Habla leída	L* L% (80,4%)	L* L% (77,4%)	L* L% (73,5%)
ABS	Habla conversacional	(L+)H* H% (47,8%) (L+)H* L% (31,6%) (L+)H* !H% <sup>2</sup> (15,8%)	(L+)H* L% (58,3%) (L+)H* H% (16,7%) (L+)H* !H% (12,5%)	(L+)H* L% (62%) L* L% (14,3%)
	Habla leída	L* H% (66,7%) (L+)H* H% (29,6%)	(L+)H* H% (51,7%) L* H% (32,8%)	(L+)H* H% (55%) L* H% (45%)
PAR	Habla conversacional	L* L% (59,4%) (L+)H* L% (15,6%)	L* L% (57,1%) (L+)H* L% (22,4%)	L* L% (45,8%) (L+)H* L% (16,7%) (L+)H* H% (16,7%) H+L* L% (16,7%)
	Habla leída	L* H% (48,3%) (L+)H* H% (31,7%) L* L% (20%)	(L+)H* H% (47,5%) L* H% (27,1%) L* L% (25,4%)	(L+)H* H% (47,5%) L* H% (28,8%) L* L% (22%)

<sup>2</sup> El tonema (L+)H\* !H% presenta un tono de frontera que se mantiene en el mismo nivel que el tono del acento nuclear o desciende ligeramente. Ante la ausencia de un criterio fonológico para dilucidar si se trata de una variante alofónica de (L+)H\* H% o (L+)H\* L%, lo mantenemos diferenciado.

## 5. Comparación con el castellano, portugués y gallego

### 5.1. Oraciones declarativas

En la Tabla 2 mostramos de nuevo los principales tonemas para los enunciados declarativos, en habla conversacional y habla leída, tomados de la Tabla 1.

Tabla 2. Relación de tonemas significativos en habla conversacional y leída en enunciados declarativos (DEC)

	Valverdeiru	Lağarteiru	Mañegu
DEC	L* L% (45%)	L* L% (44,4%)	L* L% (37,5%)
	(L+)H* L% (45%)	(L+)H* L% (40,7%)	(L+)H* L% (33,8%)
	Habla leída	L* L% (80,4%)	L* L% (77,4%)

Como podemos observar, en habla conversacional y en habla leída aparece el contorno L\* L%, ilustrado en las Figuras 1 y 2, correspondientes al habla conversacional y al habla leída, respectivamente<sup>3</sup>. Este tonema ha sido descrito para las declarativas del castellano estándar (Estebas-Vilaplana y Prieto, 2010; Hualde y Prieto, 2015). Este tonema también es más frecuente en las variedades portuguesas de la zona de Oporto y Minho y la del Alentejo, región colindante con Extremadura, mayoritariamente con la provincia de Badajoz (cf. Frota, 2014; Frota et al., 2015). Fernández-Rei (2007, 2019) describe acentos tonales nucleares de tono bajo (L\*) o ligeramente descendentes (H+L\*) para el gallego. Por lo tanto, no puede deducirse si el contorno L\* L% hace a la fala asemejarse más al castellano o a las lenguas gallega y portuguesa.

Como segundo más común en habla conversacional en la fala aparece L+H\* L%, que Face (2002) ha descrito para el castellano estándar (Fig. 3).

<sup>3</sup> En las figuras de este artículo, que ilustran los contornos entonativos de los enunciados analizados, en la parte superior se muestra el oscilograma correspondiente al enunciado, y debajo se incluye el espectrograma, superpuesto al cual aparece la curva de F0 o de entonación. En la parte inferior aparecen anotados en sucesivos niveles, en orden de arriba abajo: a) los acentos tonales y tonos de frontera; b) las sílabas tónicas a las cuales se asocian los acentos tonales; c) las palabras del enunciado escritas en fala, al final de algunas de las cuales se pueden asociar tonos de frontera; d) las traducciones al castellano de las palabras de la fala; e) el enunciado, escrito en fala; f) la traducción del enunciado al castellano.

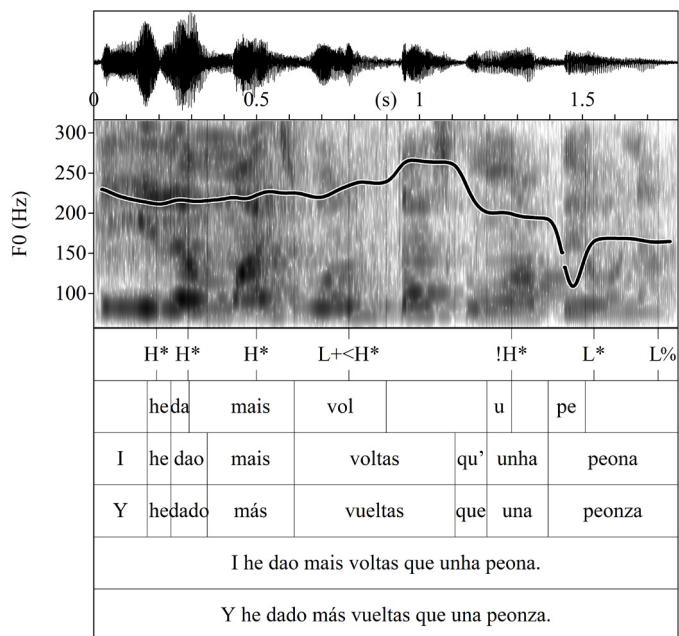


Figura 1: Oración declarativa en habla conversacional pronunciada por una mujer de Valverde del Fresno.

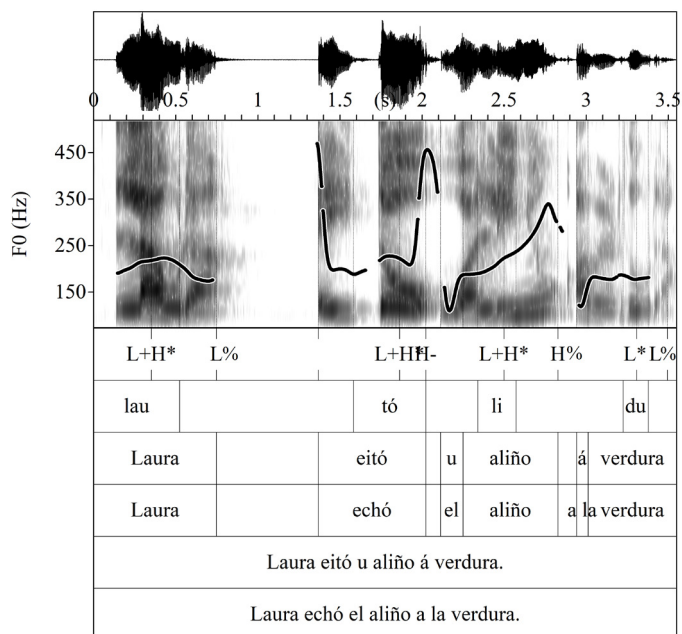


Figura 2: Oración declarativa en habla leída pronunciada por una mujer de Valverde del Fresno, la misma hablante que en la Figura 1.

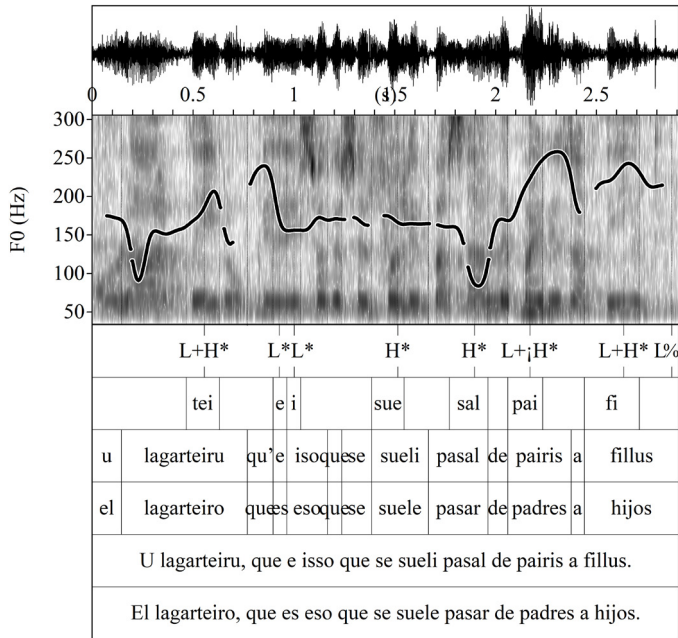


Figura 3: Oración declarativa en habla conversacional pronunciada por una mujer de Eljas.

Aunque su presencia no es significativa (por esta razón no aparece en las Tablas 1 y 2), otro aspecto a destacar es la aparición de un tonema descendente H+L\* L% tanto en habla leída como en habla conversacional. Este tonema aparece en *mañegu* y *lagarteiru* en habla conversacional (en *mañegu* hasta un 10% del total de declarativas presentan este tonema), y en habla leída se encuentra en *lagarteiru* en un 7,5%. Su importancia radica en que es un tonema característico de las lenguas galaico-portuguesas (cf. Escourido Pernas, Fernández-Rei, González González y Regueira Fernández, 2008; Fernández-Rei, 2007, 2019 y Fernández-Rei, Escourido, Caamaño y Xuncal, 2005, para el gallego, y Frota, 2014; Frota y Vigário, 2003 y Frota et al., 2015, para el portugués). Esta presencia minoritaria del tonema descendente característico de las lenguas galaico-portuguesas podría interpretarse como una pervivencia de rasgos entonativos característicos de la rama lingüística, aunque para afirmar esto se necesitan estudios diacrónicos de dicha rama. El tonema H+L\* L% es característico del asturiano también (ver referencias recogidas en Muñiz Cachón, 2019 y Troncoso-Ruiz y Elordieta, 2017). Como mencionábamos en la introducción del presente artículo, diversos autores han puesto de relieve la influencia de rasgos lingüísticos astur-leoneses en la va-

riedad de castellano de Extremadura, especialmente en la provincia de Cáceres, y Elordieta et al. (2020) sugieren la hipótesis de la pervivencia de rasgos entonativos del asturiano en Cáceres. No obstante, esta conclusión debe ser tomada con cautela, pues es preciso señalar que el tonema H+L\* L% ya ha sido documentado para el castellano por parte de autores como Beckman, Díaz-Campos, McGory y Morgan (2002).

## 5.2. Oraciones interrogativas absolutas

En la Tabla 3 se recogen los principales tonemas de enunciados interrogativos absolutos observados en habla conversacional y leída (reflejados ya en la Tabla 1). En habla conversacional, en *valverdeiru* el tonema mayoritario es (L+)H\* H% (Fig. 4), seguido de (L+)H\* L%. En *lagarteiru* y *mañegu* es justo al revés, pues aparece como mayoritario el tonema (L+)H\* L% (Fig. 5). En principio, el tonema descendente (L+)H\* L% no es mayoritario en enunciados interrogativos de búsqueda de información en castellano. Un estudio reciente de Elordieta y Romera (2020b) muestra que los tonemas ascendentes en los enunciados interrogativos absolutos de búsqueda de información son mayoritarios en castellano central, concretamente en Madrid, y entre ellos el más frecuente es (L+)H\* H%.

Tabla 3. Relación de tonemas significativos en habla conversacional y leída en enunciados interrogativos absolutos (ABS)

		Valverdeiru	Lagarteiru	Mañegu	
ABS	Habla conversacional	(L+)H* H% (47,4%)	(L+)H* L% (58,3%)	(L+)H* L% (62%)	
		(L+)H* L% (31,6%)	(L+)H* H% (16,7%)		L* L%
		(L+)H* !H% (15,8%)	(L+)H* !H% (12,5%)		(14,3%)
	Habla leída	L* H% (66,7%)	(L+)H* H% (51,7%)	(L+)H* H% (55%)	
		(L+)H* H% (29,6%)	L* H% (32,8%)	L* H% (45%)	

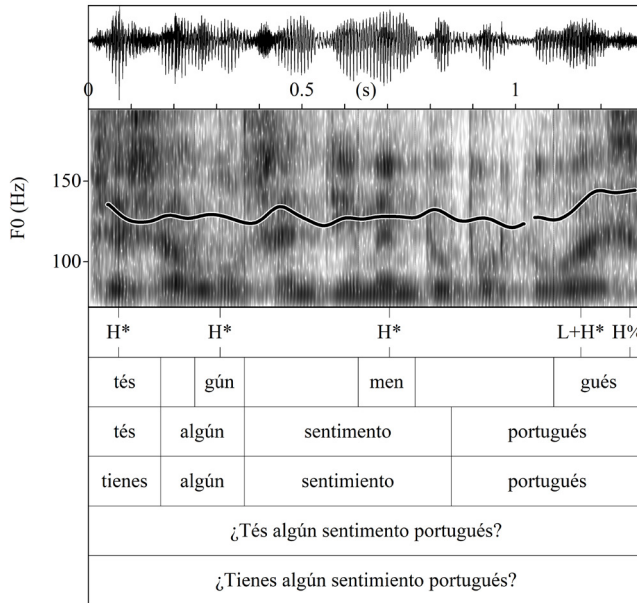


Figura 4: Oración interrogativa absoluta en habla conversacional pronunciada por un hombre de Valverde del Fresno.

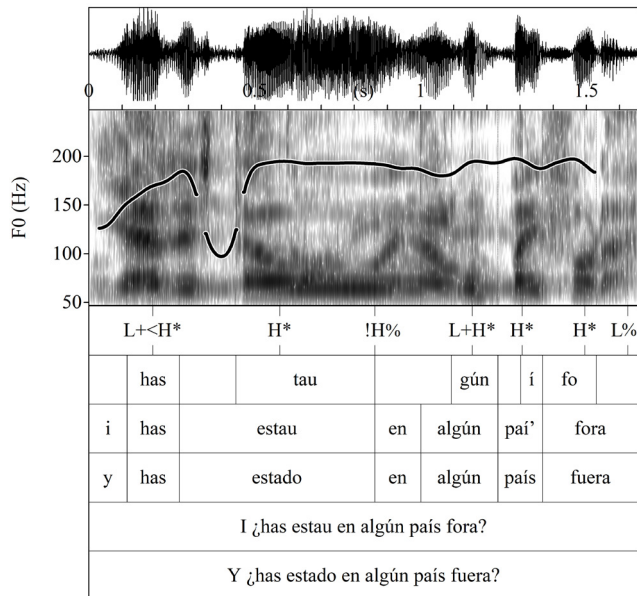


Figura 5: Oración interrogativa absoluta en habla conversacional pronunciada por un hombre de San Martín de Trevejo.

Como mencionábamos en la introducción, Torreira y Floyd (2012) encontraron una mayoría de descensos finales para las interrogativas absolutas en Madrid, con la configuración circunfleja L+H\* L%. No obstante, la mayoría de las preguntas con estos contornos finales no eran genuinamente de búsqueda de información, sino que respondían a preguntas anteriores, confirmaban noticias, iniciaban una reparación, comprobaban la atención del interlocutor durante una narración, o proporcionaban un aviso de lo que estaba a punto de ser narrado. Cuando los enunciados interrogativos eran de iniciación de tema, tendían a finalizar en subida del F0. Las interrogativas de nuestro corpus serían más parecidas a este segundo tipo, pues en las entrevistas se preguntaba por diversos aspectos de la vida de los interlocutores, y cada pregunta constituía un nuevo tema o aspecto. Henriksen, Armstrong y García-Amaya (2016) también observaron que los contornos finales descendentes eran más comunes en preguntas que no eran de búsqueda genuina de información. Para mayores detalles sobre este tema, véase Elordieta y Romera (2020a, 2020b).

Elordieta et al. (2000) encuentran una presencia sustancial del tonema L+H\* L% en finales de enunciados interrogativos absolutos neutros o de búsqueda de información en habla espontánea en la ciudad de Cáceres (18% del total de enunciados interrogativos absolutos). Y el tonema H\* L% es el más frecuente, con un 28%. En este momento no estamos en disposición de afirmar que L+H\* L% y H\* L% sean variantes alofónicas del mismo tonema, pero si lo fueran (es decir (L+) H\* L%), la frecuencia de aparición sería de 46%, cercana a la mitad del total. Es decir, el tonema (L+)H\* L% de enunciados interrogativos de búsqueda de información no es extraño al castellano de la provincia de Cáceres. Cabe preguntarse cuál puede ser el origen de dicha divergencia con respecto al castellano central. Nuestra hipótesis, siguiendo a Elordieta et al. (2020), es que la zona extremeña se ha visto influenciada por el gallego (probablemente en mayor medida el gallego meridional) y el asturleonés, además de la variedad de portugués más cercana a la Sierra de Gata. Y es que aunque en portugués se encuentra L\*+H H%, excepto en la zona de Lisboa, que es H+L\* LH% (Frota, 2014; Frota et al., 2015), el tonema L+H\* L% ha sido documentado para la zona fronteriza entre el gallego meridional y el portugués septentrional (Moutinho, Coimbra y Fernández-Rei, 2009)<sup>4</sup>, así como en el portugués hablado en Castelo Branco (Crespo-Sendra, Cruz, Castelo y Frota, 2015). Castelo Branco es el distrito portugués colindante con la zona falante. En asturiano los enunciados interrogativos absolutos de búsqueda de información pueden ser también (L+)H\* L%, junto con H+L\* L% (cf. Troncoso-Ruiz

<sup>4</sup> En otras variedades de gallego el tonema más extendido es H+L\* L% (Escourido Pernas et al., 2008; Fernández-Rei, 2007, 2016, 2019; Fernández-Rei et al., 2005; Hernández, 2020; Hernández, González y Muntendam, 2020; Pérez Castillejo, 2012, 2014).

y Elordieta, 2017 y referencias allí citadas). Así pues, parece razonable deducir que ha habido una influencia de la variedad de portugués en contacto y de las lenguas noroccidentales de la península, por las circunstancias históricas de la repoblación durante la Reconquista, como describíamos en la introducción. Esta influencia se observa en la fala pero también en el castellano de Cáceres.

Con estas circunstancias en mente, parece vislumbrarse una mayor cercanía del *valverdeiru* al castellano, y, de modo inverso, una mayor cercanía del *lagarteiru* y del *mañegu* al gallego, al portugués alentejano y al asturiano. De hecho, el porcentaje de aparición de (L+)H\* H% es el doble o más en *valverdeiru* que en las otras dos variedades. Y de modo inverso, el porcentaje de aparición de (L+)H\* L% en *lagarteiru* y *mañegu* es el doble que en *valverdeiru*. Volveremos sobre esta diferencia entre las variedades.

En habla leída, en Valverde es más frecuente el tonema que se ha documentado para las interrogativas absolutas del castellano estándar en habla leída y dirigida: L\* H% (Estebas-Vilaplana y Prieto, 2008, 2010; Hualde y Prieto, 2015). Véase la Figura 6. Por el contrario, en Eljas y San Martín el contorno más frecuente en habla leída es (L+)H\* H% (Fig. 7), aunque también está presente significativamente L\* H%.

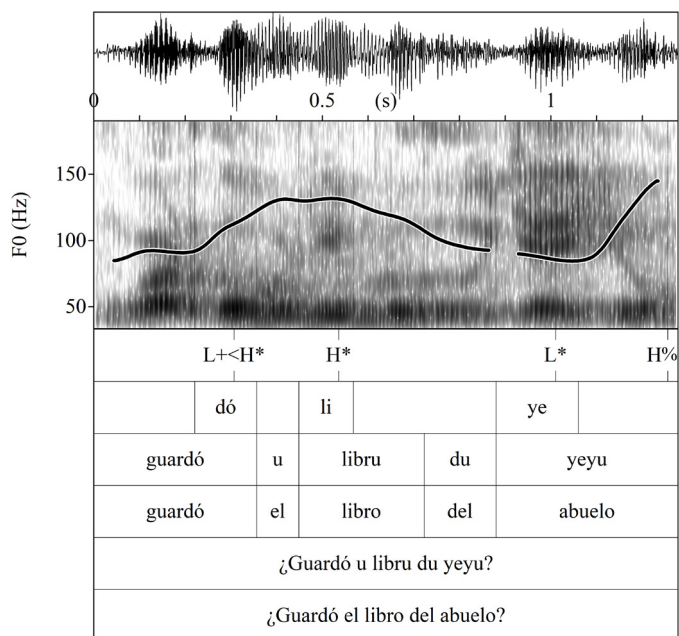


Figura 6: Oración interrogativa absoluta en habla leída pronunciada por un hombre de Valverde del Fresno.



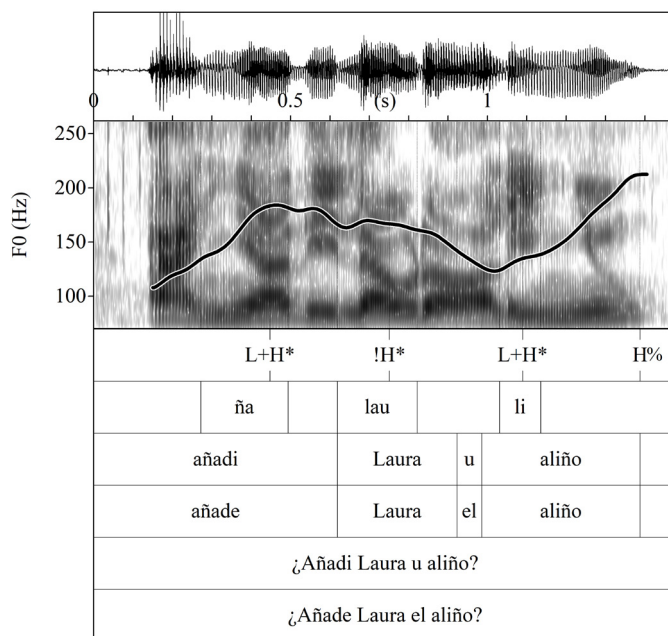


Figura 7: Oración interrogativa absoluta en habla leída pronunciada por un hombre de San Martín de Trevejo.

En habla leída vuelve a evidenciarse la diferencia entre el *valverdeiru* y el *lagarteiru* y el *mañegu*. En Valverde es muy mayoritario el tonema L\* H%, tan propio del castellano en habla leída. Las otras dos variedades muestran preferencia por el tonema (L)+H\* H%, que como hemos mencionado anteriormente ha sido documentado por Congosto Martín (2016) en su estudio sobre habla leída de Cáceres, aunque también es el más frecuente en habla conversacional en castellano central (ver Elordieta et al., 2020). El tonema (L)+H\* H% está más cercano al (L+)H\* L% del habla conversacional mayoritario en *lagarteiru* y del *mañegu*, pues el acento nuclear es el mismo y cambia el tono de frontera, adoptando el tono de frontera H% propio del castellano. Si asumimos que en habla leída se refleja la entonación aprendida en la escuela como normativa del castellano, en Eljas y San Martín aparecería (L+)H\* H% como manifestación de esa influencia.

### 5.3. Oraciones interrogativas parciales

Los principales tonemas de los enunciados interrogativos parciales en habla conversacional en la fala aparecen reflejados en la Tabla 4, copiados de la Tabla 1. Como podemos observar, en las interrogativas parciales aparecen los mismos contornos que en las declarativas de habla conversacional: L\* L% (Fig. 8) y (L+)H\* L% (Fig. 9).

Tabla 4. Relación de tonemas significativos en habla conversacional y leída en enunciados interrogativos parciales (PAR)

		Valverdeiru	Lağarteiru	Mañeğu
PAR	Habla conversacional	L* L% (59,4%)	L* L% (57,1%)	L* L% (45,8%)
		(L+)H* L% (15,6%)	(L+)H* L% (22,4%)	(L+)H* L% (16,7%)
				(L+)H* H% (16,7%)
	Habla leída			H+L* L% (16,7%)
		L* H% (48,3%)	(L+)H* H% (47,5%)	(L+)H* H% (47,5%)
		(L+)H* H% (31,7%)	L* H% (27,1%)	L* H% (28,8%)
	L* L% (20%)	L* L% (25,4%)	L* L% (22%)	

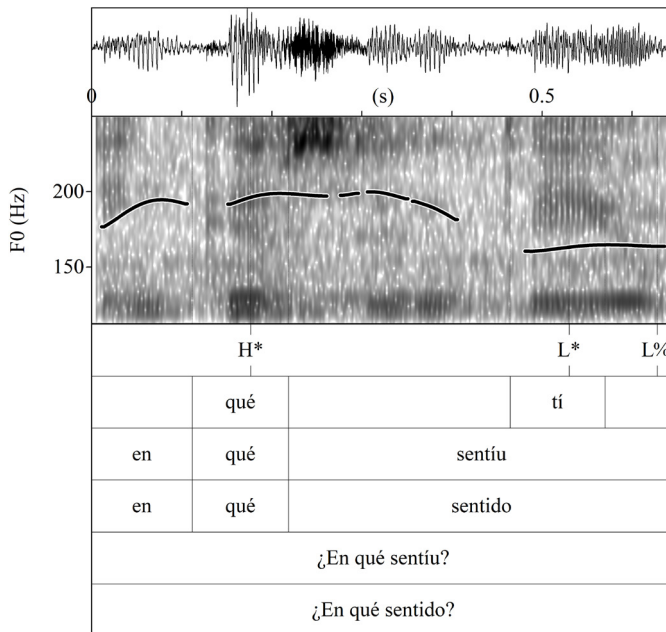


Figura 8: Oración interrogativa parcial en habla conversacional pronunciada por una mujer de Eljas.

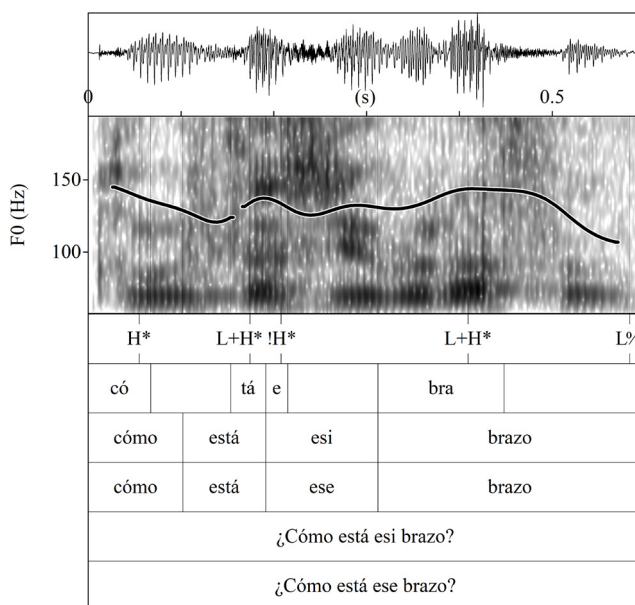


Figura 9: Oración interrogativa parcial en habla conversacional pronunciada por un hombre de San Martín de Trevejo.

El hecho de que los tonemas más frecuentes en enunciados interrogativos parciales sean los mismos que los de los enunciados declarativos sería compatible con lo sugerido por Quilis (1993) y Hualde (2005) acerca de la falta de necesidad de marcación prosódica de un enunciado interrogativo parcial dada la presencia de una partícula interrogativa y la inversión de orden sujeto-verbo (excepto con *¿quién...?*) que la distingue morfosintácticamente como tal<sup>5</sup>.

Los únicos datos comparables de habla espontánea en español para interrogativas parciales son los de Elordieta et al. (2020) para el habla de Cáceres. En esta variedad, L\* L% es mayoritario, con un 32% de frecuencia. L+H\* L% solo se observa en un 3% del total de las interrogativas parciales. Henriksen (2009) recoge el tonema L+H\* L% como mayoritario en el dialecto leonés en un estilo de habla basado en el juego de hacer preguntas para identificar a personajes. Teniendo en cuenta la pervivencia de rasgos astur-leoneses en la fala, este dato resulta interesante. Finalmente, en un estilo de habla menos espontáneo, los datos obtenidos mediante la técnica *Discourse Completion Task* (DCT) evidencian que L\* L% es el tonema principal (Estebas-Vilaplana y Prieto 2008, 2010; Hualde y Prieto, 2015, entre otros). Así pues, la semejanza con el castellano parece clara.

<sup>5</sup> Véase Henriksen (2009) para una crítica de esta visión.

Para el gallego o el portugués no contamos con estudios de habla conversacional para enunciados interrogativos parciales, por lo que la comparación no puede ser directa. Tan solo tenemos datos de habla leída o de DCT: ver Frota (2014) y Frota et al. (2015) para el portugués, y Fernández-Rei (2019) y Rodríguez Vázquez (2019) para el gallego. Para el gallego y el portugués alentejano (fronterizo con Extremadura), el tonema principal para las interrogativas parciales de búsqueda de información es L\* L%. En portugués estándar es H+L\* L%, que solo encontramos en *mañegu*. Así pues, los datos encontrados en habla conversacional en la fala también podrían ser compatibles con el gallego o el portugués<sup>6</sup>.

En *mañegu*, además de L\* L%, L+H\* L% y H+L\* L%, se ha recogido (L+)H\* H%. Este tonema lo encuentran también Elordieta et al. (2020) para el habla de Cáceres con una frecuencia de 16%, similar a la del *mañegu*. No se encuentra en castellano central, ni en gallego y portugués.

Por otro lado, en habla leída aparecen como mayoritarios (L+)H\* H% en *la-garteiru* y *mañegu* (Fig. 10) y L\* H% en *valverdeiru* (Fig. 11), seguidos de L\* L%.

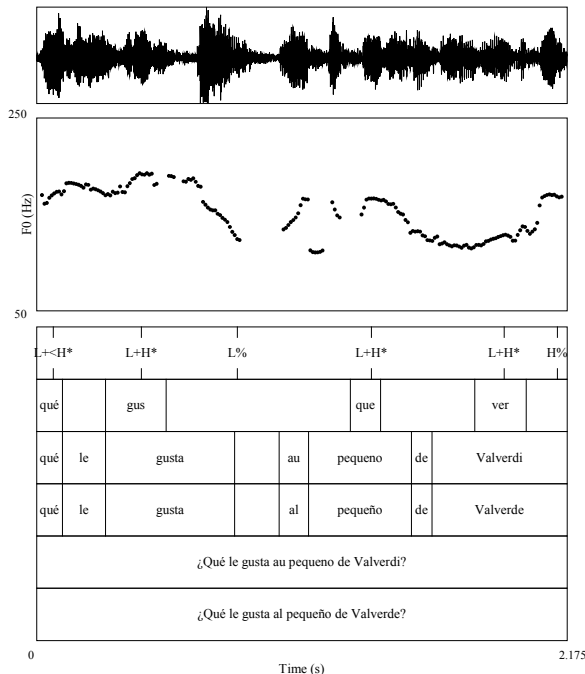


Figura 10: Oración interrogativa parcial en habla leída pronunciada por un hombre de Eljas.

<sup>6</sup> En cuanto al asturiano, contamos con la descripción de Troncoso-Ruiz y Elordieta (2017) para habla conversacional en *amestáu*. El tonema principal es H+L\* L%, pero también se observa L\* L%.

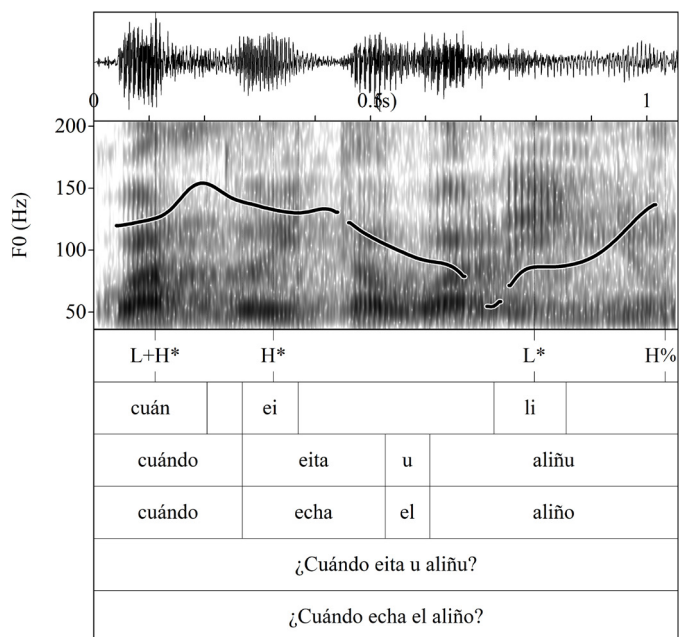


Figura 11: Oración interrogativa parcial en habla leída pronunciada por un hombre de Valverde del Fresno.

En habla leída, en castellano el tonema mayoritario para las interrogativas parciales es L\* L<sup>7</sup>, igual que en datos recogidos en DCT (ver referencias mencionadas arriba, a las que podríamos añadir Dorta, 2000; Face, 2008; Hualde, 2005; Quilis, 1993, entre otros), pero también se encuentra L\* H% en registros formales o tareas menos interactivas (Henriksen, 2009, 2010), y puede estar asociado a una mayor cortesía o expresión de interés por parte del hablante (Estebas-Vilaplana y Prieto, 2010). Queremos insistir en el hecho de que el castellano es la única lengua en la que han sido instruidos en lectura los falantes. Otra posibilidad es que nuestros sujetos tuvieran interiorizada la idea de que en habla leída la marca de interrogatividad general es H%, tanto para preguntas absolutas como para parciales. Finalmente, es preciso recordar que L\* H% es un tonema frecuente en interrogativas parciales en la variedad de Cáceres (Elordieta et al., 2020), aunque en habla conversacional, lo que permite afirmar al menos que este tonema no es desconocido en el castellano en contacto con la fala. La cercanía con el castellano parece clara, pues, sobre todo en el caso del *valverdeiru*, donde L\* H% es más frecuente.

<sup>7</sup> Henriksen (2014) describe acentos tonales de descenso final para el español manchego.

En cuanto al gallego y portugués, el portugués posee el tonema H+L\* L% en interrogativas parciales, que no se documenta en habla leída en la fala. En el dialecto alentejano, cercano a Extremadura, sí que se encuentra L\* L%, el tercer tonema en frecuencia de aparición. En gallego las interrogativas parciales en habla leída presentan un final bajo, que podría ser L\* L%, aunque realmente el acento nuclear sería el de la partícula interrogativa (Fernández-Rei, 2019). Pero L\* L% es propio del castellano también, por lo que no parece demostrarse una influencia clara del gallego y del portugués.

Puede apreciarse una diferencia entre variedades en la frecuencia de aparición de tonemas de enunciados interrogativos parciales en habla leída. En Valverde del Fresno el tonema mayoritario es L\* H%, mientras (L+)H\* H% es secundario. En Eljas y San Martín de Trevejo la situación es la inversa: el tonema mayoritario es (L+)H\* H%, mientras L\* H% es secundario. Podríamos considerar que (L+)H\* H% es un tonema más cercano al (L+)H\* L%, observado en la fala en enunciados declarativos e interrogativos absolutos, que asociábamos en mayor manera a las lenguas galaico-portuguesas y al astur-leonés. El acento nuclear es el mismo, y cambia el tono de frontera. Sin embargo, L\* H% es un tonema que se ha encontrado en habla más formal en castellano. Así pues, el *valverdeiru* aparece nuevamente como la variedad en la cual los tonemas mayoritarios se acercan más al castellano en habla leída, mientras el *lagarteiru* y el *mañegu* se acercan más a lo autóctono, a los tonemas ascendentes típicos de la fala.

## 6. Resumen y conclusiones

De los principales patrones entonativos de la fala presentados en este artículo, se puede concluir que estos son compartidos tanto con el castellano como lengua de contacto como con el gallego y portugués como lenguas de filiación, y en menor medida con el astur-leonés.

En enunciados declarativos, los tonemas más frecuentes son L\* L% y L+H\* L%, y ambos se encuentran en castellano. En la variedad de portugués más cercana a la Sierra de Gata también se encuentra L\* L%, así como en gallego. La presencia minoritaria de H+L\* en *mañegu* es propia del castellano y del portugués estándar.

En enunciados interrogativos absolutos (de búsqueda de información) se observa una diferencia entre la variedad de Valverde por un lado y las de Eljas y San Martín por otro. Mientras el *valverdeiru* presenta mayor frecuencia de (L+)H\* H%, el *lagarteiru* y el *mañegu* presentan mayor frecuencia de (L+)H\* L%. Si comparamos estos datos con los de Elordieta y Romera (2020b), que muestran que los tonemas ascendentes en los enunciados interrogativos absolutos de bús-

queda de información son mayoritarios en el habla de Madrid, y entre ellos el más frecuente es (L+)H\* H%, el *valverdeiru* estaría más cercano al castellano. (L+)H\* L% es propio de la variedad de portugués más cercana a la Sierra de Gata y del gallego meridional (Frota, 2014), aunque también se encuentra en el castellano de Cáceres, que a su vez mostraría esta influencia histórica de las lenguas noroccidentales tras el repoblamiento durante la Reconquista (Elordieta et al., 2020). Esta diferencia entre variedades de la fala se ve corroborada en habla leída, ya que en *valverdeiru* es más común L\* H%, típica de enunciados interrogativos absolutos de búsqueda de información en castellano (ver referencias en 5.2), mientras que en *lagarteiru* y *mañegu* es más frecuente L+H\* H%, que se encuentra en habla espontánea en castellano, no en habla leída. Una posible interpretación de este hecho es que en estas dos variedades se esté utilizando el acento nuclear autóctono para los enunciados interrogativos absolutos (L+H\*) y un tono de frontera alto H% como marca de interrogatividad.

En interrogativas parciales, los tonemas mayoritarios en habla conversacional son L\* L% y L+H\* L%. Al ser ambas muy comunes tanto en castellano como en las lenguas galaico-portuguesas, no existe evidencia de una influencia clara de ninguna de estas lenguas. Sin embargo, en habla leída vuelve a encontrarse la preferencia del *valverdeiru* por el tonema L\* H% característico del habla leída en castellano, mientras que el *lagarteiru* y el *mañegu* muestran más preferencia por L+H\* H%, que guarda mayor similitud con el tonema de las declarativas e interrogativas absolutas de estas variedades locales (L+H\* L%), con un cambio de tono de frontera. Es decir, nos encontramos con las mismas tendencias en frecuencias de aparición de L\* H% y L+H\* H% que en las interrogativas absolutas.

Así pues, podría establecerse una subdivisión de la fala en dos variedades en cuanto a los grados de frecuencia de los distintos tonemas, especialmente en los enunciados interrogativos. Parecerían manifestarse dos subgrupos diferenciados: Valverde vs. Eljas/San Martín. Por un lado se encontraría el *valverdeiru*, con una mayor presencia de rasgos más castellanizados, mientras que el *lagarteiru* y el *mañegu* serían variedades que conservarían en mayor grado los rasgos galaico-portugueses. El primero está más influido seguramente por el castellano, debido al mejor acceso al pueblo de Valverde del Fresno con una carretera autonómica y al mayor grado de convivencia con monolingües castellanos, ya que en esta localidad es donde se localiza el instituto rural que engloba a los dos pueblos y acuden profesores de otras zonas de Extremadura y de España. El segundo grupo parecería guardar una mayor semejanza con las lenguas galaico-portuguesas, algo que puede explicarse por su relativo aislamiento y por la pervivencia de la fala como primera lengua para la totalidad de la población. No obstante, estas dos últimas variedades también reflejan algunas similitudes con el castellano, debido posiblemente a la presión ejercida por los medios de comunicación y la escolarización.

Con este artículo, concluimos la investigación sobre las características entonativas de los principales tipos de enunciados en la fala iniciado en Masa y Elordieta (2017). Aunque en este trabajo (como en Masa y Elordieta, 2017) nos hemos centrado en el tonema del enunciado por ser la parte final la más importante para distinguir tipos de enunciados, no es menos cierto que el tonema no es suficiente por sí mismo para soportar esa distinción. De hecho, los tonemas son parecidos en enunciados declarativos e interrogativos parciales de la fala. Otros eventos tonales anteriores al tonema son necesarios para distinguir por completo los tipos de enunciados analizados en este trabajo. Para trabajos futuros, esperamos poder analizar la parte no tonemática de los enunciados, es decir, los acentos prenucleares y tonos de frontera internos al enunciado que marcan límites entre grupos prosódicos (frases fonológicas y frases entonativas, en terminología de fonología prosódica).

Somos conscientes de que, como en todo trabajo que intente caracterizar las propiedades lingüísticas de una comunidad lingüística, es necesario contar con una muestra lo más amplia posible. En este trabajo hemos contado con 4 hablantes por cada uno de los tres pueblos en los que se habla la fala, para un total de 12 hablantes, lo cual es apreciable, pero para poder tener una base empírica que permita extrapolar resultados sería aconsejable al menos doblar ese número. De ese modo se puede explorar también el grado de dispersión en la variación de los datos, y si existen subtipos de hablantes. El aumento del número de hablantes permitiría también diseñar un estudio en el que la edad y el sexo de los hablantes pudieran introducirse como variables, de modo que se pudieran explorar hipótesis acerca del grado de pervivencia de los rasgos característicos de la entonación de la fala.

Finalmente, como ideas de investigación futuras, y relacionado con el punto anterior, nos parece que sería muy interesante llevar a cabo un análisis social, en el que se introdujeran variables como el grado de contacto con el castellano y las actitudes hacia la fala y el castellano y hacia los grupos etnolingüísticos *falante* y castellano. Estudios recientes de aspectos prosódicos de lenguas en contacto como Elordieta y Romera (2020a) y Romera y Elordieta (2013, 2020) han mostrado que la variación en el grado de utilización de una u otra variante entonativa (por ejemplo, contorno final descendente vs ascendente) entre los distintos hablantes puede correlacionarse con factores sociales individuales como el grado de contacto con la lengua B o las actitudes hacia las dos lenguas y los dos grupos etnolingüísticos en contacto. El estudio de lenguas en contacto es apasionante, por la oportunidad que brinda para comprender las dinámicas sociológicas de una comunidad de habla compleja.

Quizás en un futuro nosotros o algún/a investigador/a recogerá el guante, aportando nuevos datos para poder alcanzar estos retos. El caso de la fala es aún más interesante por tratarse esta de una lengua minoritaria y no oficial, no nor-



mativizada frente a las lenguas de contacto, el castellano y el portugués. El grado de vitalidad y de transmisión intergeneracional parece muy elevado, pero cuanto mayor sea nuestro conocimiento sobre esta lengua mayor será nuestro conocimiento sobre la comunidad de habla, y mejores diagnósticos se podrán realizar sobre el grado de pervivencia futura de la fala, un bien a preservar.

## Referencias

- Beckman, M., Díaz-Campos, M., McGory J. I. y Morgan, T. (2002). Intonation across Spanish in the tones and break indices framework. *Probus*, 14, 9-36.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2020). *Praat: Doing phonetics by computer* (versión 6.1.29). University of Amsterdam.
- Carrasco Gonzalez, J. M. (1996). Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura (*Parte I: Grupos dialectales. Clasificación de las hablas de Jálama*). *Anuario de Estudios Filológicos*, 19, 135-148.
- Carrasco González, J. M. (2016). Un patrimonio lingüístico de Estremadura. *Sermos Galiza*, 7.
- Cintra, L. (1974). A linguagem dos foros e o galego-portugués de Xalma. En M. de Paiva (Ed.), *Estudos de linguística portuguesa e românica* (pp. 508-537), vol. I. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Congosto Martín, Y. (2016): Modelos entonativos de las interrogativas absolutas en el habla de Extremadura. *Loquens*, 3(2).
- Costas Gonzalez, X. H. (2000). Aspectos sociolingüísticos das falas do val do río Ellas (Cáceres). En A. Salvador Plans, M. D. García Oliva y J. M. Carrasco González (Eds.), *Actas del I Congreso sobre la fala* (pp. 93-106). Mérida: Editorial Regional de Extremadura.
- Costas Gonzalez, X. H. (2013). *O valego. As falas de orixe galega do Val do Ellas (Cáceres-Extremadura)*. Vigo: Xerais.
- Crespo-Sendra, V., Cruz, M., Castelo J. y Frota, S. (2015). Asking questions across European and Brazilian Portuguese varieties: information-seeking and counterexpectational yes-no questions. *ProVar – Workshop on Prosodic Variation* (comunicación oral presentada), Lisboa, 9 de julio de 2015.
- Dorta, J. (2000). Entonación hispana: interrogativas no pronominales. *Lingüística Española Actual*, 22, 51-75.
- Elordieta, G., Masa L. y Romera, M. (2020). Intonational analysis of the Spanish variety of Cáceres. *Estudios de Fonética Experimental*, 29, 215-237.
- Elordieta, G. y Romera, M. (2020a). The influence of social factors on the prosody of Spanish in contact with Basque. *International Journal of Bilingualism*, 34.
- Elordieta, G. y Romera, M. (2020b) The intonation of information-seeking absolute interrogatives in Madrid Spanish. *Estudios de Fonética Experimental*, 29, 195-213.
- Escourido Pernas, A., Fernández-Rei, E., González González, M. y Regueira Fernández, X. L. (2008). A dimensión prosódica da oralidade: acheга dende AMPER. En E. Fernández-Rei y X. L. Regueira Fernández (Eds.), *Perspectivas sobre a oralidade*

- de (pp. 75-93). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Instituto da Língua Galega.
- Estebas-Vilaplana, E. y Prieto, P. (2008) La notación prosódica del castellano: Una revisión del Sp\_ToBI. *Estudios de Fonética Experimental*, 17, 265-283.
- Estebas-Vilaplana, E. y Prieto, P. (2010). Castilian Spanish intonation. En P. Prieto y P. Roseano (Eds.), *Transcription of intonation of the Spanish language* (pp. 17-48). Munich: Lincom Europa.
- Face, T. (2002). *Intonational marking of contrastive focus in Madrid Spanish*. Munich: Lincom Europa.
- Face, T. (2008). *The intonation of Castilian Spanish declaratives and absolute interrogatives*. Munich: Lincom Europa.
- Fernández-Rei, E. (2007). On the transcription of Galician intonation. *Phonetics and Phonology in Iberia 2007* (comunicación oral), junio 2007, Universidade do Minho.
- Fernández-Rei, E. (2016). Dialectal, historical and sociolinguistic aspects of Galician intonation. *Dialectologia*, 6, 147-169.
- Fernández-Rei, E. (2019). Galician and Spanish in Galicia: Prosodies in contact. *Spanish in Context*, 16, 438-461.
- Fernández-Rei, E., Escourido, A., Caamaño, M. y Xuncal, L. (2005). A entoación dunha fala de Santiago: fronteira prosódica entre suxeito e predicado. *Estudios de Fonética Experimental*, 14, 141-165.
- Frota, S. (2014). The intonational phonology of European Portuguese. En S. A. Jun (Ed.), *Prosodic typology II* (pp. 6-42). Oxford: Oxford University Press.
- Frota, S., Cruz, M., Svartman, F., Collischonn, G., Fonseca, A., Serra, C., Oliveira P. y Vigário, M. (2015). Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. En S. Frota y P. Prieto (Eds.), *Intonation in Romance* (pp. 235-283). Oxford: Oxford University Press.
- Frota, S. y Vigário, M. (2003). The intonation of Standard and Northern European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 2, 115-137.
- Haßler, G. (2006). *La fala: normalización tardía e identidade cultural*. Cáceres: Centro de Estudios Extremeños.
- Henriksen, N. (2009). Wh-intonation in Peninsular Spanish: multiple contours and the effect of task type. *Journal of Portuguese Linguistics*, 8, 47-74.
- Henriksen, N. (2010). *Question intonation in Mancheño Peninsular Spanish* (tesis de doctorado inédita), Universidad de Indiana.
- Henriksen, N. (2014). Initial peaks and final falls in the intonation of Mancheño Spanish wh-questions. *Probus*, 26, 83-133.
- Henriksen, N., Armstrong, M. y García-Amaya, L. (2016). The intonational meaning of polar questions in Mancheño Spanish spontaneous speech. En M. E. Armstrong, N. Henriksen y M. M. Vanrell (Eds.), *Intonational grammar in Ibero-Romance: Approaches across linguistic subfields* (pp. 181-205). Amsterdam: John Benjamins.
- Hernández, E. (2020). *The effects of bilingualism on intonation in Galician and Spanish* (Trabajo Fin de Máster), Florida State University.

- Hernández, E., González, C. y Muntendam, A. (2020). Language contact and the intonation of yes/no-questions in Galician and Spanish: The effects of age, gender and language dominance. *Intonation, Language Contact and Social Factors (ILCSF20)* (comunicación oral), Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 23-24 de octubre, 2020.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hualde, J. I. y Prieto, P. (2015). Intonational variation in Spanish: European and American varieties. En S. Frota y P. Prieto (Eds.), *Intonation in Romance* (pp. 350-391). Oxford: Oxford University Press.
- Hualde, J. I. y Prieto, P. (2016). Towards an International Prosodic Alphabet (IPrA). *Laboratory Phonology*, 7(1), 1-25.
- Krüger, F. (1914). *Studien zur Lautgeschichte westspanischer Mundarten auf Grund von Untersuchungen an Ort und Stelle*. Hamburg: Grafe & Sillem in Komm.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. 9ª ed. Madrid: Gredos.
- Leite de Vasconcelos, J. (1933). Português dialectal na Região de Xalma (Hespanha). *Revista Lusitana*, 31, 166-275.
- Maia, C. (1977). *Os falares fronteiriços do concelho do Sabugal e da vizinha região de Xalma e Alamedilla*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Masa, L. y Elordieta, G. (2017). Aproximación a la entonación de la fala. *Estudos de Lingüística Galega*, 9, 87-110.
- Masa, L. y Elordieta, G. (2020). Comparación de la entonación de la fala con el castellano, gallego y portugués. En X. Artiagoitia, I. Camino, I. Epelde y K. Ulibarri (Eds.), *Eibartik Zuberoara euskalkietan barrena* (pp. 535-544). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Montero Curiel, P. (1997). *El habla de Madroñera*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Moutinho, L. C., Coimbra, R. L. y Fernández-Rei, E. (2009). Novos contributos para o estudo da fronteira prosódica entre o galego e o portugués europeu. *Cadernos de Letras da UFF*, 10, 67-78.
- Muñiz Cachón, C. (2019). Prosody: A feature of languages or a feature of speakers? Asturian and Castilian in the center of Asturias. *Spanish in Context*, 16, 462-474.
- Pérez Castillejo, S. (2012). Estudio sociofonético de los tonemas de las interrogativas absolutas en el castellano de Galicia. *Estudios de Lingüística*, 26, 235-268.
- Pérez Castillejo, S. (2014). *La entonación del español de Galicia desde una perspectiva sociofonética* (tesis doctoral), University of Minnesota.
- Quijada González, D. (2006). Los apellidos de Montehermoso y su trasfondo histórico y demográfico. *XXXV Coloquios Históricos de Extremadura* (pp. 523-538). Trujillo: C.I.T. Trujillo.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez Vázquez, R. (2019). The intonation of wh-questions in a language contact situation: The case of Galician and Galician Spanish bilingual speakers. *Estudios de Fonética Experimental*, XXVIII, 81-124.
- Romera, M. y Elordieta, G. (2013). Prosodic accommodation in language contact: Spanish intonation in Majorca. *International Journal of the Sociology of Language*, 221, 127-151.

- Romera, M. y Elordieta, G. (2020). Information-seeking question intonation in Basque Spanish and its correlation with degree of contact and language attitudes. *Languages*, 5(4), 70.
- Torreira, F. y Floyd, S. (2012). Intonational meaning: the case of Spanish yes-no questions. En *5th European Conference on Tone and Intonation* (póster), Oxford University.
- Troncoso-Ruiz, A. y Elordieta, G. (2017). Prosodic accommodation and salience: The nuclear contours of Andalusian Spanish speakers in Asturias. *Loquens*, 4.
- Viudas Camarasa, A. (1980). *Diccionario Extremeño*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Viudas Camarasa, A. (1982). Un habla de transición: El habla de San Martín de Trevejo. *Lletres Asturianas*, 4, 55-71.
- Viudas Camarasa, A., Ariza Viguera, M. y Salvador Plans, A. (1987). *El habla en Extremadura*. Mérida: Editora Regional.
- Zamora Vicente, A. (1960). *Dialectología hispánica*. Madrid: Gredos.

# La presencia del laísmo, leísmo y loísmo en seis relatos breves de Juan Arzadun, Juan de Irigoyen, Miguel Aranaz y Rafael Sánchez

Laismoa, leismoa eta loismoa Juan Arzadunen, Juan de Irigoyenen, Miguel Aranazen eta Rafael Sánchezen sei kontakizun laburretan

Laísmo, leísmo and loísmo in six short stories by Juan Arzadun, Juan de Irigoyen, Miguel Aranaz and Rafael Sánchez

---

**Edurne Goñi Alsúa**

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

[edurne.goni@unavarra.es](mailto:edurne.goni@unavarra.es)

<https://orcid.org/0000-0002-7488-2689>

Recibido / Noiz jaso den: 15/10/2018

Aceptado / Noiz onartu den: 14/05/2020

---

## **Resumen**

Laísmo, leísmo y loísmo son tres fenómenos sintácticos recurrentes en la lengua castellana producidos por el uso erróneo de los pronombres personales átonos o clíticos. Estas variaciones de la norma se han estudiado extensamente a lo largo de la historia desde el punto de vista tanto sincrónico como diacrónico o funcional. No han faltado autores que han buceado en textos literarios para trazar su formación y desarrollo, los que se han servido de estas observaciones para anclarlos en su origen latino, o aquellos que los han investigado desde el contacto de lenguas y su realización por parte de hablantes bilingües. En este artículo, vamos a realizar un estudio textual en el que analizaremos estas tres variaciones de los pronombres clíticos en varios relatos breves, escritos en el primer tercio del siglo XX por cuatro autores vizcaínos, a saber, Juan Arzadun, Juan de Irigoyen, Manuel Aranaz Castellanos y Rafael Sánchez Mazas, como reflejo literario del uso de los pronombres átonos en el castellano de Bilbao, definido como dialecto leísta.

## **Palabras clave**

Laísmo, leísmo, loísmo, relatos breves, vascuence.

## **Sumario**

1. INTRODUCCIÓN. 2. DEFINICIÓN, CAUSAS Y ORÍGENES DEL FENÓMENO. 2.1. Definición. 2.2. Variaciones, duplicaciones y omisiones de pronombres clíticos y el sustrato vascuence. 3. CORPUS ANALIZADO Y ANÁLISIS LINGÜÍSTICO. 3.1. Autores. 3.2. Corpus. 3.3. Análisis de las variaciones encontradas. 4. CONCLUSIÓN. REFERENCIAS.

**Laburpena.** Laismoa, leismoa eta loismoa izenordain pertsonal atono edo klitikoaren okerreko erabilerak gaztelanian errepikatutako hiru fenomeno sintaktiko dira. Arauaren aldaketa horiek asko aztertu dira historian zehar, bai ikuspuntu sinkronikotik, bai diakronikotik edo funtzionaletik. Ez dira falta izan literatura-testuetan murgildu diren autoreak beren prestakuntza eta garapena taxutzeko; behaketa horiek erabili dituztenak latinezko jatorrian ainguratzeko, edo hizkuntzen kontaktuetatik eta hiztun elebidunen errealizaziotik ikertu dituztenak. Artikulu honetan, testu-azterketa bat egingo dugu, eta, bertan, izenordain klitikoaren hiru aldaketa horiek aztertuko ditugu zenbait kontakizun laburretan, zeinak Bizkaiko lau autorek idatzi baitzituzten XX. mendearen lehen herenean (Juan Arzadun, Juan de Irigoyen, Manuel Aranaz Castellanos eta Rafael Sánchez Mazas), Bilboko gaztelaniako izenordain atonoen erabileraren literatura-islaga gisa.

**Gako hitzak.** Laismoa, leismoa, loismoa, kontakizun laburrak, euskara.

**Abstract.** *Laismo*, *leismo* and *loismo* are three syntactic variations produced in Spanish, due to the incorrect use of the unstressed personal pronouns. These deviations of the linguistic norm have been widely studied from the synchronic, diachronic or functional points of view. Even, some scholars have traced back their origin to the dative case of Latin. Another possibility to study this topic is from the point of view of bilingualism and language contact. In this article, we are going to develop a textual study in which we will analyse the *laismo*, *leismo* and *loismo* in six short stories written at the beginning of the 20th century, by four writers from Biscay –Juan Arzadun, Juan de Irigoyen, Manuel Aranaz Castellanos and Rafael Sánchez Mazas–, as a literary reflection of the use of the aforementioned unstressed personal pronouns.

**Keywords.** *Laismo*, *leismo*, *loismo*, short stories, Basque.

«El lenguaje es el alma del individuo  
y del pueblo»  
Unamuno, 1958

## 1. Introducción

Una de las características del bilingüismo es la transposición de elementos lingüísticos que ocurren, especialmente, si el hablante es, de acuerdo con Lambert (1955), un bilingüe dominante, en el que el conocimiento de su lengua nativa sobrepasa el de la segunda lengua, aunque este concepto, de acuerdo con Treffers-Daller (2015), sea complejo de explicar porque requiere profundizar en el hecho de qué es ser bilingüe. Y es en esta conjunción de dos lenguas donde se sitúa el tema principal de este estudio: el uso de los pronombres clíticos de tercera persona en hablantes bilingües de vascuence y castellano y su reflejo en seis relatos cortos de cuatro autores vizcaínos.

En este trabajo se va a proporcionar un ejemplo de esta transposición reflejada en la literatura, centrándonos en el uso de los pronombres *la*, *le*, *lo*, y su desviación de la norma, así como su duplicación y omisión, partiendo de la afirmación de que el dialecto castellano del País Vasco es leísta. El corpus textual en el que nos vamos a basar está extraído de una serie de relatos breves de autores vascos, escritos todos ellos durante el primer tercio del siglo XX: «La artimaña» y

«Cuentos vascos» de Juan Arzadun, «Los tremendos de Kanala» de Juan de Irigoyen, «La parrita» y «A patita» de Manuel Aranaz Castellanos y «La vida nueva de Pedrito de Andía» de R. Sánchez Mazas.

## 2. Definición, causas y orígenes del fenómeno

### 2.1. Definición

Por lo general, se considera que laísmo, leísmo y loísmo son desviaciones de la norma gramatical española que se deben evitar y corregir, aunque su uso está tan extendido, que incluso Fernández Ordoñez (1993) enumera una serie de escritores españoles en cuyas obras aparecen estos fenómenos.

La Academia de la Lengua Española define laísmo como<sup>1</sup>:

1. m. Gram. Empleo de las formas *la* y *las* del pronombre átono para el complemento indirecto femenino, en lugar de *le* y *les*.

Es decir, el uso de *la* (acusativo) por *le* (dativo).

Esta misma institución explica que el leísmo<sup>2</sup> es:

1. m. Gram. Empleo de las formas *le* y *les* del pronombre átono para el complemento directo, en lugar de las formas *lo*, *la*, *los* y *las*.

El uso de *le* (dativo) en vez de *lo* y *la* (acusativo).

Y, por último, define el loísmo como<sup>3</sup>:

1. m. Gram. Empleo de las formas *lo* y *los* del pronombre átono para el complemento indirecto masculino, en lugar de *le* y *les*.

Esto es, el empleo del pronombre *lo* (acusativo) en lugar *le* (dativo).

No obstante, la Academia ha aceptado el llamado leísmo de persona, o la posible utilización de *le* o *lo* cuando el complemento indirecto sea masculino singular. Abundando en esta idea, Fernández-Ordoñez (1993) expone que:

Los autores distinguen distintos tipos de *leísmo*: 1) el de objeto directo (OD) masculino, y dentro de él, el de OD personal, el más frecuente y extendido, y el de OD de cosa, de difusión más reducida; 2) el *leísmo* plural, según parece

---

<sup>1</sup> <http://dle.rae.es/?id=MogbQT1>

<sup>2</sup> <http://dle.rae.es/?id=N5scXSM>

<sup>3</sup> <http://dle.rae.es/?id=Na2QVer>

menos frecuente que el singular, y 3) el *leísmo* de OD femenino, normalmente personal, tanto singular como plural, muy raro. 4) No se documenta *leísmo* (salvo contadísimas excepciones) cuando el referente es neutro (p. 63).

El pronombre personal átono español es el único elemento morfológico que mantiene restos de declinación latina, ya que su «sistema etimológico conserva las distinciones del sistema latino» (Miranda, 1994, p. 353), como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Acusativo singular CD	Acusativo plural CD	Dativo singular CI	Dativo plural CI
masculino- <i>illum</i> > lo	masculino- <i>illos</i> > los	<i>illi</i> > le	<i>illis</i> > les
femenino- <i>illam</i> > la	femenino- <i>illas</i> > las	<i>illi</i> > le	<i>illi</i> > le
neutro- <i>illud</i> > lo		<i>illi</i> > le	<i>illi</i> > le

De acuerdo con esta misma autora, «podemos observar a través del cuadro, cómo aparte de la inexistencia en el español del neutro plural y la indistinción del masculino y neutro en singular, los dos sistemas se corresponden» (Miranda, 1994, p. 353). De esta manera, apreciamos cómo en castellano las formas de acusativo distinguen género y número, mientras que las de dativo solo distinguen número.

El profesor Lapesa (1964) afirmaba que el *leísmo* tuvo su origen en el mantenimiento de la recepción latina de dativo, debido a que estos casos tenían como referente lo personal. Más adelante, el proceso se amplió y le / les pasaron a llevar a cabo la función de complemento directo con referente de persona, con verbos que en latín no regían dativo, a lo que, posteriormente, se añadieron los casos de reinterpretaciones funcionales de otras construcciones latinas. Sin embargo, los primeros casos de *leísmo* son de referente personal y se iniciaron en textos del siglo XIII, llegando a su máximo apogeo en el siglo XVII, afirmación que también comparten Miranda (1994) y Fernández-Ordoñez (2001).

Abundando en el origen y evolución del uso de los pronombres clíticos, Eche- nique (1981) ha estudiado también la evolución histórica del *leísmo*, y apunta que la confusión de los pronombres personales átonos es un rasgo típico del castellano, que lo caracteriza frente a las demás lenguas románicas, cuyos hablantes no vacilan en el uso de sus pronombres. Respecto a la evolución de este fenómeno, afirma que el *leísmo* de complemento directo personal masculino se desarrolló en el siglo XII, extendiéndose a principios de la segunda mitad del siglo XIII. A partir de 1283, sigue argumentando, cedieron las formas apocopadas, quizá por el rechazo hacia las mismas de Alfonso X, lo que benefició el desarrollo



del uso de los pronombres lo y le, aunque bajo las formas apocopadas subsistió la oposición entre le (complemento indirecto) y lo (complemento directo). El leísmo personal singular mostraba la tendencia a esbozar un paradigma le / la / lo, similar al de este / esta / esto, por lo que, al no existir un pronombre neutro al que oponer el masculino, el leísmo en plural se empleaba en menor medida. Durante los siglos XIII y XIV, surgieron muestras sueltas de leísmo de cosa que se incrementaron notablemente en el siglo XV, siendo los siglos XVI y XVII el momento culminante del leísmo masculino, leísmo que no establece diferencias entre persona y cosa. Por otro lado, el leísmo de persona femenino no es tan habitual. Con referencia al laísmo, Echenique (1981) sitúa su origen con posterioridad al nacimiento del leísmo, ya que los primeros ejemplos de esta variación se recogen en textos del siglo XIV, siendo en el XV cuando se empieza a extender. Por último, también de acuerdo con Echenique (1981), el loísmo es incluso anterior a ambos, ya que contamos con ejemplos de su existencia en el *Poema de Mío Cid* (siglo XII) y en la obra de Gonzalo de Berceo (siglo XIII).

Con la llegada del siglo XVIII, asistimos al inicio del español moderno y la estandarización de la gramática por parte de la Real Academia de la Lengua. Es a partir de entonces cuando aumenta la distancia entre el español escrito y el hablado, ya que los escritores se ven compelidos a seguir las reglas dictadas por la Academia, mientras que la población general mantiene en la lengua hablada el uso habitual de los clíticos, que dependía en buena medida de las variaciones dialectales peninsulares.

Otra línea de investigación, que supone un cambio metodológico respecto a las investigaciones previas sobre el origen de las variaciones en los clíticos, es la que se desarrolla a partir de 1975 y tiene que ver con «las distinciones semánticas que el hablante introduce para transmitir exactamente su mensaje» (Fernández-Ordoñez, 1993, p. 67). Fernández Ordoñez (2001) establece una evolución de los pronombres, cuyo origen fecha en la Edad Media, aunque «la abierta discusión que al respecto se documenta desde el siglo XVI parece simplemente sacar a la superficie lo que quizá era ya entes objeto de debate y controversia entre distintos castellano-hablantes» (p. 1). No obstante, como también apunta, responde en parte a la dialectología del castellano, ya que en Andalucía y en el País Vasco se aprecia una variación en el uso pronominal español; de hecho, esta misma investigadora afirma que «es necesario separar como un fenómeno independiente el leísmo por adstrato, producido por el contacto del español con lenguas que distinguen el género» (Fernández Ordoñez, 1993, p. 71). Por ello, ciertos gramáticos opinan que este uso no es totalmente incorrecto al responder, en el caso del castellano del País Vasco, al sustrato del vascuence, sustrato que es fácilmente observable en la serie de narraciones que se van a analizar, en las que se aprecia no solo esta, sino también otras muchas variaciones léxicas, fonéticas y sintácticas, con respecto a la lengua estándar.

Siguiendo los parámetros formales y funcionales, no parece que vaya a resultar difícil distinguir cuándo nos hallamos ante una de las tres desviaciones, laísmo, leísmo y loísmo, sin embargo, hay ocasiones en que no resulta claro discernir si nos encontramos ante una de ellas, como por ejemplo sucede con los sustantivos de cosa cuyo contenido es un colectivo de personas, tales como «ciudad» o «ejército» (Uruburu Bidaurrazaga, 1993). Asimismo, otro tipo de leísmo problemático es el leísmo condicionado, que se produce por la concurrencia real o posible de otras funciones oracionales, o por otros mecanismos sintácticos. Uruburu Bidaurrazaga (1993) enumera las siguientes circunstancias que conducen a dicho tipo de leísmo:

- Sintagma preposicional con a: el uso de un sintagma preposicional con a en la función de complemento directo es el principal mecanismo productor de leísmo, ya que se igualan en el nivel del sintagma las estructuras de las funciones de complemento directo y complemento indirecto, igualación que se traslada a las formas pronominales. Para el autor, ésta es una de las explicaciones básicas sobre el origen del leísmo.
- Evolución de las construcciones latinas de doble acusativo en las que hay dos complementos, uno de cosa y otro de persona, del tipo «enviar algo a alguien»: en estas se genera una confusión de funciones si aparece solamente el sintagma «a alguien», que se toma como complemento directo debido a la preposición a.
- Evolución de las construcciones latinas de acusativo con complemento predicativo referido a él (que se pueden considerar como una variante del doble acusativo): en castellano se tiende a convertir el complemento predicativo en directo, el cual, más tarde, pasa a funcionar como indirecto. De esta forma, «lo hicieron director» evoluciona a «le hicieron director».
- Evolución de frases latinas con proposición de verbo en infinitivo: el sujeto de estas oraciones se declinaba en latín en acusativo, en su paso al castellano, el sujeto se interpretó como complemento directo, especialmente en los casos de verbos transitivos, y, más tarde, se interpretó como complemento indirecto, lo que dio lugar a leísmos.
- Presencia del se impersonal: en oraciones en las que convergen un complemento directo de persona y un se impersonal («se busca a Carlos»), se tiende a considerar el complemento directo como indirecto.
- Leísmo por la existencia de otros mecanismos sintácticos en la oración:
  1. Elipsis: «agárrale a Juan» (la mano).
  2. Equiparación de verbo con complemento directo con verbo sin complemento: «dar golpes» como «pegar».
  3. Desdoblamiento funcional y semántico de un verbo en núcleo predicativo con complemento directo: «pegar» = «dar golpes» > «darlo golpes».

Con relación al laísmo y loísmo, las variaciones no son tan importantes, pero Uruburu Bidaurreza (1993) afirma que aparecen en los siguientes casos:

- Uso de lo(s) y la(s) para complemento indirecto con referente de tercera persona.
- Uso de estos pronombres en la retención de formas heredadas del acusativo latino, en estructuras que han sido reinterpretadas en castellano.
- Laísmo y loísmo de segunda persona para complemento directo en formas de cortesía.
- Uso de lo, la y sus plurales en función de complemento directo con verbos que en latín eran intransitivos y regían dativo y en su evolución al castellano pasaron a ser transitivos, tales como «obedecer», «gustar» o «apetecer», entre otros.

Atendiendo a estas explicaciones, se puede afirmar que no existe un solo motivo favorecedor del uso del laísmo, leísmo y loísmo, sino que concurren muchas razones, las cuales, además, tienden a funcionar conjuntamente en la mayoría de los casos. De acuerdo con Uruburu Bidaurreza (1993), se pueden destacar las siguientes causas catalizadoras:

- Formales: apócope, eufonía, atracciones de nos a los, asimilación del se, confusiones con los paradigmas de me, te, se y de este, esta, esto.
- Morfológicas: aplicación a estos pronombres de la oposición masculino / femenino / neutro, confusión de la forma usted / ustedes para la segunda persona, o paralelismo con el paradigma de me, te, se.
- Sintácticas: verbos de régimen dativo en latín, el uso de la preposición a para el complemento directo, o la presencia en una misma oración de un complemento regido por el verbo y un complemento directo, circunstancial o predicativo.
- Semánticas: oposiciones persona / no persona, persona / animal / cosa, determinado / indeterminado, etc.

También, estas desviaciones de la norma pueden aparecer por confusiones eventuales, economía lingüística y motivos sociológicos, como el uso regional por afianzamiento, o el prestigio que puede tener uno de los tres fenómenos en determinadas zonas geográficas. Asimismo, se debe tomar en consideración la variación dialectal, ya que diferentes dialectos llevan asociados diferentes usos de los pronombres clíticos.

De acuerdo con Alcina y Blecua (1975), hoy en día estos tres fenómenos son recurrentes en el habla de la población, aunque no tienen la misma consideración por parte de los hablantes. Así, el leísmo de persona aparece muy extendido y tiene cierta nota de prestigio, debido al hecho de que lo utilizan hablantes cultos e irradia de Madrid. En cambio, el leísmo de cosa carece de esta consideración y se aprecia una disminución en su uso. El laísmo, por su parte, es más propio de la lengua hablada y, debido al hecho de que se usa en situaciones informales, su

prestigio está disminuyendo. Por otro lado, se observa un retroceso en el uso del loísmo, variación que sufre un mayor rechazo, ya que la emplea un segmento de población con un acceso menor a la formación, generalmente en la lengua hablada, razón por la cual se evita totalmente en la lengua escrita.

## 2.2. Variaciones, duplicaciones y omisiones de pronombres clíticos y el sustrato vascuence

Para entender mejor la lengua utilizada en estos cuentos, debemos acercarnos previamente al vascuence o *euskera*<sup>4</sup>. Debido al sustrato vascuence, el castellano del País Vasco se ha visto influido por la lengua vasca, hasta el punto de que personas que no hablan *euskera* utilizan, sin ser conscientes de ello, un gran número de formas gramaticales, léxicas y fonéticas propias de esta lengua. Este hecho tiene su reflejo en los cuentos que se van a analizar, en los que el conjunto de los personajes es bilingüe y los que no lo son están rodeados de hablantes de *euskera*, debido a lo cual su castellano está muy influido por ésta lengua, influencia que se ve no solo en el uso de los pronombres átonos, sino también en otras formas lingüísticas.

Son muchos los autores que se han centrado en la relación e influencias entre el castellano y el vascuence. Desde Alarcos, Alonso, Fernández Ramírez, Lapesa, Marcos Marín o Unamuno hasta Cano, Fernández Ulloa, Echenique, Korkostegi, Landa y Franco, Urrutia o Zárate entre otros muchos, se ha cubierto la historia de la convivencia en influjos entre ambas lenguas que, de acuerdo con Echenique (2016), «se manifiesta con claridad meridiana para un lingüista en el orden gramatical (fonético-fonológico, morfológico y sintáctico), así como en el léxico-semántico» (p. 253). Y es este contacto entre lenguas el que podría «explicar (al menos en parte) las peculiaridades de los clíticos de 3.0 persona en el País Vasco en relación con otras variedades del español y otras lenguas romances» (Fernández Ulloa, 2006, p. 40), peculiaridades que son «por un lado, el leísmo para referentes animados masculinos y femeninos y, por otro, la posibilidad de omitir los pronombres con función de objeto directo con referentes definidos. [...] ambos fenómenos existen en el español general, solo que con mayores restricciones semánticas» (Camús y Gómez, 2015, p. 214), pero que, en el caso del País Vasco y norte de Navarra, debe buscarse su origen en «el contacto secular del español con el euskera» (Fernández-Ordoñez, 1993, p. 73). Debido a lo explicado, a la lista de causas posibles de laísmo, leísmo y loísmo vistas con anterioridad, debemos añadir otra que, en este caso, resulta primordial y es el sustrato vasco de los hablantes.

---

<sup>4</sup> De aquí en adelante, los términos vascuence y *euskera* se utilizarán indistintamente.

La primera característica, que tiene incidencia en este tema y que distingue a ambas lenguas, es que en *euskera* no existe la distinción de género en el sustantivo. El morfema de artículo determinado /-a/ es común a todas las palabras y ni adjetivos ni sustantivos tienen ningún otro morfema que conlleve esta diferenciación, aunque existe una categoría que marca la distinción cosa / persona que «es muy importante ya que en *euskera* la declinación lo diferencia: *etxera* (a casa) / *amarengana* (a donde la madre) [en negrita en el original]» (Fernández Ulloa, 1997, p. 203). Los únicos elementos caracterizadores de género que posee el *euskera* son los morfemas /-k/ y /-n/ de los verbos, que solo se utilizan en la segunda persona del singular, de tal manera que se distingue entre «*duk* 2 pers. sing. masc. / *dun* 2 pers. sing. fem. [en negrita en el original]» (Fernández Ulloa, 1997, p. 203). Junto con esta, otra distinción de máxima relevancia es el hecho de que, mientras que el castellano cuenta con pronombres exentos con función de complemento directo e indirecto, en *euskera* ambos complementos se unen al lexema verbal por medio de sufijos. Por ello, no existen en vascuence los pronombres de tercera persona, salvo el de sujeto, y algunos demostrativos que se utilizan con función de sujetos, también en tercera persona.

Otra de las características que distinguen al *euskera* de las lenguas de su entorno es la relación entre el sistema verbal y los complementos oracionales, ya que la lengua vasca es ergativa. De esta manera, para referirse al complemento directo se usa el mismo pronombre que el de sujeto y, para formar el indirecto, se utiliza el pronombre de tercera persona declinado, al carecer de un pronombre propio para la función de complemento directo o indirecto. De acuerdo con Sagiés (2006), en *euskera* los pronombres átonos «son formas específicas, morfemas verbales, que van variando» (p. 51) y, sigue explicando, hay una serie de elementos que producen «variaciones en las formas verbales del *euskera* [...] que en castellano se corresponden al complemento directo y al complemento indirecto» (p. 51). Estos elementos, sigue argumentando, producen una distinción de cuatro tipos de verbos:

1. Verbos NOR: marcados por la influencia del sujeto y refieren una acción intransitiva.
2. Verbos NOR-NORI: marcados por la influencia del sujeto y del complemento indirecto y refieren quién realiza la acción intransitiva y respecto a quién se realiza.
3. Verbos NOR-NORK: influye la variación sujeto-complemento directo. Marcan quién hace la acción y el elemento sobre el que recae la misma.
4. Verbos NOR-NORI-NORK: integran el sujeto, complemento directo y complemento indirecto. Marcan quién realiza la acción, ahora transitiva, el elemento sobre el que recae la acción y respecto a quién.

De tal manera que, según apunta Fernández-Ulloa (1997, p. 104), «en la frase verbal se da la triple concordancia de las estructuras verbales NOR/NORI/NORK,

concordancia doble en caso de las estructuras NOR/NORK y NOR/NORI, que se opone a la concordancia verbal única de los verbos castellanos (que también aparece en euskera en las estructuras NOR)».

Como podemos observar, la estructura del verbo y del sintagma verbal es más compleja que la castellana, lengua que marca los complementos con pronombres exentos, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

Me dio el juguete: Me lo dio  
 CI            CD    CI CD

Me dio la caja: me la dio  
 CI            CD    CI CD

Sin embargo, se han mantenido algunas formas en las que los complementos aparecen como morfemas verbales, formando una «unidad significativa» con el mismo (Alcina y Blecua, 1975, p. 609):

Trájomelo (arcaico)  
 Dámelo.

De acuerdo con Fernández Ulloa (1997, p. 204), la «múltiple concordancia contribuye a la enorme complejidad de la flexión verbal vasca y tiene consecuencias sintácticas» en el castellano del País Vasco, en nuestro caso, en el uso de los «pronombres átonos de tercera persona» (Cano-Aguilar, 1998, p. 30), que el *euskera* integra en el morfema verbal y para los que el castellano toma unidades léxicas. El leísmo, en relación con el vascuence, consistiría en la «anulación de los parámetros de caso y género en los pronombres átonos de tercera persona» (Camús y Gómez, 2015, p. 214). Estos mismos autores argumentan que el leísmo femenino, el cual «responde a los llamados cambios indirectos inducidos por contacto» (p. 214), viene dado por una «reestructuración parcial del sistema pronominal átono con la anulación de los parámetros de caso [...] y de género, por tratarse de una categoría inexistente en la lengua vasca» (pp. 214-215). Fernández-Ordóñez (1993) sigue en la misma línea y expone que el empleo de los clíticos, por parte de los hablantes bilingües cuya primera lengua es el vascuence, se caracteriza por ser el pronombre *le* el único clítico empleado, con independencia de la posición sintáctica y el género del referente. La presencia de *le* se rige, no obstante, por dos normas:

- es obligatoria si el referente ha recibido caso dativo o si es animado (aunque el objeto reciba caso acusativo);
- si el referente es inanimado, los clíticos de acusativo se omiten con regularidad.

Fernández-Ordóñez (1993) añade un matiz al afirmar que este sistema se modifica ligeramente en los monolingües en español de la región, de tal manera

que *le* y *les* continúan actuando como pronombres de dativo y de acusativo para objetos animados, mientras que *lo*, *los*, *la* y *las* pueden emplearse como clíticos de acusativo para referirse a objetos inanimados.

Pero estas, sin embargo, no son las únicas variaciones que se observan con respecto al uso de los pronombres clíticos, ya que existen, también, otras dos modificaciones sintácticas que tienen las mismas causas arriba expuestas: la omisión del pronombre y su duplicación errónea.

Respecto a la omisión de los pronombres clíticos, Fernández Ordoñez (1993) explica que «los bilingües cuya lengua materna es el vascuence omiten regularmente los clíticos de acusativo salvo cuando el referente es animado, caso en que emplean exclusivamente *le*, *les*» (p. 76). En palabras de Camús y Gómez (2015), la omisión del pronombre clítico de objeto, al igual que el leísmo femenino, se debe también a «los llamados cambios indirectos inducidos por contacto» (p. 214), responde a factores sintácticos y semánticos y se manifiesta de manera asistemática, debido al hecho de que existe la «posibilidad de omisión con referentes definidos y, en ciertos contextos, animados, lo que responde a las características del verbo vasco que integra en su forma auxiliar los objetos de los verbos» (Camús y Gómez, 2015, p. 215). Echenique (1981) aduce motivos sintácticos para esta omisión, lo mismo que Zárate, que pone en relación el vascuence con el guaraní y el quechua, al explicar que, en las tres lenguas, los clíticos de objeto se integran como morfemas de la raíz verbal (1976). Respecto a la relación entre lenguas, Mendieta-Lombardo y Molina (1995, p. 32) afirman que la supresión del clítico «está relacionada directamente con el grado de bilingüismo de modo que, cuanto mayor es el contacto con el *euskera*, mayores son las probabilidades de que aparezca».

Por otro lado, la duplicación pronominal o redundancia pronominal se define como la «coaparición de un clítico junto a su variante tónica o junto al grupo nominal al que se refiere, que se encuentra, además, pospuesto al verbo» (Camús y Gómez, 2015, p. 216). Esta variación lingüística se registra en mayor medida con antecedentes humanos, tanto masculinos como femeninos, específicos y definidos.

A modo de resumen, Fernández-Ordóñez presenta una tabla con el uso de los pronombres clíticos en el castellano hablado en el País Vasco:

#### Sistema del romance en contacto con el vascuence

Acusativo	Animados		Inanimados	
	<i>le(s)</i>	Masculino	Femenino	Neutro
		Ø / <i>lo(s)</i>	Ø / <i>la(s)</i>	Ø / <i>lo</i>
Dativo	<i>le(s)</i>	<i>le(s)</i>	<i>le(s)</i>	<i>le</i>

Fuente: Fernández-Ordóñez (2001, p. 14).

### 3. Corpus analizado y análisis lingüístico

El corpus que se va a analizar se ha extraído de una serie de relatos breves escritos durante el primer tercio del siglo XX por cuatro autores vizcaínos, en los que se reflejan diálogos que muestran el habla de los habitantes del área de la villa de Bilbao, especialmente de las zonas rurales aledañas a la capital. A día de hoy, la topografía de la zona ha cambiado, ya que, por ejemplo, en uno de los relatos estudiados se habla de Deusto como pueblo próximo a la capital, población que el 1 de enero de 1925 se anexionó como barrio a la misma<sup>5</sup>.

Según refiere Urrutia Cárdena (2003),

aunque los testimonios literarios diacrónicos no nos permiten establecer la situación inicial, las muestras de uso oral de informantes bilingües contemporáneos con escaso dominio del castellano nos permiten vislumbrar el manejo dificultoso de los clíticos de 3ª persona por los hablantes vascófonos en su aprehensión del romance (pp. 521-522).

Sin embargo, no debemos olvidar que, en palabras de Juaristi, «el alegado dialecto –o mal castellano de los vascos– es un recurso o jerga literaria y convencional como el *sayagués* de las comedias» (Líbano Zumalacárregui, 1997, p. 129). Por ello, difícilmente podremos extraer conclusiones generalizadoras sobre el uso de los pronombres, sino mostrar la caracterización sincrónica que varios literatos hacen del castellano hablado por bilingües cuya lengua materna es el *euskera*.

#### 3.1. Autores

Juan Arzadun<sup>6</sup> (Bermeo 1862-1950) fue militar de carrera, político y poeta. En su carrera profesional obtuvo los cargos de gobernador civil y militar de Gipuzkoa, llegando a ser general y director de la Academia de Artillería, hasta que Primo de Rivera lo depuso por su oposición a la dictadura. En 1924, el rey Jorge V de Inglaterra le nombró Caballero del Imperio británico. En su faceta de escritor perteneció a la generación del 98, publicando dramas, narraciones y cuadros literarios centrados en el País Vasco. Unamuno, gran amigo suyo, redactó el prólogo de *Poesías de Juan de Arzadun* en 1897. De este autor se analiza la obra *Cuentos vascos* (Bilbao, 1921).

Juan de Irigoyen Guericabeitia<sup>7</sup>, abogado que nació y falleció en Bergara (1884-1964), fue un gran aficionado a la pelota vasca, llegando a participar en los

---

<sup>5</sup> <http://www.bilbaopedia.info/anexion-deusto>

<sup>6</sup> <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/arzadun-zabala-juan-de/ar-14979/>

<sup>7</sup> <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/irigoyen-juan-de/ar-69917/>



campeonatos vascos de los años 1915, 1917 y 1918. Entre sus obras destacan *El juego de pelota a mano, 1900-1925* (1926), *Los tremendos de Kanala, Kresala eta Lurruna* (1936), *El «Cho» del Carmengo Amam* (1938) o *Magde, la capitana* (1961), además de otras publicaciones relacionadas con el mundo marinero y de la pesca. De este autor se analiza la obra *Los tremendos de Kamala* (Bilbao, 1936).

Manuel Aranaz Castellanos<sup>8</sup> (La Habana, 1875-Bilbao, 1925) fue un escritor de origen vasco que estudió en la Universidad de Deusto, aunque trabajó como periodista. Tras su paso por la dirección de *El Liberal de Bilbao*, llegó a ser presidente del Colegio de Corredores de Comercio de Bilbao y, posteriormente, del Círculo de Bellas Artes. Fue autor de narraciones y obras de teatro, una de las cuales se estrenó en la capital vizcaína, aunque no podemos hablar de una producción literaria de calidad. De este autor se analiza la obra *Cuadros vascos* (Bilbao, 1969).

Rafael Sánchez Matas (Madrid 1894-1966). De acuerdo con Saiz Valdivieso (2010), tras la muerte de su padre el mismo año de su nacimiento, su madre decidió volver a su Bilbao natal, donde su hijo se crio y educó. En esa ciudad empezó su andadura literaria, centrada en colaboraciones con revistas y periódicos tales como el *ABC*. En 1933 se incorporó a la junta directiva de la recién fundada Falange Española. Llegó a ser ministro sin cartera y le fue concedido un sillón en la Academia de la Lengua. Padre del también escritor Rafael Sánchez Ferlosio. De este autor se analiza la obra *La vida nueva de Pedrito de Andía* (Madrid, 1968).

### 3.2. Corpus

Transcribimos aquí todas las oraciones en las que aparecen pronombres clíticos de tercera persona. Hemos dispuesto las mismas en la primera columna de una tabla para, a continuación, analizarlas en la segunda columna y nombrar la tipología de variaciones de la norma en la tercera. No hemos realizado ninguna referencia a las obras en las que aparecen las frases, porque nuestro fin es el estudio del hecho lingüístico en sí, de manera cuantitativa, con independencia de su origen.

Partimos de la afirmación de que «en el País Vasco es general el leísmo de persona masculina, pero también el de persona femenina» (Fernández Ulloa, 1997, p. 203).

---

<sup>8</sup> <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/aranaz-castellanos-manuel/ar-2143/>

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
1	«aquí traigo (la carta)»	–	SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LA
2	«leyó en voz alta (la carta)»	–	SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LA
3	«ya os daré (el caserío)»	–	SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
4	«ya sabes que a tu padre le tengo en las rentas»	le – C.D.	DUPLICACIÓN
5	«sin dar(le) tiempo a Mari Carmen»	–	SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LE
6	«cuando el mozo (le) preguntó a la neska»	–	SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LE
7	«que podía aparecerle ente él golosa»	le	DUPLICACIÓN
8	«no era el amor burlado lo que le dolía, era el temor a que la creyeran cómplice»	le – C.I. la – C.D.	LAÍSMO DOBLE ACUSATIVO
9	«la señora le abrazaba cariñosamente (a ella)»	le – C.D.	LEÍSMO
10	«dame la carta para que te la lea»	la – C.D.	–
11	«no le hizo ni pizca de gracia»	le – C.I.	–
12	«ya le he dicho a la tía que»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
13	«un color se le iba y otro se le venía»	le – C.I.	–
14	«ya lo sabes chiquilla, yo te quiero»	lo – C.D.	DUPLICACIÓN
15	«allí se la sintió lavar vasos»	la – C.I.	LAISMO
16	«la señora le abrazaba cariñosamente (a ella)»	le – C.D.	LEÍSMO
17	«no hay aldeano a quien le parezca mal»	le – C.I.	–
18	«eso no lo daba la tierra y sólo podía hacerlo él»	lo – C.D.	–
19	«engañar, también, ya le harás»	le – C.I.	–
20	«con decir que le palpitaba el corazón»	le – C.I.	–
21	«que un grillo vale dos cuartos y se le oye»	le – C.I.	–
22	«el galán sintió un frío que le recorrió por la espalda, y el dolor...le produjo, le hizo comprender cuanto quería a aquella»	le (recorrió) – C.D. le (produjo) – C.I. le (hizo) – C.I.	LEÍSMO – –
23	«le pareció que así le creería mejor»	le (pareció) – C.I. le (creería) – C.D.	– LEÍSMO.
24	«que le había ofendido tanto (a ella)»	le – C.D.	LEÍSMO

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
25	«luego le recordó sus proyectos de honrado trabajo (a ella)»	le – C.I.	–
26	«le pedía (a ella) que no le recordase con rencor»	le – C.D.	LEÍSMO
27	«aquella gente que no le entendía, ni le comprendía a él»	le (entendía) – C.D. le (comprendía) – C.D. a él	LEÍSMO LEÍSMO Y DUPLICACIÓN
28	«mirándole (a él) cara a cara»	le – C.D.	LEÍSMO
29	«no le quedaba tiempo (a la naturaleza) para arrullar a sus hijos»	le – C.I	–
30	«aquellos la cantan... (la vida)»	la – C.D.	–
31	«consentía en que el bodorrio se lo llevase la trampa»	lo – C.D.	DUPLICACIÓN
32	«más bien que tacaña, la creía tozuda (a ella)»	la – C.D.	
33	«todos, admirando su fácil palabra, le oían como un oráculo, le habían lisonjeado»	le (oían) – C.D. le (habían lisonjeado) – C.D.	LEÍSMO LEÍSMO
34	«a quienes (les) sería fácil...les deslumbraba (a ellos)»	(les) sería les – C.D.	OMISIÓN DEL PRONOMBRE LES. LEÍSMO
35	«andando el tiempo le irritó la obstinación que ponían a su elocuencia»	le – C.D.	LEÍSMO
36	«sin lograr otra cosa que coronarla (a ella) de espumarajos impotentes»	la – C.D. Recurrencia de complemento de rección preposicional y C.D.	–
37	«también ellos le miraban (a él) con recelo»	le – C.D.	LEÍSMO
38	«les hacía ver (a ellos) en él al comediante»	les – C.I.	–
39	«se resolvió, mohíno, a deshacer lo hecho»	lo – C.D.	–
40	«el mozo le explicó su artimaña (a ella)»	le – C.I.	–
41	«que si fueran preguntados, os lo verificarán»	lo – C.D.	–
42	«a nadie se le ocurría poner tacha al testimonio»	le – C.I.	–
43	«si alguien lo requiere»	lo – C.D.	–
44	«cita en el juicio a un hombre que, según ella, le ha roto el brazo»	le – C.I	–

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
45	«un perrazo negro se le metió (a él) entre las piernas»	le – C.D.	–
46	«él, encolerizado, le arrojó una piedra y el perrazo huyó»	le – C.I.	–
47	«si ella lo reconocía así, él estaba dispuesto a pagar»	lo – C.D.	–
48	«por huir de la gente que (a ella) le quiere mal»	le – C.D.	LEÍSMO
49	«el borracho la apedrea y la hiere»	la (apedrea) – C.D. la (hiere) – C.D.	–
50	«ahí tienes al vecino, como le trae una bruja»	le – C.D.	LEÍSMO
51	«¿a que no le aciertas el mal a ese pobre?»	le – C.I.	–
52	«los que le cuidaban (a él) refirieron al médico»	le – C.D.	LEÍSMO
53	«aquel mal traidor que le acometía en plena robustez, incapacitándole para ir al mar»	le (acometía) – C.D. (incapacitando)le – C.D.	LEÍSMO LEÍSMO
54	«la idea de averiguar quién era la que le perseguía se fijó en su mente»	le – C.D.	LEÍSMO
55	«no le dejaban (a ella) los mamarros»	le – C.D.	LEÍSMO
56	«una vez le encontré (a ella) y al río iba»	le – C.D.	LEÍSMO
57	«en la heredad a las “dose” de la noche topar le «hiso» (a ella)»	le – C.I. por la forma, ya que semánticamente sería un C.D., por lo tanto sería Leísmo.	LEÍSMO
58	«al encontrarla (a ella) en su camino, el enfermo sintió»	la – C.D.	–
59	«¡aquella era la razón que le atormentaba y perseguía (a él)!»	le – C.D.	LEÍSMO
60	«la sibila le anunció (a él) que sufría»	le – C.I.	–
61	«para romper el conjuro le recomendó diferentes prácticas»	le – C.I.	–
62	«la persona que se le apareciera al rompersele el cacharro sería infaliblemente la hechicera»	le – C.I.	–
63	«en aquella inquietud que le imponían los mamarros (a ella)»	le – C.I.	–
64	«desde entonces, al encontrarle, la bruja sonreía»	le – C.D.	LEÍSMO

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
65	«estrechaba el cerco y le rondaba (a él)»	le – C.D.	LEÍSMO
66	«le siguió (a él) el médico»	le – C.D.	LEÍSMO
67	«se decidió a hacer frente a la jauría que le acosaba (a él)»	le – C.D.	LEÍSMO
68	«le increpó a la vieja»	le	DUPLICACIÓN
69	«¿qué le había hecho él (a ella) para que le persiguiera así?»	le (había hecho) – C. I. le (persiguiera) – C.D.	– LEÍSMO
70	«¿por qué venganza implacable le torturaba... enviándole aquellos espíritus atormentadores que le apretaban la garganta?»	le (torturaba) – C.D. (enviando)le – C.I. le (apretaban) – C.I.	LEÍSMO – –
71	«resuelto a hacerlos (los sufrimientos) cesar»	los – C.D.	–
72	«la bruja... le exhortaba sonriente (a él)»	le – C.D.	LEÍSMO
73	«como si le (a ella) divirtiera la escena»	le – C.I.	–
74	«sentía que le empezaban a pasar...visiones rojas»	le – C.I.	–
75	«por buenas que le diga a ver si me deja (a él)»	le – C.I.	–
76	«lodo aquel drama de la superstición..., le conturbaba (a él)»	le – C.D.	LEÍSMO
77	«y entre verse obligado a servir a un bando que nada le decía»	le – C.I.	–
78	«ni él las necesitaba (las razones) aquí»	las – C.D.	–
79	«él se vio en una situación...que le tenía desorientado»	le – C.I.	–
80	«en asuntos que ni entendía ni le interesaban»	le – C.I.	–
81	«la vida del caserío le era extraña»	le – C.I.	–
82	«la comida del ganado la hacía la vieja madre»	la – C.D.	DUPLICACIÓN
83	«el gobierno...lo hacían entre la etxeoandre y un morroi»	lo – C.D.	DUPLICACIÓN
84	«como para que Mortero lo estimara merecedor de»	lo – C.D.	–
85	«y aunque no le merecían gran estima (los convecinos)»	le – C.I.	–
86	«le dolía la preponderancia de la mujer»	le – C.I.	–

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
87	«el hombre no puede llegar a menos”, le decía a su amigo»	le – C.I.	–
88	«el trabajo lo realizaba con fiebre»	lo – C.D.	DUPLICACIÓN
89	«para asarlo sobre la chapa y briznarlo luego»	(asar)lo – C.D. (briznar)lo – C.D.	– –
90	«que se reservó para cuando lo hicieran ellos famoso (el nombre)»	lo – C.D.	–
91	«ganas de lucir Mastraga, conocimientos ortográficos que se le reconocían»	le – C.I.	–
92	«cierto terror a las complicaciones ortográficas... les hizo allanarse por ésta vez»	les – C.I.	–
93	«Mastraga lo jugaba (el tresillo)»	lo – C.D.	–
94	«(a Mastraga) le inició y adiestró en el juego el cura párroco»	le – C.D.	LEÍSMO
95	«Mastraga le recordaba (al cura) en todos los incidentes del juego»	le – C.D.	LEÍSMO
96	«asignatura que se la traían bien aprendida los curas de antes»	la – C.D.	–
97	«de aquella época... le quedaba un refranero latino»	le – C.I.	–
98	«la fama de hombre letrado que le adjudicaba a Mastraga la gente»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
99	«convirtiéndole en un barbarote... al que no le quedaban más habilidades»	(convirtiéndole)le C.D. le (quedaban) – C.I.	– LEÍSMO
100	«y no por los latines que se le revolvían en la locuacidad»	le – C.I.	–
101	«en las que aducía su alta calidad de intelectual que se la otorgaban sus dos consocios, pensando utilizarla cuando prosperasen los negocios»	la (otorgaban) – C.D. (utilizar)la – C.D.	– –
102	«pero no se le alcanzaba(a Mortero) la forma»	le – C.I.	–
103	«alterar...aquel régimen ya establecido le parecía al disminuido (Mortero) empresa inalcanzable»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
104	«y podía aleccionarle (a Mortero) con el ejemplo de lo ocurrido»	le – C.D.	LEÍSMO
105	«ni mentar que soy su padre le han hecho nunca»	le – C.I.	–

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
106	«yo no me atrevo ni a reñirle (al hijo)»	le – C.D.	LEÍSMO
107	«porque asustó a...le pegué un txalo»	le – C.I.	–
108	«a verlo»	lo – C.D.	–
109	«eso... ni mentarlo (el dinero)»	lo – C.D.	–
110	«si no (lo) haces ahora»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
111	«él se dio cuenta de la gravedad del paso que le indicaba su amigo...y se propuso darlo el mismo día»	le (indicaba) – C.I. (dar)lo – C.D.	– –
112	«él abordó a su mujer anunciándole que quería»	le – C.I.	–
113	«y esto había de decidirlo en el día»	lo – C.D.	DUPLICACIÓN
114	«eso es para hablar(lo) con todos en casa»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
115	«no me vuelvo de nada de lo dicho»	lo – C.D.	–
116	«el morroi llamó a la vieja y le puso en autos»	le – C.D.	LEÍSMO
117	«proponía la guerra en los mismos términos que la planteaba él»	la – C.D.	–
118	«pero el hijo, capaz de llevar(selo) como ha dicho»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
119	«como le he dicho a esta...tenemos que arreglar lo de la casa»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
120	«a la etxekoandre casi se le pasó el susto»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
121	«que venga (el chico) a Busturia...y ya le saldremos con el bote»	le – C.I.	–
122	«algún proyecto de obra de reforma de la cocina para la que tenía»	la – C.D.	–
123	«Mortero lo iba arreglando todo sobre la marcha»	lo – C.D.	DUPLICACIÓN
124	«su mujer le cepilló la ropa (a Mortero), le dio el pañuelo...le despidió con una sonrisa...le acompañó...mientras le recordaba ¿ya llevas perras para la bandeja?»	le (cepilló)– C.I. le (dio) – C.I. le (despidió) – C.D. le (acompañó) – C.D. le (recordaba) – C.I.	– – LEÍSMO – LEÍSMO

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
125	«no la pareció al notable diplomático muy de fiar la mansa actitud de la mujer y, así, le comunicó a éste sus dudas»	le (pareció) – C.I. le (comunicó) – C.I. le (pareció al diplomático) le (comunicó a éste)	– – DUPLICACIÓN DUPLICACIÓN
126	«no le gustó a Mortero el tono impertinente de su mentor»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
127	«el coche-remolque, descansando de la media tonelada con que acaban de aligerarle»	le – C.D.	LEÍSMO
128	«Visente y sus amigos luego de contemplarlo (el tranvía)»	lo – C.D.	–
129	«volviéndose a sus amigos que le siguen (a él)»	le – C.D.	LEÍSMO
130	«un cachorrillo de caza...les sale al encuentro y les lame las manos (a ellos)»	les (sale) – C.I. les (lame) – C.I.	– –
131	«los amigos le siguen (a Vicente)»	le – C.D.	LEÍSMO
132	«la parroquia de Deusto elévase del montón de viviendas que la rodea»	la – C.D.	–
133	«los amigos le imitan (a él) sonrientes»	le – C.D.	LEISMO
134	«uno de ellos...deja caer hasta su fondo (del pozo) el cubo, lo eleva después»	lo – C.D.	–
135	«nosotros solos (lo) prepararemos»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
136	«que Visente se prepare para darle vueltas al chisme»		DUPLICACIÓN
137	«secando el sudor que les escurre por las frentes»	les – C.I.	–
138	«tropieza con el inquilino del caserío y le tiende el cucharón»	le – C.I.	–
139	«el aldeano...hace un gesto de inteligencia, enmiéndalo después por la consideración a la cara feliz y satisfecha de quien le invita»	(enmienda)lo – C.D. le (invita) – C.D.	– LEÍSMO
140	«los días de... los gasta (los cigarrillos) de esa clase»	los – C.D.	–
141	«nadie lo hubiese dicho (que iba a ser un día de mucha calor)»	lo – C.D.	–
142	«tomé el chocolate, me (lo) habían dejado preparadito»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
143	«recién ordeñada (la) tomaremos (la leche)»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LA
144	«la beberán (la leche) ahí fuera»	la – C.D.	–



	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
145	«ellos le convencen (a él) de que sería una cochinada»	dudoso: si le es C.D. sería LEÍSMO y además tendríamos en la misma oración C.D. y C.R.P, que según algunos gramáticos son incompatibles; por ello, estos se inclinan a hablar en estos casos de C.I.	–
146	«he tenido que cocer(la)»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LA
147	«se la ha terminado toda (la leche)»	la – C.D.	–
148	«y mientras lo hace (quitarse la camisa)»	la – C.D.	–
149	«las voces de Cachava les detiene, que vuelvan les dice»	les (detiene) – C.D. les (dice) – C.I.	LEÍSMO
150	«una escopeta ya podrá prestarles»	les – C.I.	–
151	«el sereno les saluda después de mirarles (a ellos)»	les (saluda) – C.D. (mirar)les – C.D.	LEÍSMO LEÍSMO Con estos verbos, la función del pronombre es problemática, ya que su función puede ser tanto la de complemento directo como indirecto. Nos inclinamos por la función de complemento directo, ya que son oraciones que aceptan la forma pasiva, aunque esta no sea una prueba definitiva.
152	«dice a un amigo que se le acerca»	le – C.I.	–
153	«salió Crispín...le cogí el farol que traía»	le – C.I.	–
154	«pasé por el sitio donde le vi a Isabel el primer día»	le – C.D.	LEÍSMO DUPLICACIÓN
155	«que alegría me dio volverle a ver (a ella)»	le – C.D.	LEÍSMO
156	«pero yo le entiendo (a ella) y le adoro (a ella)»	le (entiendo) – C.D. le (adoro) – C.D.	LEÍSMO LEÍSMO
157	«(a ella) le va muy bien el traje negro»	le – C.I.	–
158	«(a ella) no se le calculan los años, le faltan dos o tres para setenta (a ella)»	se le (calculan) – C.I. le (faltan) – C.I.	– –
159	«aquella noche le encontré (a ella) como el otro verano»	le – C.D.	LEÍSMO

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
160	«a los pies le dormía Cholín»	le – C.I.	–
161	«y que le salían (a ella) las rosas mejor que a nadie»	le – C.I.	–
162	«Isabel le solía ayudar en eso (a ella)»	le – C.D.	LEÍSMO
163	«mirando que todo le reluzca en orden»	le – C.I.	–
164	«pero le pude contestar a tiempo (a ella)»	le – C.I.	–
165	«y cuadros que le tocaron a la tía»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
166	«y lo encontró (un cuadro) en la casa de La Rioja»	lo – C.D.	–
167	«le pregunté (a la tía)»	le – C.I.	–
168	«Gertrudis... “el jauntxo ya está aquí” les gritaba a las otras»	les – C.I.	DUPLICACIÓN
169	«a Gertrudis le gusta que yo sea el heredero»	le – C.I.	–
170	«“de éste todo ha de ser”, les decía a las otras»	les – C.I.	DUPLICACIÓN
171	«no quiere que a ellos pase “ni una teja... ni un ochavo”, según le han oído»	le – C.I.	–
172	«una vez mamá le dijo a papá»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
173	«y terminar la carta que la dejé para almorzar»	la – C.D.	–
174	«a la tía le ha parecido Pitusa siempre prodigiosa»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
175	«a uno le deja con la boca abierta cuando»	le – C.D.	LEÍSMO DUPLICACIÓN
176	«no mueve el puño casi y da sólo un golpecito seco para arriba, como un estirón apenas. Entonces hace un aro en el aire el cordoncito verde y ¡clak!, la tía encaja la bola y no lo has visto»	lo – C.D.	–
177	«se hizo un cigarro y me dijo mientras (lo) liaba»		SUPRESIÓN DEL PRONOMBRE LO
178	«“sí, Chomin” –le contesté»	le – C.I.	–
179	«le dijo Pili (a Pitusa) que había sido un héroe y ella le adoraría (a él)»	le (dijo) – C.I. le (adoraría) – C.D.	– LEÍSMO
180	«Pitusa le explicó»	le – C.I.	–
181	«luego hablaron de cuando Isabel me gritó “Pedrito valiente” porque ellas se lo oyeron»	lo – C.D.	–
182	«supo que me mandaban a Andía porque Pitusa se lo dijo»	lo – C.D.	–

	Frase	Pronombre clítico/ función	Variación sintáctica
183	«vino a ver la tetera que les habíamos comprado a los rusos»	les – C.I.	DUPLICACIÓN
184	«que hubiese aparecido Isabel para que yo la hubiese visto»	la – C.D.	–
185	«estuve como en la prisión y ella vaya si lo sabía»	lo – C.D.	–
186	«le tocaba (a ella) siempre hacer de reina»	le – C.I.	–
187	«así que decidí... ponerme con voluntad de hierro...me lo admiraba Joxe Mari»	lo – C.D.	–
188	«darles (a ellas) algún beso y tocarlas (a ellas)»	(dar)les – C.I. (tocar)las – C.D.	– –
189	«me propuse a seguir bastante el plan...y que ni lo empecé»	lo – C.D.	–
190	«le escribí a Joshe Mari consultándole»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
191	«por la mañana le dijeron a Gertrudis las pescaderas»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
192	«yo le dije (a ella)»	le – C.I.	–
193	«la sorgüiña...le hablaba (a ella) y le dijo (a ella) cosas»	le (hablaba) – C.I. le (dijo) – C.I.	– –
194	«me lo tiene prohibido (desayunar en la cocina)»	lo – C.D.	–
195	«y se forma el alguito que le gustaba tanto a Isabel»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
196	«yo le decía eso (a ella)...yo entonces le decía (a ella)»	le (decía) – C.I. le (decía) – C.I.	– –
197	«mejor que darle a la escoba ya es»	le	DUPLICACIÓN EN UNA FRASE HECHA. USO ERRÓNEO
198	«yo le puse a ella pendientes y le enseñé como se hace»	le (puse) – C.I. le (puse a ella) – C.I. le (enseñé) – C.I.	– DUPLICACIÓN –
199	«ella no lo sabía que eso existiese»	lo –	DUPLICACIÓN ERRÓNEA
200	«ella lo echaba fuera (el rabilo)»	lo – C.D.	–
201	«le hice (a ella) llorar de risa»	le – C.I.	–
202	«mientras yo le levantaba (a ella)»	le – C.D.	LEÍSMO
203	«le gritaba a la pobre Edurne»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
204	«le quería decir (a ella) “¡a coger fresas!”»	le – C.I.	DUPLICACIÓN
205	«no les des, por favor, confianza (a ellas)»	les – C.I.	–

### 3.3. Análisis de las variaciones encontradas

#### 3.3.1. *Cómputo estadístico de los ejemplos*

De un total de 205 frases y 235 usos de pronombres clíticos, el estudio tipológico vierte los siguientes datos:

- usos correctos: 160 = 68 %
- laísmos: 2 = 0,8 %
- leísmos: 58 = 24 %
- loísmos: 0
- omisiones de pronombres: 12 = 5 %
- recurrencias de complemento directo y suplemento: 2 = 0,8 %
- casos de leísmo dudoso (leísmo formal pero no semántico): 1 = 0,4 %
- duplicaciones (no contabilizadas en el total): 36 = 0,15 %

#### 3.3.2. *Leísmo*

Los antecedentes de los 50 leísmos que aparecen en el texto se distribuyen de la siguiente manera:

- de persona masculino singular: 35 = 70 %
- de persona femenino singular: 10 = 20 %
- de cosa singular: 1 = 2 %
- de persona plural: 4 = 8 %

Como se puede observar, el porcentaje más elevado corresponde al leísmo de persona masculino singular, que han sido admitidos por la Real Academia de la Lengua, por lo que bien podríamos no considerarlos como tales. El resto (el 30 %) son leísmos propiamente dichos. No parece haber en estos ejemplos ni un patrón claro, ni una causa específica con la que podamos relacionar los casos que encontramos de esta desviación de la norma.

Por otro lado, los pronombres átonos de complemento siempre preceden al verbo si este está conjugado, o aparecen como sufijos en gerundios e infinitivos:

- «la señora le abrazaba» (a ella),
- «él la creía tozuda» (a ella),
- «mirándole cara a cara» (a ella),
- «¿por qué le perturbaba (a él) enviándole aquello?»,
- «al encontrarle» (a él),
- «sólo podía hacerlo él».

A partir de estos ejemplos, tampoco se deduce una causa sintáctica que dé lugar al leísmo, ya que contamos con oraciones correctas tanto leístas como no leístas; así mismo, el cambio de posición de las palabras en la oración con respec-

to a su orden correcto no parece influir en el desarrollo del leísmo, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- sujeto + pronombre + verbo:  
«la señora le abrazaba cariñosamente»  
«Mastraga lo jugaba» (el tresillo)
- pronombre + verbo + sujeto:  
«aquí tienes al vecino que le trae una bruja»  
«le decía su amigo»
- sujeto elidido:  
(ella) «así le creería mejor» (a él)  
(él) «la creía tozuda» (a ella)

Tal y como proponen Fernández Ordóñez (1993) y Uruburu Bidaurreza (1993), otra razón para esta variación podría ser semántica, por la que la variación del uso de los pronombres clíticos estaría en relación con el significado del verbo, aunque esta tampoco parece ser la causa definitiva de la distinción, tal y como podemos apreciar en los ejemplos siguientes:

- verbos mentales:  
«que no le entendía» (a él)  
«vosotros lo pensaréis»
- verbos físicos:  
«le siguió el médico» (a él)  
«encolerizado, le arrojó una piedra»

También, se podría pensar que la eufonía pudiera justificar alguno de los casos, sin embargo, el número de ejemplos es tan reducido, que no llegan a ser definitorios:

la ha ofendido > «le ha ofendido» (disimilación eufónica)  
«aquellos la cantan» (la vida)

Asimismo, se podría mencionar la economía lingüística y la recurrencia de los pronombres con un complemento circunstancial, pero al igual que en el apartado anterior, el número de ejemplos con el que contamos no es relevante:

«los amigos le imitan»  
«vosotros lo pensaréis»  
«así le creería mejor»  
«la beberán (la leche) allí fuera»

Como se puede observar, no queda muy clara cuál es la principal causa de leísmo en estos ejemplos, aunque sí se podría aventurar la razón de la recurrencia de una serie de frases en la lengua común: los hablantes utilizan con frecuencia

un número limitado de unidades léxicas y, al hablar, es habitual que repitan inconscientemente las formas más comunes aunque sean erróneas, ya que están acostumbrados a ellas, mientras que se detienen en analizar las formas que les resultan menos habituales o más complejas. Sin embargo, se ve necesaria la definición de un corpus más extenso para aventurarnos en la búsqueda de una causa principal para esta variación, dado el sustrato lingüístico de los hablantes.

### 3.3.3. *Laísmo*

En los textos, solo contamos con dos ejemplos de laísmo, número tan exiguo que nos permitiría afirmar que el laísmo sería una variación residual:

«allí se la sintió lavar vasos»

«lo que le dolía era el temor a que la creyeran cómplice»

### 3.3.4. *Loísmo*

En el corpus estudiado no hay ningún ejemplo de loísmo, por lo que se podría confirmar la teoría de que el castellano del País Vasco no es loísta.

### 3.3.5. *Omisión de pronombres*

Otra de las variaciones que se observa en los textos es el de la omisión de los pronombres clíticos. Tal y como hemos referido anteriormente, en *euskera* no existe este tipo de pronombres personales, lo que lleva a los hablantes no solo a usarlos mal cuando se expresan en castellano, sino también a omitirlos cuando son necesarios.

En el corpus, la omisión aparece en pronombres con función tanto de complemento directo, como de complemento indirecto. Se debe subrayar que en la frase no puede aparecer un sintagma nominal con esta misma función, ya que estaríamos, entonces, ante una duplicación de complementos.

Las doce omisiones que aparecen en el corpus son:

- omisión de la, que en todos los casos hacen referencia a sustantivos comunes de género femenino, 33%:  
«aquí traigo» (la carta)  
«he tenido que cocer» (la leche)
- omisión de le o les, 8%:  
«cuando el mozo preguntó» (a la chica)

- omisión de lo, que puede hacer referencia tanto a sustantivos comunes de género masculino, como a acciones, 58% del total:  
de persona: «capaz de llevar como ha dicho» (el hijo)  
de cosa: «si no haces ahora» (hablar con su mujer)

### 3.3.6. Duplicaciones

La Academia de la Lengua Española define la duplicación de complementos como la «repetición de un segmento lingüístico»<sup>9</sup> que, en nuestro caso, haría referencia a la aparición de un pronombre átono y un sintagma nominal o preposicional, referidos a la misma realidad en una misma frase. Esta variación, que aparece en castellano desde sus orígenes, es un rasgo de la lengua hablada, por lo que se puede considerar propio de un habla descuidada.

En el corpus estudiado, las duplicaciones se dan tanto en sintagmas con función de complemento directo, como con función de complemento indirecto, por lo que esta distinción sintáctica no supone una causa de recurrencia:

- «ya le he dicho a ella»
- «el gobierno lo hacían entre la etxeakoandre y un morroi»

No obstante, parece haber tres causas que originan la duplicación de complementos:

- posición del sujeto al final de la frase, lo que implica la reorganización de los elementos sintácticos restantes y aparece en un 28% de los casos:  
«ahí tienes al vecino cómo le trae una bruja»  
«la comida del ganado la hacía la vieja madre»
- omisión del sujeto, lo que conlleva una posición diferente de los sintagmas, y se da en un 40% de los ejemplos:  
«a tu padre le tengo en las rentas»  
«le gritaba a la pobre Edurne»
- énfasis tanto de acciones como de personas, que se observa en un 28% de los casos:  
acciones: «se prepare para darle vueltas al chisme»  
personas: «una vez mamá le dijo a papá»

Respecto a este cómputo, parecen destacar las ocasiones en las que el pronombre se duplica por la reorganización llevada a cabo en la frase al omitirse el sujeto. Sin embargo, la diferencia cuantitativa no parece ser definitiva.

---

<sup>9</sup> <https://dle.rae.es/reduplicaci%C3%B3n>

Hay un único ejemplo que difiere de los anteriores, ya que no hay elisión del sujeto, que aparece en su lugar correspondiente, ni tiene un claro sentido enfático. La única razón que le podemos encontrar es que el complemento indirecto es, en realidad, el sujeto actante de la acción verbal:

«alterar... aquel régimen ya establecido le parecía al disminuido (Mortero) empresa inalcanzable».

El hecho que se podría apuntar como causa de este fenómeno pudiera ser la ultracorrección, o la adaptación de los pronombres a un paradigma que se considera correcto, pero que no lo es. Sin embargo, el corpus es limitado y se necesitarían más ejemplos de uso para confirmarlo.

## 4. Conclusión

Aunque somos conscientes de que el corpus de estudio no es muy amplio, con este trabajo hemos pretendido analizar la variación de los pronombres clíticos en un campo en el que no ha sido estudiado en profundidad: las obras literarias de autores de segundo nivel. Korkostegi (1992), en su estudio sobre estos mismos fenómenos en la obra de Pío Baroja, o Paasch-Kaiser (2015), en su obra sobre el castellano en Getxo, cubren esta realidad en otros dos ámbitos de lenguaje, a saber, literario y coloquial, pero carecemos de referencias a ese lenguaje que se cubre con tintes literarios, de mano de autores que no forman parte de los literatos de primera línea.

Partíamos de dos afirmaciones. La primera era que «en el País Vasco es general el leísmo de persona masculina, pero también el de persona femenina» (Fernández Ulloa, 1997, p. 203) y la segunda se refería al carácter de jerga literaria que caracterizaba al lenguaje utilizado en el corpus seleccionado. Tras el estudio del mismo y el análisis de la recurrencia del uso de los pronombres personales átonos, hemos podido apuntar a una confirmación de la tendencia al leísmo, lo que afianzaría la hipótesis antes apuntada de que el castellano del País Vasco es leísta. Hemos de subrayar, así mismo, la situación temporal de las narraciones, primeras décadas del siglo XX, debido al hecho de que en ese momento había hablantes cuya lengua materna era el vascuence, pero que también conocían y se expresaban en castellano con una clara adscripción a la definición de bilingüe dominante (Lamber, 1955).

Consideramos que sería un trabajo interesante realizar este mismo análisis en cada uno de los autores elegidos, lo que puede quedar para futuras investigaciones.



## Referencias

- Alcina, J., y Blecua, J. M. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Aranaz Castellanos, M. (1969). *Cuadros vascos*. Bilbao: Editorial Librería Vascongada Villar
- Arzadun, J. (1921). *Cuentos vascos*. Bilbao: Editorial Vizcaína.
- Camús Bergareche, B., y Gómez Seibane, S. (2015). Nuevos datos sobre la omisión de objetos en el castellano del País Vasco. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 211-236.
- Cano-Aguilar, R. (1998). La aportación de Lapesa a la sintaxis histórica del nombre en español. *Philología hispalensis*, 12(2), 17-42.
- Echenique Elizondo, M. T. (1981). El sistema referencial en español antiguo: laísmo, leísmo, loísmo. *Revista de Filología Española*, 61(1/4), pp 113-157. Recuperado de <http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/612/688>
- Echenique Elizondo, M. T. (2016). Lengua española y lengua vasca: una trayectoria histórica sin fronteras. *Revista de Filologías*, 34, 235-252.
- Fernández-Ordóñez, I. (1993). Leísmo, laísmo y loísmo: Estado de la cuestión. En O. Fernández Soriano (Ed.), *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Fernández-Ordóñez, I. (2001). Hacia una dialectología histórica. Reflexiones sobre la historia del leísmo, laísmo y loísmo. Universidad Autónoma de Madrid, Biblos-e Archivos. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660431>
- Fernández Ulloa, T. (1997). Lenguas en contacto: caracterización del castellano del País Vasco y actitudes hacia la lengua. Fundación Sancho el Sabio. Recuperado de: <https://www.euskalmemoriadigitala.eus/handle/10357/40569>
- Fernández Ulloa, T. (2006). Influencias morfosintácticas de la lengua vasca en el castellano actual: orden de elementos, condicional por subjuntivo y pronombres complemento átonos de 3ª persona. *Ohienart*, 21, 73-99.
- Irigoyen Gerrikabeitia, J. de (1936). *Los tremendos de Kamala*. Bilbao: Artes Gráficas de Grijelmo.
- Korkostegi Aranguren, M. J. (1992). *Pío Baroja y la gramática: estudio específico del leísmo, laísmo y loísmo y la duplicación de objetos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lambert, W. E. (1955). Measurement of the linguistic dominance in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197-200.
- Lapesa, R. (1964). Los casos latinos: restos sintácticos y sustitutos en español. *BRAE*, 44(171), 57-105. Recuperado de <http://revistas.rae.es/brae/article/view/91/149>
- Líbano Zumalacárregui, Á. (1997). Contribución de Unamuno a la dialectología vizcaína. *Cuadernos de la Cátedra de Miguel de Unamuno*, 32, 125-141.
- Mendieta-Lombardo, E., y Molina, I. (1995). Juicios de gramaticalidad ante una estructura morfosintáctica del español hablado en el País Vasco. *Mundakiz*, 50, 25-34. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282243369\\_Juicios\\_de\\_gramaticalidad\\_ante\\_una\\_estructura\\_morfosintactica\\_del\\_espanol\\_hablado\\_en\\_el\\_Pais\\_Vasco](https://www.researchgate.net/publication/282243369_Juicios_de_gramaticalidad_ante_una_estructura_morfosintactica_del_espanol_hablado_en_el_Pais_Vasco)

- Miranda Hidalgo, B. (1994). La norma de los clíticos en las gramáticas de los siglos XVI y XVII. *Anuario de estudios filológicos*, 17, 351-368.
- Paasch-Kaiser, C. (2015). *El castellano de Guetxo*. Berlin: De Gruyter.
- Sagüés, M. (2006). *Gramática elemental vasca: gramática comparada*. 13ª ed. San Sebastián: Txertoa.
- Saiz Valdivieso A. C. (2010). *Rafael Sánchez Mazas. El espejo de la memoria*. Bilbao: Ed. Muelle de Uribitarte.
- Sánchez Mazas, R. (1968). *La vida nueva de Pedrito de Andía*. Madrid: Planeta.
- TreffersDaller, J. (2015). The construct of language dominance, its operationalization and measurement. En C. SilvaCorvalan y J. TreffersDaller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 235-265). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://centaur.reading.ac.uk/39020/>
- Unamuno, M. de (1958). El dialecto bilbaíno (R.I.P.). En M. de Unamuno, *Obras Completas. Tomo VI. De la raza y la lengua*. Barcelona: Ed. Vergara.
- Urrutia Cárdena, H. (2003). Los clíticos de tercera persona en el País Vasco. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 517-538. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_22.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_22.pdf)
- Uruburu Bidaurrezaña, A. (1993). *Estudios sobre leísmo, laísmo y loísmo*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Zarate, M. (1976). *Influencias del vascuence en la lengua castellana: A través de un estudio del elemento vasco en el habla coloquial de Chorierra-Gran Bilbao*. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca.

# Influencia del euskera estándar entre dos generaciones, alfabetizada y no alfabetizada, del valle de Arratia

Euskara estandarraren eragina Arratia bailarako bi belanaultditan, alfabetizatu eta ez alfabetizatuan

Influence of literacy on two generations, literate and non-literate generation, of Arratia valley

---

Aitor Iglesias Chaves

UPV/EHU

[aitor.iglesias@ehu.eus](mailto:aitor.iglesias@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0001-5381-5957>

Juan Abasolo Isasa

UPV/EHU

[juan.abasolo@ehu.eus](mailto:juan.abasolo@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0002-1911-4118>

Aintzane Etxebarria Lejarreta

UPV/EHU

[aintzane.etxebarria@ehu.eus](mailto:aintzane.etxebarria@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0001-8418-6276>

Ariane Ensunza Aldamizetxebarria

[ariane.ensunza@ehu.eus](mailto:ariane.ensunza@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0003-0908-7467>

EUDIA ikerketa-taldea

Recibido / Noiz jaso den: 01/4/2020

Aceptado / Noiz onartu den: 05/05/2020

## Resumen

El objetivo del trabajo es comprobar la influencia de la alfabetización en el habla habitual en la zona vascohablante del valle de Arratia. Para ello, hemos analizado la distancia lingüística entre dos generaciones de dicho valle respecto al euskera estándar: una generación no alfabetizada en euskera (45-50 años); y la otra, que sí está alfabetizada (20-25 años).

La metodología para realizar el análisis de los datos se divide en tres pasos: la estandarización de los datos, el cálculo de la distancia lingüística; y, por último, un análisis de correspondencias múltiples (ACM). Con los datos estandarizados hemos realizado dos análisis: por una parte se ha calculado la distancia lingüística RIV mediante el programa Diatch y, en segundo lugar, se ha realizado un análisis multivariante para datos categóricos mediante FactoMineR programado en lenguaje R.

Los resultados nos muestran que sí existe un leve movimiento en las hablas de las generaciones alfabetizadas hacia la utilización de formas propias del estándar que son ajenas a las hablas de gente no escolarizada ni alfabetizada en idioma vasco.

## Palabras clave

Educación, alfabetización, estándar.

## Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 3. CORPUS. 4. METODOLOGÍA. 5. RESULTADOS. 6. CONCLUSIONES. REFERENCIAS.

**Laburpena.** Lan honen helburua da Arratiako bailarako euskararen aldaeran alfabetatzeak izan duen eragina egiaztatzea. Horretarako, euskara estandarrekiko distantzia linguistikoa aztertu da bailarako bi belaunalditan: bata euskaraz alfabetatu gabekoa (45-50 urte); bestea euskaraz alfabetatua (20-25 urte).

Datuen analisirako erabilitako metodologia hiru urratsetan dago banatua: datuen estandarizazioa, distantzia linguistikoaren kalkulua; eta korrespondentzia multipleen analisia. Behin datuak estandarizatu direnean, bi analisi egin dira: batetik, RIV distantzia kalkulatu da Diattech programarekin; eta, bestetik, datu kategorikoentzako aldagai anitzeko analisi bat egin da R lengoian programatutako FactoMineR bidez.

Datuek erakusten dute badagoela joera belaunaldi alfabetizatuen artean estandarrekoak diren formak erabiltzearena, herriko hizkeran ezezagunak direnak herritar alfabetatugabeengan.

**Gako hitzak.** Hezkuntza, alfabetizatzea, estandarra.

**Abstract.** The objective of this work is to check the influence of literacy on the vernacular of the Basque-speaking area of the Arratia valley. To this end, we have analyzed the linguistic distance between two generations of this valley with respect to standard Basque: a non-Basque-literate generation (45-50); and the other, which is literate in Basque (20-25 years).

The methodology for analyzing the data is divided into three steps: the standardization of the data, the calculation of the linguistic distance; and, finally, a multiple correspondence analysis (MCA). With the standardized data we have performed two analyzes: on the one hand the RIV linguistic distance has been calculated using the Diattech program and, secondly, a multivariate analysis has been performed for categorical data using FactoMineR programmed in the R language.

The results show us that there is, in fact, a slight movement in the vernacular of the literate generations towards the use of forms typical of the standard that are unknown in non-basque-literate generation's vernacular.

**Keywords.** Education, literacy, standard.

## 1. Introducción

El objetivo del trabajo es analizar la influencia de la alfabetización en el habla habitual en la zona vascohablante del valle de Arratia cercana a la Facultad de Educación de Bilbao puesto que ésta es una de las zonas de donde provienen gran parte de nuestro alumnado que sí utiliza el euskera como lengua de comunicación habitual. Para ello, hemos tenido que calcular la distancia lingüística entre dos generaciones de dicho valle respecto al euskera estándar. Una generación no alfabetizada en euskera, 45-50 años, y la otra, que sí está alfabetizada, 20-25 años, ya que en la escuela ha estudiado en euskera.

Trabajamos con la hipótesis de que habrá más distancia lingüística respecto al euskera estándar con la generación de mayor edad, puesto que creemos que la alfabetización influirá en la generación más joven haciendo que su habla se acerque al euskera estándar. Pero, por otro lado, queremos saber qué formas son las que se han introducido en el habla dialectal.

Para realizar este estudio hemos utilizado el corpus EAS (Euskararen atlas soziolinguistiko-dialektologikoa) (Aurrekotxea y Ormaetxea, 2006) recogido por

el grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU. De éste hemos utilizado las cuatro localidades de Arratia (Lemoa, Zeanuri, Dima y Zeberio). El corpus consta de un cuestionario de 202 preguntas, lo que ha permitido la elaboración de una base de datos con 1818 ítems. Los datos recogidos en el atlas han debido de ser tratados previamente para poder compararlos con el euskera estándar, ya que estaban transcritos de forma fonética.

Con los datos estandarizados se han realizado dos análisis. Por una parte, se ha calculado la distancia lingüística RIV y, en segundo lugar, se ha realizado un análisis multivariante para datos categóricos, Análisis de Concordancias Múltiples. En el primer caso, para hallar la distancia RIV, se ha calculado la matriz de distancias entre las hablas analizadas con el programa Diatech (Aurrekoetxea, Iglesias, Santander y Usobiaga, 2015b). El resultado del análisis de distancias se presenta en matriz y en agrupamientos clusters mediante dendrograma. En el segundo caso hemos utilizado FactoMineR (Husson, Josse, Le y Mazet, 2018), programado en lenguaje R, para hacer un análisis multidimensional categórico, siguiendo los planteamientos del análisis de componentes principales (Aurrekoetxea, Fernández-Aguirre, Modroño y Rubio, 2016) y replanteando el escalamiento multidimensional desarrollado por Embleton (1993). Se presentan los datos desde perspectivas monodimensionales mediante diagramas de puntos, *dotchart*, bidimensionales mediante biplot y una proyección tridimensional.

Los resultados nos muestran que la hipótesis se cumple parcialmente. Sí existe un leve movimiento en las hablas de las generaciones alfabetizadas hacia la utilización de formas propias del estándar que son ajenas a las hablas de gente no escolarizada ni alfabetizada en idioma vasco.

Este trabajo además de la introducción consta de cinco partes. En primer lugar, se centra el marco teórico en el que se va a trabajar; después, se presenta el corpus lingüístico que se ha utilizado; en tercer lugar, la metodología con la que se ha llevado a cabo este examen; luego los resultados obtenidos; y para finalizar las conclusiones del estudio además de las referencias bibliográficas.

## 2. Marco teórico

De todos es sabido (Trudgill, 2003) que las lenguas están en continuo cambio y que si una lengua deja de cambiar, desaparece. La lengua es cambiante, cualquier hablante sabe que su lengua no es uniforme y que no siempre se usa igual (Martínez, 2010). «La lengua es variable y se manifiesta de modo variable» (Moreno, 1999). Estos cambios pueden suceder a lo largo de la historia, en diacronía, pero también pueden ser sincrónicos. Por otro lado, los cambios lingüísticos suceden por las condiciones de dos agentes. Un cambio puede venir de fuera, ser

un préstamo; o puede surgir dentro de la propia lengua, una analogía (Zarraña et al., 2010; Gaminde, Romero y Legarra, 2012).

En este trabajo, como mencionaremos más adelante, se recogen cambios que se producen en la morfología nominal, la morfología verbal, la sintaxis y el léxico. Estos cambios suceden en cinco niveles (Bulot y Blanchet, 2013):

Diacrónico: En este nivel la variación lingüística se produce a lo largo del tiempo y se conocen como *cronolecto* a las diferentes variantes.

- Diatópico: La variación diatópica se centra en las diferencias que se producen geográficamente entre hablantes de una misma lengua, y sus diferentes variantes se denominan *dialectos*.
- Diastrático: En el nivel diastrático o social las diferencias que surgen entre hablantes de una lengua por su pertenencia a un grupo social son conocidas como *sociolectos*.
- Diafásico: en este nivel se producen las variaciones debidas a los diferentes contextos en los que se utiliza el habla, son los diferentes registros que usa un hablante.
- Diagénico: En algunos contextos sociales los hombres y las mujeres no usan las mismas formas lingüísticas, son los *sexolectos*.

La mayoría de los trabajos que se han hecho en euskera han sido a nivel diatópico. Desde los primeros trabajos de Bonaparte (1863 y 1869) han sido y son innumerables los estudios que han examinado la variabilidad geográfica. Es en estos últimos años donde se observa un aumento en el estudio de la variabilidad sociolingüística con numerosos trabajos (Aurrekoetxea, Gandarias, Gaminde e Iglesias, 2014; Ensunza, 2016; Epelde y Oyharçabal, 2010; Gaminde, Etxebarria, Garay y Romero, 2015; Gaminde, Olalde, Etxebarria, Eguskiza y Gaminde, 2017; Ibarra, 2011; Iglesias y Unamuno, 2017; Lantto, 2012, 2015; Unamuno, Ensunza y Ormaetxea, 2012; Unamuno, Eguskiza e Iglesias, 2019).

En este trabajo vamos a examinar dos variables: una a nivel diatópico y otra a nivel diastrático. A nivel diatópico vamos a medir la distancia lingüística que hay entre varias poblaciones del valle de Arratia (Lemoa, Zeanuri, Dima y Zeberio). A nivel diastrático, mayormente, han sido objeto de estudio cuatro variables de origen social: edad, género, clase social y estudios. En nuestro caso vamos a tener en cuenta dos, la edad y los estudios, que, en realidad, y por la peculiaridad de la situación social de los sujetos de este estudio, están íntimamente relacionadas. En este trabajo se recogen datos de dos generaciones: una generación de 20-25 y otra de 45-50 años. La generación de 20-25 años ha estudiado en euskera y está alfabetizada en este idioma; sin embargo, la generación de 45-50 años no lo pudo hacer debido a la política lingüística que se llevó a cabo en el país, donde estaba prohibido estudiar en euskera. Es por esta razón por la cual edad y estudios, alfabetización en este caso, están estrechamente relacionadas. Para saber cuáles son las variables sociales que influyen en la lengua hay que conocer la organización

de la sociedad (Zarraña et al., 2010), ya que esta es un producto de las relaciones sociales de sus hablantes y estas características pueden intervenir como factores que afectan al uso de la lengua y, eventualmente, al cambio lingüístico (Hualde, Olarrea, Escobar y Travis, 2009). Como apunta Gaminde (2010), para entender los cambios lingüísticos y la situación de cada generación en el País Vasco, sobre todo, hay que tener en cuenta dos condicionantes cronológicos. El primero es el haber nacido antes o después de la Guerra Civil (en este trabajo las dos generaciones han nacido después de la guerra). Y el segundo es la creación del euskera batua o euskera unificado.

Desde los primeros textos recogidos en euskera hasta que comenzó a desarrollar su registro estándar el euskera ha sufrido una fuerte dialectalización. La falta de un modelo o fuerza unificadora ha hecho que a lo largo de los siglos cada modelo dialectal se haya ido alejando aún más de los otros. Esta situación ha provocado que haya una gran variabilidad geolingüística en esta lengua. Para la supervivencia de una lengua es imprescindible que haya una unificación y un proceso de normalización. Con la creación del euskera batua o unificado en la reunión de La Real Academia de la Lengua Vasca Euskaltzaindia el año 1968 en Arantzazu (Euskaltzaindia, 1968) se logra una lengua de prestigio que pone en marcha unas fuerzas unificadoras de los dialectos que hasta entonces apenas se había logrado. Aunque también surgieran controversias al respecto (Zuazo 2000 y 2005), son indiscutibles las ventajas que ha traído el euskera unificado. Aunque al principio este euskera se utilizaba principalmente a nivel escrito, este se ha ido extendiendo también a nivel oral y hoy en día se utiliza en casi todos los ámbitos públicos y también poco a poco se está introduciendo en el ámbito privado. En pocos años su influencia ha ido en aumento en el habla coloquial dialectal (Aurrekoetxea, 2004, 2006; Aurrekoetxea, Gaminde, Gandarias e Iglesias, 2015a; González, 2001; Maia y Larrea, 2010; Ensunza, 2018) y esta, sobre todo, ha sido marcada por su implantación en la educación formal. Es esta influencia la que queremos medir en este trabajo examinando dos generaciones: una alfabetizada en euskera y la otra no.

Son muchos factores los que pueden influir en la convergencia lingüística en los sitios que conviven diferentes variedades de la misma lengua: el prestigio, la enseñanza en la escuela, la utilización en los organismos oficiales (ayuntamiento, mancomunidad, gobierno, sanidad...), los medios de comunicación, etc. Normalmente la variedad estándar de una lengua se suele usar en todos los casos mencionados y suele ser de alto prestigio (Hernández-Campoy, 2011). En nuestro caso concreto, es la variedad estándar la que está presente en la enseñanza y en todas las comunicaciones oficiales que siempre son bilingües en castellano y euskera estándar. A excepción de algunos medios de comunicación locales, todos los demás usan también la lengua estándar. Referente al prestigio, Amorrortu (2001), teniendo en cuenta la opinión del alumnado universitario, no ve en peli-

gro la desaparición del dialecto vizcaíno ya que la valoración por parte de éste es positiva, tiene prestigio.

Para poder comparar y medir la influencia del estándar es imprescindible conocer detalladamente las variedades no estándares. En el caso de Arratia, afortunadamente, tenemos dos trabajos que recogen detalladamente las hablas de las localidades de Zeberio (Etxebarria, 1991) e Igorre (Iglesias, 2014), además de otros muchos trabajos que recogen datos lingüísticos más concretos (Etxebarria, 1995, 2016; Gaminde, Hernáez, Etxebarria y Gandarias, 1995; Hualde, 1992; Iglesias, 2008). Desgraciadamente, no todas las variedades lingüísticas han sido recogidas tan exhaustivamente, por lo que su convergencia es más difícil de estudiar por la falta de datos.

Todas las lenguas están en contacto con otras lenguas, y, por tanto, se influyen entre ellas. Los diferentes dialectos del euskera tienen como lenguas vecinas el español, francés y occitano, y tampoco puede escapar a la influencia de idiomas como el inglés.

La influencia ocurre tanto entre diferentes lenguas como dentro de la misma lengua, ya que las variedades del mismo idioma, así como el estándar (Auer e Hinskens, 1996), instan a cambios intralingüísticos. En este punto hay que mencionar dos términos: diglosia y diaglosia. Se dice que una lengua está en situación de *diglosia* cuando convive con otra lengua en un mismo territorio, y ese segundo idiomas tiene un dominio o preferencia sobre la primera (Ferguson, 1959). En el caso del euskera tenemos que distinguir dos territorios distintos, con el español y el francés como lenguas dominantes. La *diaglosia* (Bellman, 1998) es el desequilibrio entre variedades lingüísticas habladas en una comunidad bilingüe, una se considera variedad alta y la otra baja. La variedad alta habitualmente se utiliza en el lenguaje formal y la baja, por el contrario, en el lenguaje informal. Según Coyos (2010), en el caso del euskera, la diaglosia nos muestra cómo algunas características del estándar están penetrando en los diferentes dialectos, y la diglosia nos enseña la utilización estratificada de diferentes variantes de una misma lengua.

Entre la lengua estándar y los diferentes dialectos tenemos dos tipos de unificaciones: verticales y horizontales (Auer, 1998; Eguskiza, 2019). Las unificaciones *verticales* son las que suceden entre la lengua estándar y los dialectos. Esta convergencia surge debido a la fuerza centrípeta que ejerce la lengua de mayor prestigio, la de variedad alta. De este modo, los dialectos poco a poco hacen suyas características de la lengua estándar debido a su prestigio, y van perdiendo las suyas propias. A esta unificación también se la conoce como *convergencia dialectal monocéntrica* (Aurrekoetxea, 2006). A menudo, las unificaciones verticales acarrearán convergencias horizontales, ya que, al reducirse la distancia lingüística entre el estándar y los dialectos, también se reduce la distancia entre los propios dialectos al disminuir las formas que diferencian unos dialectos de otros (Auer y Hinskens 1996, Auer, Hinskens y Kerwill, 2005). Las convergencias *horizon-*



*tales* corresponden a las unificaciones entre diferentes dialectos. Este proceso de unificación, aunque como hemos mencionado pueda ser consecuencia de las relaciones entre la lengua estándar y los dialectos, se considera como un proceso entre dialectos que se encuentran en el mismo nivel. Según Aurrekotxea (2006), para que se produzcan procesos de convergencia y unificación además de haber una lengua estándar débil, tiene que haber una lengua policéntrica donde los dialectos deben tener sus zonas dinámicas propias y según el sentido que cojan estas zonas dinámicas surgirán convergencias o divergencias entre los dialectos. Estas convergencias pueden ser fuertes o débiles. Cuando la convergencia es fuerte puede llegar a hacer desaparecer el dialecto; y, cuando es débil, el dialecto solo recoge algunas características del estándar en detrimento de las suyas propias.

### 3. Corpus

Para realizar este estudio hemos utilizado el corpus EAS (*Euskararen Atlas Soziolingüistikoa* o *Atlas socio-geolingüístico del euskera*) (Aurrekotxea y Ormaetxea, 2006) recogido por el grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU entre los años 2006 y 2008. La recogida de este corpus tiene un doble objetivo: por una parte, realizar un examen sociolingüístico; y por otra, un examen geolingüístico. El objetivo de este corpus, desde esta doble visión sociolingüística y geolingüística, es estudiar y medir la influencia del euskera estándar en los últimos 40 años (Aurrekoetxea y Ormaetxea, 2006). Con este corpus podemos medir la variación lingüística mediante dos variables: la edad y el factor geográfico, ya que se ha recogido en 145 pueblos a hablantes de dos generaciones. Las dos generaciones examinadas en este trabajo comprenden las edades de 45-50 años y de 20-25 años. La generación de mayor edad, aunque no ha sido alfabetizada en euskera, ha visto cómo el euskera estándar se ha ido implantando a su alrededor, en diferentes aspectos de la vida cotidiana, pero sobre todo en la enseñanza de sus hijos e hijas. La generación más joven, sin embargo, ha recibido dos *input*. Por una parte, en el ámbito familiar han recibido como primera lengua su correspondiente variante dialectal; y, por otra parte, también han aprendido en la escuela el euskera estándar. Es, por tanto, que esta generación ha tenido que combinar estas dos variantes para hacer frente a las diferentes situaciones de comunicación a las que se han tenido que enfrentar. Las 145 localidades examinadas en el EAS son también localidades en las que se hicieron la encuesta del EHHA, *Euskararen Herrien Hizkuntza Atlasa* (Euskaltzaindia, 2008). Para nuestro estudio hemos utilizado las cuatro localidades de Arratia (Lemoa, Zeanuri, Dima y Zeberio), ya que este valle es uno de los más cercanos a la Facultad de Educación de Bilbao, donde se habla y se vive habitualmente en euskera, y es de allí de donde proviene gran parte del alumnado vascohablante activo.

La encuesta del proyecto EAS está basada en el cuestionario del EHHA (Aurrekoetxea y Videgáin, 1993). En total se recogen 202 características lingüísticas divididas del siguiente modo (Aurrekoetxea y Ormaetxea, 2006): 23 preguntas sobre la morfología nominal, 39 sobre la morfología verbal, 20 sobre la sintaxis y 120 sobre el léxico. Las cuatro localidades de Arratia recogen un total de 1818 ítems.

## 4. Metodología

La metodología de este trabajo se divide en tres pasos: la normalización o estandarización de los datos, el cálculo de la distancia lingüística; y, por último, un análisis de correspondencias múltiples (ACM).

El primer paso es la normalización o estandarización de los datos. Para poder obtener la distancia lingüística que hay entre los datos obtenidos en el EAS de varios hablantes de diferentes generaciones y localidades y el euskera estándar, tenemos que tener datos comparables, transcritos de la misma manera. Los datos del euskera estándar evidentemente están transcritos con las reglas de ortografía que rigen el idioma y que las marca la Real Academia de la Lengua Euskaltzaindia (Mitxelena, 1968); pero, sin embargo, los datos del EAS están transcritos fonéticamente. Para estandarizar estos datos se ha actuado de la siguiente manera: en las respuestas referidas al léxico y a la sintaxis se han obviado todas las variantes fonéticas. Así, respuestas como /okela/ y /okola/ se han estandarizado en una misma forma «okela» ya que lexicalmente son iguales. En las respuestas referidas a la morfología nominal y verbal nos hemos fijado exclusivamente en los morfemas que se buscan en cada pregunta. De este modo, respuestas como /itʃaʒórantza/ e /itʃosórantza/ se han estandarizado como «itsasorantza», ya que lo pertinente de esta pregunta es el morfema *-rantza* para poder compararlo con el morfema *-rantz* de la palabra estándar «itsasorantz».

El segundo paso es calcular la distancia lingüística que hay entre el euskera estándar y cada localidad y generación. Para ello es necesario crear una matriz de distancia y aplicar los algoritmos adecuados a nuestros datos. Este método se empezó a aplicar en la segunda mitad del siglo XX y se ha ido desarrollando hasta hoy en día con ayuda de la informática. Sin duda, primeramente, tenemos que mencionar a Jean Séguy (1973), autor del *Atlas linguistique et ethnographique de la Gascogne* y del término *dialectometría*, que como bien explica Goebel (2010), que buscó una posibilidad que con métodos cuantitativos le permitiera comprender de forma global esa variabilidad; es decir, desistiendo de muchos detalles cualitativos, pero desgraciadamente no pudo desarrollar este empeño debido a su temprano fallecimiento. Fue Goebel (1984) quien sí llevó a cabo este proyecto publicando sus principios teóricos y metodológicos; y, posteriormente,

desarrollando el programa informático Visual Dialectometry (VDM)<sup>1</sup>. Este programa que trabaja con matrices de datos ofrece varios algoritmos de evaluación. Las medidas de similaridad RIW, GIW y DEM calculan en la matriz de datos la similaridad entre las distintas localidades. También da la posibilidad de trabajar con los algoritmos de segmento MINMWMAX, MWMAX y MED, y otros varios cálculos (mínimo, máximo, desviación estándar, asimetría...). Hoy en día hay dos escuelas que siguen el trabajo de Goebel, la de Groningen y la de la UPV/EHU, dirigidas por John Nerbonne y Gotzon Aurrekoetxea, respectivamente. El grupo de Groningen ha desarrollado la aplicación web Gabmap<sup>2</sup> que utiliza la distancia *Levenshtein* ya que esta aplicación está preparada para transcripciones fonéticas. La distancia *Levenshtein* es el número mínimo de operaciones requeridas para transformar una cadena de caracteres en otra. Por su parte, el grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU ha desarrollado el software Diatech<sup>3</sup>, que además de la distancia *Levenshtein*, también da la oportunidad de usar las distancias RIV (Relative Index Value) y WIV (Weighted Identity Value). La distancia RIV es una distancia de igualdad o desigualdad absoluta, es decir, si los datos que se comparan son exactamente iguales o diferentes. Esta distancia se utiliza normalmente cuando tenemos los datos estandarizados. Para medir las distancias lingüísticas es necesario tener en cuenta cómo están transcritos los datos con los que se va a trabajar. Como hemos mencionado anteriormente, nuestros datos han sido estandarizados y por esa razón vamos a usar la medida de distancia RIV. Por último, tenemos que tener en cuenta qué medida tomar para el proceso de agrupación si queremos crear un clúster jerárquico. Tenemos que elegir el algoritmo de clasificación de distancia más adecuado. Por ejemplo, el programa Diatech da tres opciones de algoritmos: *ward*, *average* y *complete*. Para crear nuestro clúster vamos a usar el algoritmo *ward* ya que es el que muestra una varianza interna mínima (Ward, 1963).

El tercer y último paso es un análisis de correspondencias múltiples (ACM) en inglés *Multiple Correspondences Analysis* (MCA). El análisis de correspondencias es un método de análisis de datos que representa gráficamente tablas de datos (Greenacre, 2008). Técnicamente, el ACM es la aplicación de análisis de correspondencias simples (ACS) al estudio de tablas lógicas donde se considera un n.º cualquiera de variables cualitativas. En un análisis de correspondencias tenemos una representación gráfica mediante un diagrama de dispersión, que no es sino un mapa de datos. En nuestro trabajo con los datos ya estandarizados crearemos una matriz para poder realizar un ACM sobre una tabla disyuntiva

---

<sup>1</sup> <http://ald.sbg.ac.at/dm/Engl/VDM/default.htm>

<sup>2</sup> [https://gabmap.nl/?page\\_id=378](https://gabmap.nl/?page_id=378)

<sup>3</sup> <http://eudia.ehu.es/diatech/index>

completa (Lebart, Morineau y Warwick, 1984). Mediante este análisis obtendremos las formas lexicales, morfológicas y sintácticas que se han importado del euskera estándar y las que no, las que se mantienen en su variante dialectal pese a la influencia del estándar.

## 5. Resultados

Una vez normalizados, estandarizados, los datos, en este punto ofreceremos primeramente los resultados obtenidos con el cálculo de la distancia lingüística utilizando la medida RIV y el clúster jerárquico cuyo agrupamiento ha sido obtenido con el método de varianza mínima de Ward; y, en segundo lugar, facilitaremos los resultados obtenidos con el análisis de correspondencias múltiples.

En la Tabla 1 podemos ver la matriz de distancias obtenidas con la medida RIV. En ella aparecen el euskera estándar y las dos generaciones examinadas en las cuatro localidades de Arratia, un total de nueve elementos entre los cuales se ha obtenido la distancia lingüística.

Tabla 1. Matriz de distancias lingüísticas obtenidas con la medida RIV

	Dima joven	Dima mayor	Euskera estándar	Lemoa joven	Lemoa mayor	Zeanuri joven	Zeanuri mayor	Zeberio joven	Zeberio mayor
Dima joven	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Dima mayor	29.82	0	-	-	-	-	-	-	-
Euskera estándar	<b>58.07</b>	<b>65.03</b>	0	-	-	-	-	-	-
Lemoa joven	21.17	33.42	<b>56.65</b>	0	-	-	-	-	-
Lemoa mayor	28.62	26.83	<b>60.70</b>	26.16	0	-	-	-	-
Zeanuri joven	24.28	30.51	<b>55.03</b>	22.00	27.46	0	-	-	-
Zeanuri mayor	31.80	26.58	<b>60.82</b>	29.30	27.93	27.97	0	-	-
Zeberio joven	32.33	31.54	<b>59.65</b>	30.82	31.88	26.11	30.73	0	-
Zeberio mayor	30.80	28.31	<b>62.39</b>	29.65	31.54	28.63	34.55	29.57	0

Como nos demuestra la matriz de distancias (Tabla 1), las distancias lingüísticas más grandes son con el euskera estándar, marcadas en color azul, siendo la más alta la que hay entre la generación mayor de Dima y el estándar (65,03), seguida por la de la generación mayor de Zeberio (62,39) y después la generación mayor de Zeanuri (60,82) y por último la generación mayor de Lemoa (60,70). Las generaciones jóvenes presentan más proximidad al euskera estándar que las

de sus mayores, aunque estas distancias también sean muy altas. Sería la generación joven de Zeanuri la que más próxima estaría al euskera estándar (55,03). Dejando de lado las comparaciones con el euskera estándar, los dos sujetos que menor distancia lingüística presentan son los jóvenes de Dima y Lemoa (21,17) seguidos muy de cerca por los jóvenes de Zeanuri y Lemoa (22,00).

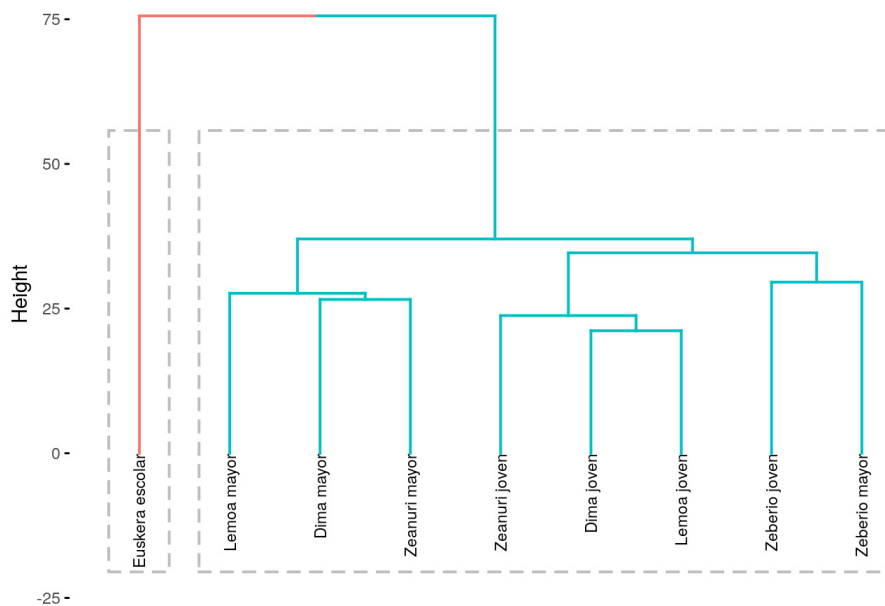


Figura 1: Dendrograma obtenido por el método de Ward.

En la Figura 1 vemos el dendrograma que representa el clúster jerárquico obtenido por el método de Ward, buscando construir agrupaciones que tengan la menor variabilidad interna. En él se ven claramente dos grupos: por una parte, el euskera estándar; y, por otra parte, las hablas del valle de Arratia. Si nos fijamos exclusivamente en las hablas de Arratia, podemos observar también dos grupos. En el dendrograma tenemos un grupo a la izquierda con las generaciones mayores de Lemoa, Dima y Zeanuri; y a la derecha están las generaciones jóvenes de las cuatro localidades más la generación mayor de Zeberio. Por lo tanto, casi hay una completa división entre generaciones exceptuando la mayor de Zeberio, que si se permite la expresión, parecería ser un mayor «moderno».

En el gráfico de puntos (Fig. 2) obtenemos la representación de la distancia lingüística donde se muestra la acumulación o tendencia, la variabilidad o disper-

sión y la forma de distribución. La principal ventaja de una gráfica de puntos es que muestra la distribución de los datos, conservando el valor individual de cada uno de ellos.

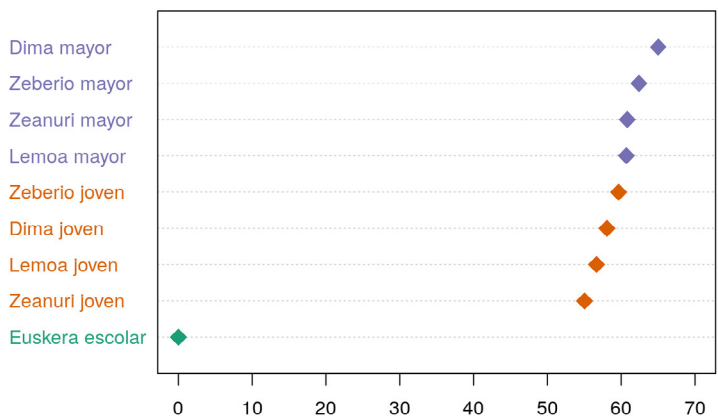


Figura 2: Representación de la distancia lingüística mediante un gráfico de puntos.

Podemos definir el ACM como el AC de la matriz binaria. Este análisis proporciona coordenadas para las 202 filas correspondientes a las preguntas realizadas y las 9 columnas correspondientes a los informantes. Este análisis, por tanto, tendrá ocho dimensiones ( $n - 1$ , es decir,  $9 - 1$ ). Como sabemos, la suma de todas las dimensiones nos ofrece el 100% de la información. La primera dimensión, que es la que más información contiene (Greenace, 2008), nos ofrece un 32,98% (Fig. 3).

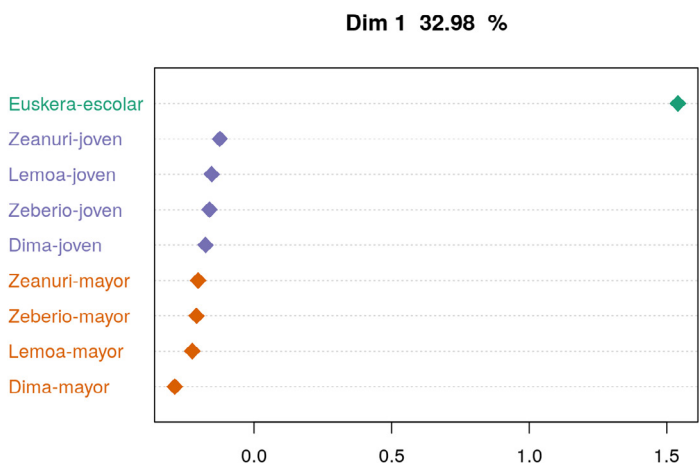


Figura 3: Representación de la 1ª dimensión.

En la Figura 4 tenemos dos mapas del ACD mostrando la primera y segunda dimensión. Como sabemos, la suma de todas las dimensiones nos ofrece el 100% de la información. La primera dimensión, explicando un 32,98% más la segunda con un 12,03%; en total, estos dos mapas del ACM nos explican 45,01% de la información total.

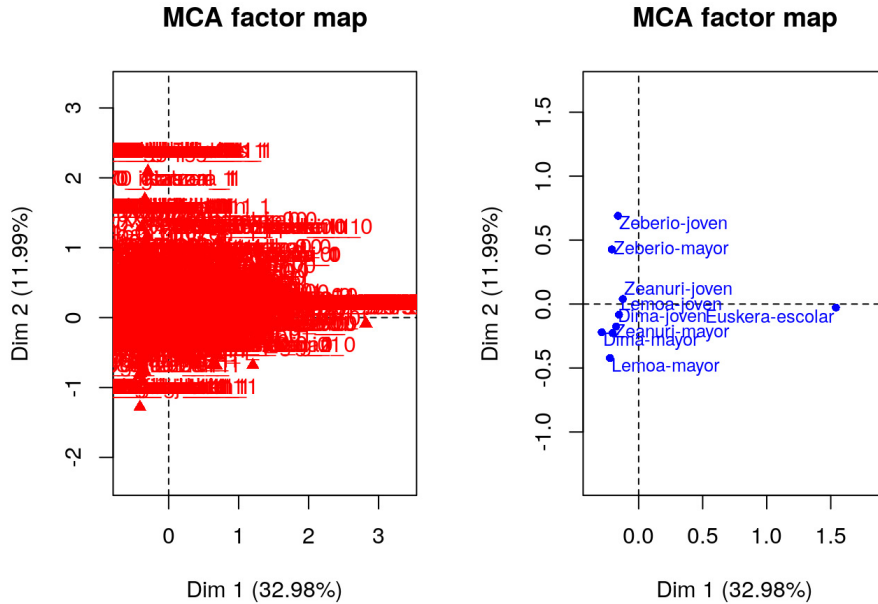


Figura 4: Mapa del ACM.

En el mapa de la izquierda aparecen representadas todas las formas que se han utilizado en este estudio distribuidas en función de las dos primeras dimensiones. En el de la derecha aparecen representadas las nueve hablas también distribuidas en función de las dos primeras dimensiones.

Con los dos mapas de la Figura 4 se ha obtenido un gráfico exploratorio biplot (Fig. 5) de las dos primeras dimensiones. Este biplot nos permite mostrar gráficamente la información de las filas (las respuestas obtenidas) y las columnas (informantes) de nuestra matriz de datos multivariantes. Los datos representados en este gráfico cuanto más alejados del 0 aparecen más explican las diferencias.

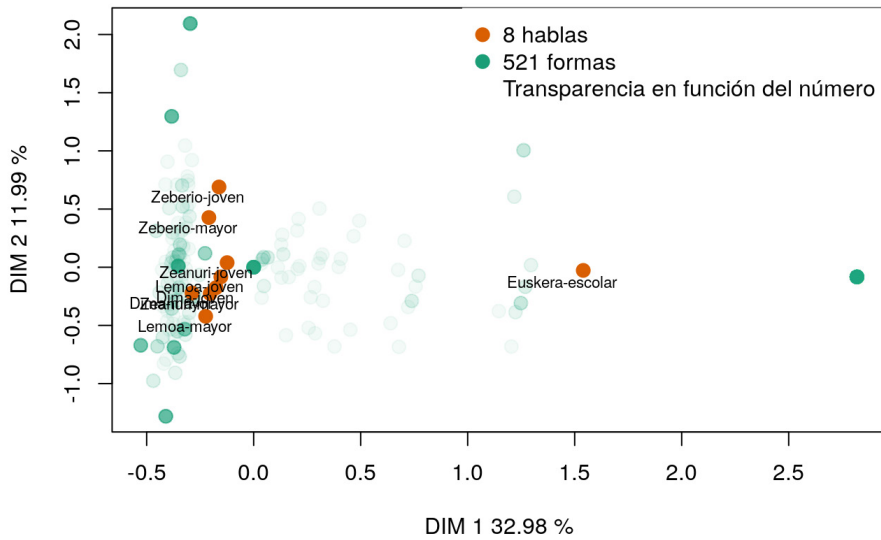


Figura 5: Gráfico exploratorio biplot de las dos primeras dimensiones.

Además de un biplot, también tenemos la opción de ver la variabilidad de los datos explicada por las tres primeras dimensiones (Fig. 6).

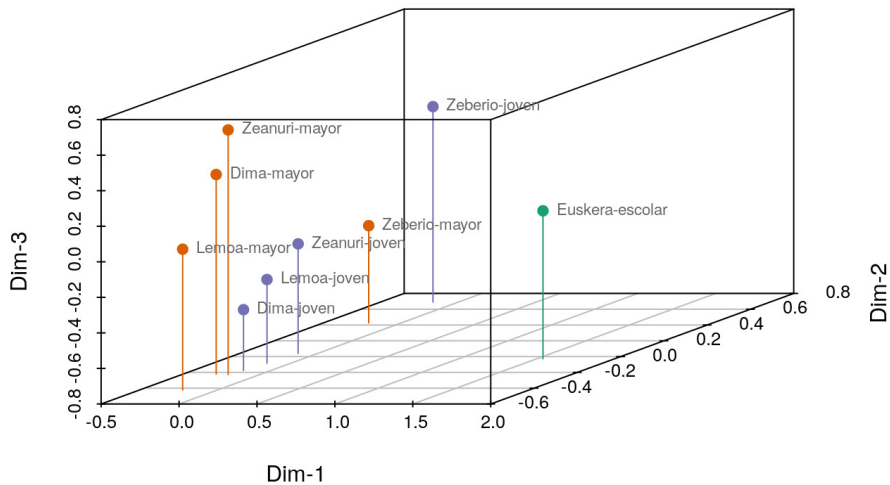


Figura 6: Las tres primeras dimensiones del ACM de Arratia y euskera estándar.



Las tres dimensiones del ACM nos explican el porcentaje de la variabilidad de los datos en un 56,55% y nos ofrecen un gráfico tridimensional.



Figura 7: Aportación de las formas variables a la 1ª dimensión.

El ACM nos permite discernir qué formas del estándar no se utilizan en Arratia, qué formas del estándar se están difundiendo en Arratia, cuáles son las formas que solo se utilizan en Arratia y sus diferentes niveles de extensión entre las diferentes localidades y generaciones; y por último, las formas que comparten el estándar y las hablas de Arratia (Fig. 7). Atendiendo al objetivo de este trabajo, la influencia del estándar, podemos obtener una lista (además de las otras menciones anteriormente) de las formas del estándar preguntadas en la encuesta del EAS que ya se han introducido en el habla de Arratia sustituyendo a las propias: *abuxtu, ahal + nor, alfer, berdin + NorNori, ditu, errauts, errieta egin, gazta, gurin, haragi, hasperen, inbidia, janarazi, jaurti, korrika, logela, nekatu, nindoan, odoloste, ostadar, pospolo, uholde, urratu, zaldar, zaunka egin, zenuen, zerua, zeuk, xirimola, zituen, zuhaitz*. De las 202 características preguntadas en el EAS, éstas serían las formas estándares que han sustituido a las propias dialectales. Como se puede observar tenemos formas pertenecientes al léxico, otras pertenecientes a la sintaxis, a la morfología verbal y también a la morfología nominal.

## 6. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era comprobar la influencia del euskera estándar en dos generaciones del valle de Arratia que es uno de los lugares más cercanos a la Facultad de Educación de Bilbao, donde se utiliza como lengua habitual el euskera. Para ver esta influencia hemos utilizado dos técnicas. Primeramente, hemos calculado la distancia lingüística entre todas las hablas; y, posteriormente, hemos realizado un ACM para poder observar cuáles son las formas que el estándar ha prestado al habla dialectal.

El cálculo de las distancias lingüísticas nos ha corroborado la hipótesis que habíamos formulado; es decir, que el habla de las generaciones jóvenes se encuentra más cercana al estándar que el habla de las generaciones mayores. Como hemos mencionado, estas generaciones de jóvenes entre 20 y 25 años han sido alfabetizadas en euskera puesto que han realizado todos sus estudios en este idioma. Esta alfabetización es, sin duda, la clave de esta mayor influencia del estándar sobre el habla dialectal.

El ACM nos ha proporcionado, entre otras, la lista de las formas preguntadas en la encuesta del EAS que ha prestado el estándar al habla dialectal. En ella hemos comprobado que ha habido influencia en todas las áreas: en el léxico, en la sintaxis, la morfología verbal y también en la morfología nominal. Hay que tener en cuenta que en la encuesta del EAS no se preguntan el mismo número de ítems para el léxico, la morfología o la sintaxis, por esta razón, conviene obtener los porcentajes de influencia de estas formas que conforman la lista obtenida por el ACM. Así, hemos podido observar que respecto al léxico el estándar influye en un 18,48%; en la morfología nominal la influencia es del 8,69%; en la morfología verbal del 10,52% y en la sintaxis del 14,28%. Aunque se pueda apreciar una diferencia en estos porcentajes, aún es pronto para poder sacar un patrón y aseverar, por ejemplo, que la influencia del estándar es mayor en el léxico que en otros apartados de la gramática porque este trabajo se ha focalizado en una zona concreta y con una determinada encuesta, el EAS. En un futuro, para poder observar si en el resto de localidades de Euskal Herria se sigue un patrón en los préstamos del estándar, habría que aplicar este mismo método de trabajo en toda la encuesta; o, por lo menos, a las localidades que conforman un dialecto. Sin embargo, los datos obtenidos seguirían siendo los referidos a una encuesta en concreto, donde solo se realizan una serie de preguntas. Sin duda alguna, a falta de otra gran macroencuesta, estos deben ser los primeros pasos a seguir para poder analizar en profundidad la influencia del estándar en las hablas dialectales.

## Referencias

- Amorrortu, E. (2001). Unibertsitate-ikasleen euskalki eta batuarekiko jarrerak. En *Euskalkia eta Hizkuntza* (pp. 61-80). Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea.
- Auer, P. (1998). Dialect Levelling and the Standard Varieties in Europe. *FL*, 32(1-2), 1-9.
- Auer, P. e Hinskens, F. (1996). The Convergence and Divergence of Dialects in Europe. New and not so New Developments in an Old Area. *Sociolingüística*, 10, 1-30.
- Auer, O., Hinskens, F. y Kerswill, P. (2005). *Dialect change: convergence and divergence in European languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aurrekoetxea, G. (2004). Estandar eta dialektoen arteko bateratze joerak (ikuspuntu teorikotik begirada bat). *Uztaro*, 50, 45-57.
- Aurrekoetxea, G. (2006). Hizkuntza estandarren eta dialektoen arteko bateratze joerak. *ASJU*, 40, 133-160.
- Aurrekoetxea, G. y Videgain, X. (1993). Euskal Herriko Hizkuntz Atlasa. Galdesorta. *Euskera*, 38, 529-647.
- Aurrekoetxea, G. y Ormaetxea, J. L. (2006). 'Euskararen atlas sozio-geolingüistikoa' ikerketa-proiektua. *Euskalingua*, 9, 157-163.
- Aurrekoetxea, G., Gandarias, L., Gaminde, I. e Iglesias, A. (2014). Variación prosódica en vasco: áreas acentuales. En Y. Congosto, M. L. Montero y A. Salvador (Eds.), *Fonética experimental, educación superior e investigación. III. Prosodia* (pp. 11-28). Madrid: Arco.
- Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Gandarias, L. e Iglesias, A. (2015a). Euskararen azen-tuera: hizkera tradizioaletatik euskara estandarera. En M. J. Ezeizabarrena y R. Gómez (Eds.), *Eridenen du zersaz kontenta: sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)* (pp. 71-96). Bilbao: UPV-EHU.
- Aurrekoetxea, G., Iglesias, A., Santander, G. y Usobiaga, I. (2015b). Diatech muga dialektalak zehazteko tresna. En G. Aurrekoetxea, A. Romero y A. Etxebarria (Eds.), *Linguistic Variation in the Basque and Education I*. (pp. 132-144). Bilbao: UPV/EHU.
- Aurrekoetxea, G., Fernandez-Aguirre, K., Modroño, J. I. y Rubio, J. (2016). Principal Components and clustering on lexical distances from standard Basque to local varieties. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*, 3(1), 5-22.
- Bellmann, G. (1998). Between Base Dialect and Standard Language. *FL*, 32(1-2), 23-34.
- Bonaparte, L. L. (1863). *Carte des sept Provinces Basques*. London: Stanford's Geographical Stablishment.
- Bonaparte, L. L. (1869). *Le verbe basque en tableaux*. London: Strangeways & Walden. (Euskaltzaindia (reeds.) (1991). *Opera Omnia Vasconice*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Bulot, T. y Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique: pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris: Archives contemporaines.
- Coyos, J. B. (2010). Hizkuntza ukipena. En *Soziolinguistika eskuliburua* (pp. 135-184). Gasteiz: Eusko Jaurlaritzia.
- Eguskiza, N. (2019). *Hizkuntza aldakortasun geo-soziolinguistikoa Arratian* (tesis doctoral). Leioa, UPV/EHU.

- Embleton, S. (1993). Multidimensional Scaling as a Dialectometrical Technique: Outline of a Research Project. En R. Köhler y B. B. Rieger (Eds.), *Contributions to Quantitative Linguistics* (pp. 267-276). Dordrecht: Kluwer.
- Ensunza, A. (2016). The sociolinguistic variation of palatalization: the case of Gernika-Lumo. *Dialectología*, 16, 71-91.
- Ensunza, A. (2018). The influence of Standard Basque in Busturialdea. Part 1: demonstrative pronouns. *Dialectología*, 22, 17-29.
- Epelde, I. y Oyharçabal, B. (2010). Perpaus barneko hizkuntza lerratzeak (HL) ekialdeko euskal elebidunetan. *ASJUren gehigarriak*, 52, 55-64.
- Etxebarria, J. M. (1991). *Zeberio haraneko euskararen azterketa etno-linguistikoa*. Euba: Ibaizabal.
- Etxebarria, J. M. (1995). *Gorbeia inguruko etno-ipuñ eta esaundak*. Bilbao: Labayru-BBK.
- Etxebarria, J. M. (2016). *Gorbeia inguruko etno-ipuñ eta esaundak II*. Bilbao: Iker.
- Euskaltzaindia (1968). Arantzazu-ko biltzarra. *Euskera*, 13, 137-265.
- Euskaltzaindia (2008). *Euskararen herri hizkeren atlasa I*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Gaminde, I. (2010). Bizkaiko gazteen prosodiaz. Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea / Bizkaiko Foru Aldundia.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U. y Romero, A. (2015). La influencia de la variación diatópica y la lengua materna en la percepción de emociones en la lengua vasca. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 63, 152-173.
- Gaminde, I., Hernández, I., Etxeberria, P. y Gandarias, R. (1995). Zeanuriko intonazioaz. *Ele*, 16, 97-121.
- Gaminde, I., Olalde, A., Etxebarria, A., Eguskiza, N. y Gaminde, U. (2017). *Hizkuntza aldakortasuna Larrabetzun*. Bilbao: Larrabetzuko Udala.
- Gaminde, I., Romero, A. y Legarra, H. (2012). *Gramatika eta hizkuntz bariazioa Bermeon*. Bilbao: Erroteta.
- Goebel, H. (1984). *Dialektometrische Studien. Anhand italo-romanischer, rätoromanischer und galloroma-nischer Sprachmaterialien aus AIS und ALF*. Tübinga: Niemeyer.
- Goebel, H. (2010). Introducción a los problemas y métodos según los principios de la escuela dialectométrica de Salzburgo. En G. Aurrekoetxea y J. L. Ormaetxea (Eds.), *Tools for linguistic variation* (3-39 pp.). Bilbao: ASJU LIII.
- González, S. (2001). Barietatea eta estandarra. *Enseiukarreen*, 15, 89-144.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Hernández-Campoy, J. M. (2011). Variation and Identity in Spain. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 704-727). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hualde, J. I. (1992). Notas sobre el sistema acentual de Zeberio. *ASJU*, 27, 767-776.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M. y Travis, C. E. (2009). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Husson, F., Josse, J., Le, S. y Mazet, J. (2018). FactoMineR: Multivariate Exploratory Data Analysis and Data Mining (Version 1.41). Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=FactoMineR>

- Ibarra, O. (2011). *Nafar euskaldun gazteen ahozko diskurtsoa*. Iruñea: Universidad Pública de Navarra.
- Iglesias, A. (2008). Igorre accent. *Euskalingua*, 13, 16-26.
- Iglesias, A. (2014). *Igorreko hizkeraren asterketa dialektologikoa* (tesis doctoral). Leioa, UPV/EHU.
- Iglesias, A. y Unamuno, L. (2017). Hizkuntza bariazioa Dimako hizkeran. En A. Iglesias y A. Ensunza (Eds.), *Gotzon Aurrekoetxea lagunarterik hara* (pp. 223-234). Bilbao: UPV-EHU.
- Lantto, H. (2012). Code-switching, swearing and slang: The colloquial register of Basque in Greater Bilbao. *International Journal of Bilingualism*, 0-0: 1-16. doi 10.1177/1367006912457274
- Lantto, H. (2015). Conventionalized code-switching: Entrenched semantic-pragmatic patterns of a bilingual Basque-Spanish speech style. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 753-768.
- Lebart, L., Morineau, A. y Warwick, K. (1984). *Multivariate Descriptive Statistical Analysis*. New York: J. Wiley.
- Maia, J. y Larrea, K. (2010). Las relaciones entre la lengua estándar y los dialectos en el proceso de normalización de la lengua vasca. En M. R. Caballero y M. J. Pinar (Eds.), *Modos y formas de la comunicación humana* (pp. 627-634). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez, L. (2010). Hizkuntza ukipena. En Zarraga et al. (Eds.), *Soziolinguistika eskuliburua* (pp. 85-134). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Mitxelena, L. (1968). Ortografía. *Euskera*, 13, 203-219.
- Moreno, F. (1999). *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Séguy, J. (1973). La dialectométrie dans l'Atlas linguistique de la Gascogne. *Revue de linguistique romane*, 37, 1-24.
- Trudgill, P. (2003). *A glossary of sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Unamuno, L., Ensunza, A. y Ormaetxea, J. L. (2012). EAS project: first overview of the syntax variation in the Basque language. En A. Pérez, X. Afonso, E. Carrilho y C. Magro (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Limits and Areas in Dialectology (LimiAr)*. Lisbon, 2011 (pp. 225-235). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Unamuno, L., Eguskiza, N. e Iglesias, A. (2019). Hizkuntza-bariazioa Igorreko hizkeran. En A. Etxebarria, A. Iglesias, A. Leğarra y A. Romero (Eds.), *Traineru bete lagun: Iñaki Gaminde omenduz* (pp. 377-395). Bilbao: UPV/EHU.
- Ward, J. H. Jr. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236-244.
- Zarraga, A., Coyos, J. B., Hernández, J. M., Joly, L., Larrea, I., Martínez, L., Uranga, B. y Bilbao, P. (2010). *Soziolinguistika eskuliburua*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Zuazo, K. (2000). *Euskararen sendabelarrak*. Irun: Alberdania.
- Zuazo, K. (2005). *Euskara batua: ezina ekinez egina*. Donostia: Elkar.



# La clasificación del sustantivo a partir del análisis de un poema: registros áulicos de una secuencia didáctica en la escuela secundaria

Izenaren sailkapena poema baten analitik abiatuta: sekuentzia didaktiko baten gélako erregistroak bigarren hezkuntzan

Classification of Nouns Based on the Reading of a Poem: Analysis of Didactic Sequences Applied in the High School Classroom

---

Anabella Poggio

Universidad de Buenos Aires – Universidad Pedagógica

[anabella.poggio@gmail.com](mailto:anabella.poggio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2831-2383>

María Soledad Funes

Universidad de Buenos Aires – Conicet – Universidad Nacional de San Martín

[solefunes@gmail.com](mailto:solefunes@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6649-0231>

Recibido / Noiz jaso den: 18/05/2020

Aceptado / Noiz onartu den: 31/07/2020

## Resumen

En el presente trabajo, se exponen los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica en cursos de primer año de secundaria de adultos y adultas, pertenecientes a diferentes escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Las actividades fueron confeccionadas desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987), que sostiene que la gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. Partimos de la hipótesis de que el enfoque discursivo que plantea el ECP supera las limitaciones que implica operar en un nivel oracional, y, por lo tanto, permite a los y las estudiantes una mejor comprensión de las categorías gramaticales que en los casos en los que se utilizan formas descontextualizadas. En el análisis de las secuencias, concluimos que las actividades planteadas desde un enfoque discursivo contribuyeron a mejorar la comprensión del tema gramatical y la interpretación del texto.

## Palabras clave

Gramática, discurso, Enfoque Cognitivo Prototípico, escuela secundaria, didáctica de la lengua y la literatura.

## Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. ANTECEDENTES PREVIOS 3. OBJETIVOS. 4. BREVE DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO PROTOTÍPICO. 4.1. La clasificación de los sustantivos según el ECP. 5. METODOLOGÍA. 6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. 7. RESULTADOS. 8. CONCLUSIONES. ANEXO. SECUENCIA DIDÁCTICA. REFERENCIAS.

**Laburpena.** Lan honetan, Buenos Aireseko hainbat eskolatako helduen bigarren hezkuntzako lehen urteko ikastaroetan sekuentzia didaktiko bat aplikatzearen emaitzak azaltzen dira. Jarduerak Ikuspegi Kognitibo Prototipikoaren (ECP) ikuspegitik egin ziren (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987); horren arabera, Gramatika gizarte baten mundu-ikuskerara islatzen duen joera-sistema da. Abiapuntuko hipotesia da ECPk planteatzen duen diskurtso-ikuspegiak perpaus-mailan jarduteak dakartzan mugak gainditzen dituela, eta, beraz, ikasleei aukera ematen die gramatika-kategoriak hobeto ulertzeko, testuingurutik kanpoko formak erabiltzen diren kasuetan baino. Sekuentziak aztertzean, ondorioztatu genuen diskurtsoaren ikuspegitik planteatutako jarduerak gramatika-gaia ulertzen eta testua interpretatzen lagundu zutela.

**Gako hitzak.** Gramatika, diskurtsoa, ikuspegi kognitibo prototipikoa, bigarren hezkuntza, hizkuntzaren eta literaturaren didaktika.

**Abstract.** This paper shows the results of applying a didactic sequence in the first year of adults' secondary schools in Buenos Aires city. The activities involved were crafted using the perspective of Cognitive-Prototypical Approach (CPA) (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987), which states Grammar is a system of tendencies that reflects a certain society's worldview. We start from the hypothesis that the discursive approach offered by the CPA overcomes the limitations of operating at sentence level, and therefore allows students a better understanding of grammar categories than the one reached through out-of-context methods. Through the sequence analysis, we conclude that activities set from a discursive approach contributed to enhance the understanding of the grammar topic and the text interpretation.

**Keywords.** Grammar, discourse, Cognitive-Prototypical Approach, secondary school, language and literature didactics.

## 1. Introducción

La sanción de la Ley de Educación Nacional (n.º 26206) en Argentina introdujo una serie de cambios en el nivel medio que afectó tanto el modelo organizacional como el modelo pedagógico (Terigi, 2011). En la última reforma educativa que tuvimos en el país, iniciada con la aprobación de esta Ley, se afirma que el estudio de la gramática (entendido, principalmente, como el análisis sintáctico de oraciones aisladas) fuera del uso de la lengua no es significativo para los y las estudiantes y se sugiere un cambio de perspectiva. Más específicamente, en relación con las innovaciones en el modelo pedagógico, el diseño de Lengua y Literatura de la Ciudad de Buenos Aires para la Nueva Escuela Secundaria (NES) (Ministerio de Educación, 2013) propone invertir el orden de prioridad en la enseñanza entre la lengua y la literatura (o el universo discursivo). El cambio de enfoque propicia que los contenidos gramaticales se aborden en el mismo ejercicio de las prácticas del lenguaje, según una perspectiva de índole psicogenética (Cuesta, 2012). Así, el espacio curricular Lengua y Literatura se reconfigura en Prácticas del Lenguaje (denominación que recibe actualmente la materia equivalente a Lengua castellana y Literatura en algunas jurisdicciones de la República Argentina), cambio de denominación que acompaña la inserción de la nueva perspectiva mencionada. El planteo de trabajar la lengua en uso implica un cambio interesante desde la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura, aunque no logra arraigarse en



las prácticas concretas por la falta de orientaciones didácticas para el o la docente. Esto es, el nuevo diseño curricular no provee herramientas (ni didácticas ni metodológicas) para que las y los docentes puedan apropiarse de ese cambio de modelo pedagógico (que a su vez es metodológico, porque está focalizado en el alumno como centro). Por lo que esta reforma educativa no parece trascender el cambio meramente organizacional.

Asimismo, la permanencia de los modelos gramaticales de corte formal subyacentes a las propuestas de enseñanza encierra una gran contradicción con el nuevo enfoque de trabajo propuesto, ya que estas gramáticas (especialmente la tradición estructuralista, dominante en la escena escolar) no atienden específicamente al uso lingüístico, con lo cual no pueden brindar las herramientas teóricas adecuadas para trabajar la lengua desde el discurso.

Frente a esta problemática, el presente trabajo se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico, modelo gramatical que ofrece una alternativa a la mencionada contradicción. El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987; Geeraerts, 2007, entre otros) sostiene que la gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, hay principios externos al lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando produce un mensaje. La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque usar la lengua es cambiarla en cada uso.

Se parte de la base de que el conocimiento de la gramática constituye un instrumento fundamental para el acceso a otras esferas sociales y de conocimiento. El enfoque discursivo que plantea el ECP supera las limitaciones que implica operar en un nivel oracional.

Considerando lo previamente expuesto, en el presente trabajo se mostrarán los resultados de la implementación de una secuencia didáctica denominada «El coleccionista», que tiene como objetivo gramatical específico introducir la idea de nombre prototípico (asociado al polo de lo [+concreto]) para ir desplazándonos hacia conceptualizaciones más complejas, como las que se dan en los procesos de personificación o en la metáfora. Estos contenidos gramaticales se enseñan desde un texto literario, el poema «En una cajita de fósforos», de María Elena Walsh (Walsh, 2015). Sin embargo, el texto no funciona como mero receptáculo para extraer ejemplos de sustantivos, sino que se realiza su análisis literario, y en él se incorpora la reflexión sobre la clase de palabra de los nombres.

Para enseñar esta clase de palabra, se retoma la concepción del ECP sobre los nombres, que son definidos como la gramaticalización de la percepción de los objetos. Los nombres son primarios, y su concepción antecede a la del verbo porque la percepción más básica es la de los objetos físicos, que ocupan un espacio y que se diferencian de un fondo. Sobre la base de esta percepción primaria se producen los desplazamientos metafóricos, que comportan un grado más alto de com-

plejidad porque implican la asociación de los atributos salientes de los objetos en cuestión en la creación de una conceptualización más abstracta de la realidad.

Se sostiene que la novedad de nuestra propuesta radica en pensar la literatura desde la lengua y, así, mostrar que se pueden abordar temas gramaticales en tareas de lectura y de escritura de manera integrada, lo que motoriza la actividad metalingüística en los y las estudiantes y redundante (tal como se advertirá en el análisis de los resultados) en una buena interpretación del texto.

Para este trabajo, nos basamos en los resultados de la implementación de nuestra propuesta en dos Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos (CENS) de la ciudad de Buenos Aires. La secuencia se desarrolló en un primer año del CENS n.º 9 con orientación en administración de empresas (ubicado en el barrio de Vélez Sarsfield) y en otro primer año del CENS n.º 22 con orientación en salud (ubicado en el barrio de Parque Chacabuco).

El análisis de la implementación se realizó a partir de un conjunto de materiales recolectados por las docentes a cargo de los cursos, particularmente trabajos escritos de los y las estudiantes, y registros del trabajo áulico que hicieron las profesoras de modo escrito. La constitución de este corpus se fundamenta en la etnografía de Rockwell (2009) y en su noción de lo *no-documentado*.<sup>1</sup>

## 2. Antecedentes previos

Las investigaciones de nuestro equipo acerca de la implementación del ECP en la enseñanza de la lengua española como lengua materna tienen su origen en el año 2015. En ese momento comenzaron las primeras experiencias en aulas de primer año de nivel medio (estudiantes de 13 años de edad) para evaluar los posibles beneficios de adoptar una perspectiva teórica que aborda los contenidos gramaticales en su contexto discursivo. La primera prueba buscaba evaluar comparativamente una misma consigna de trabajo planteada desde el estructuralismo y desde el ECP. En ese trabajo (Funes y Poggio, 2015), concluimos que la enseñanza de la categoría de nombre desde una perspectiva discursiva supone benefi-

---

<sup>1</sup> Rockwell (2009) diferencia los «saberes pedagógicos», que son saberes prescriptivos, legitimados socialmente, que circulan en diversos documentos oficiales (leyes, diseños curriculares, resoluciones), de los «saberes docentes», que son saberes que circulan en el cotidiano escolar, en el ámbito de cada escuela y cada aula y que hacen a las prácticas situadas de enseñanza y aprendizaje. Estos saberes permanecen «ocultos», no están registrados en ningún documento, constituyen el ámbito de lo *no-documentado*. El aporte que podría hacer la perspectiva etnográfica se vincula con la posibilidad de integrar el conocimiento local, situado, desde una mirada no prescriptiva, al conocimiento socialmente legitimado, y así colaborar, potencialmente, con la construcción de alternativas educativas.

cios tanto para la comprensión de la propia categoría como para la comprensión global del texto. Esto, por supuesto, siempre si se trabaja desde el significado.

Luego de obtener esos resultados preliminares, nos abocamos al estudio de la construcción nominal y desarrollamos diversos dispositivos para llevar adelante experiencias en aulas que nos permitieran ver cómo conceptualizaban los y las estudiantes cuestiones vinculadas con la cantidad (Funes y Poggio, 2016a), la abstracción, la metáfora (Funes y Poggio, 2016b), la determinación, es decir, la presencia o ausencia de determinantes (basamento para el ECP)<sup>2</sup> en los nominales (Funes y Poggio, 2018), y el contraste entre artículos definidos e indefinidos en relación con la presentación de los actantes de la narración (Poggio, 2016).

Esta primera etapa de investigación culminó con la coordinación del libro *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura* (Funes y Poggio [coords.], en prensa), que se encuentra en etapa de impresión. El libro reúne una serie de propuestas para enseñar el nominal. Está dirigido a profesores y estudiantes de Letras, cuyos intereses estén vinculados a la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. El libro presenta una serie de materiales para el aula junto con los fundamentos teóricos y las sugerencias para el docente.

El antecedente inmediato de los resultados que presentaremos en este trabajo se halla en Poggio (2018), estudio realizado en el Centro de Formación Profesional n.º 4, ubicado en el distrito 20 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de una institución que tiene diferentes modalidades: energía, gastronomía e informática. Los alumnos y las alumnas de este tipo de escuelas ya han pasado por una experiencia escolar, generalmente frustrante para ellos y ellas. Se trata de adolescentes que se han quedado fuera del sistema escolar por diversas razones: repitencia, problemas legales, embarazos, problemas de aprendizaje diversos. Pero el denominador común es la falta de autoestima y la constante necesidad que muestran de que sus conductas, sus decisiones, sus resoluciones, sean «avaladas» por la autoridad del profesor. Cabe señalar esta cuestión porque la intención inicial era que la profesora a cargo del curso diera la clase como lo hace habitualmente y que la profesora que iba a realizar el registro se limitara a observar. Sin embargo, la observadora pasó a ocupar el rol docente como consecuencia de la permanente demanda de los y las estudiantes, que necesitan un andamiaje mucho más directo y constante que otro tipo

---

<sup>2</sup> El concepto de basamento es tomado de Langacker, quien lo denomina *grounding*. El basamento es «una función semántica que constituye el último paso en la constitución de un nominal. Con respecto a la noción epistémica fundamental (definitud en los nominales), el basamento establece la localización de la cosa en la situación comunicativa» (Langacker, 1991: p. 549, nuestra traducción). El basamento se entiende conceptualmente, entonces, como la situación comunicativa, sus participantes y sus circunstancias inmediatas.

de estudiantes. Al ser la observadora también autora del material, el pasaje de observadora a docente se dio espontáneamente y con resultados positivos para el desarrollo de las actividades.

A partir del análisis de los datos recolectados en CFP n.º 4 pudimos comprobar, en consonancia con los aportes teóricos del ECP, que la percepción, identificación y análisis de los nominales [+concretos] resulta más sencilla que en el caso de los [+abstractos]. Si bien el ECP ofrece herramientas analíticas para abordar los procesos de personificación y metaforización a partir del ámbito de lo [+concreto], observamos ciertas dificultades a nivel de la capacidad de abstracción y generalización de los y las estudiantes.<sup>3</sup> En la consigna de clasificación de los nominales en [+concretos] o [+abstractos], los y las estudiantes pudieron recuperar con facilidad los atributos del objeto prototípico a partir de una instancia de revisión liderada por la docente a cargo del curso en la que se puso de manifiesto que estos atributos, al estar basados en la propia experiencia perceptual de los sujetos, pueden ser recuperados desde la metacognición. Es decir, que no son percibidos como algo externo al objeto, como algo teórico que deba estudiarse trabajosamente, sino que los y las estudiantes pueden acceder a ellos reflexivamente, atendiendo a la colección de objetos que forman parte de su entorno cotidiano y de su conocimiento del mundo. Sin embargo, en conceptualizaciones más abstractas, especialmente en aquellas que implican mecanismos de imaginación como la metáfora, los y las estudiantes mostraron ciertas dificultades que podrían condensarse en una tendencia hacia lo concreto, lo literal, lo particular.

Si bien nuestros trabajos de implementación de secuencias tienen puntos en común con las investigaciones desarrolladas por el GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües [Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas]) y el GIEL (Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües [Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas]), particularmente en lo que atañe al interés por la reflexión metalingüística que tiene lugar en las aulas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los y las estudiantes y entre estudiantes y docentes, el punto de partida de las propuestas diseñadas desde el ECP, así como los objetivos que nos proponemos, son diferentes. Los trabajos fundantes de Anna Camps (Camps, 2003; Camps y Zayas, 2006) centran su interés en el desarrollo de secuencias para enseñar a escribir y, al mismo tiempo, obtener datos para investigar sobre los complejos procesos involucra-

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que esta secuencia había sido la primera intervención didáctica realizada desde el ECP con este grupo de estudiantes. Consideramos que de seguir en esta línea de trabajo, los y las estudiantes podrían acceder a la interpretación del ámbito de lo [+abstracto] y de los procesos cognitivos de imaginación con mayor facilidad.

dos en las tareas de escritura. Las secuencias específicas para aprender gramática (SDG) surgen como una herramienta que aporta conocimientos para mejorar las habilidades de escritura. Luego de investigar sobre la implementación de secuencias didácticas para aprender a escribir, docentes e investigadores advirtieron que si no hay una reflexión metalingüística específicamente dirigida, con intervenciones concretas de parte de los docentes, la escritura no mejora. Estas SDG parten de la idea del estudiante como un «investigador» que busca en diversos materiales (como gramáticas y textos) un determinado problema gramatical sobre el cual indagar. De este modo, a partir del interés de los y las estudiantes y de los materiales consultados, se produce una sistematización, se realizan ejercicios focalizados y, en una última fase, se les solicita un informe metacognitivo, en el que puedan desarrollar cuáles fueron los procesos de aprendizaje implicados en el desarrollo de la secuencia.

Queda claro, entonces, que el interés principal del GREAL<sup>4</sup> está centrado en los procesos de escritura. En contraste, en nuestros trabajos partimos de una relación estrecha entre texto y gramática, entendiendo que el productor de ese texto (cualquiera que sea) hizo uso de estrategias gramaticales para producir un enunciado y transmitir un determinado mensaje, portador de una intención comunicativa. Nuestra propuesta consiste en analizar textos literarios y no literarios desde lo que denominamos una «lectura gramatical» (Romero, 2015) con un método descendente (del texto a las formas) para reflexionar sobre un determinado fenómeno de la gramática: aquel que el texto nos presente como principio constructor más saliente de su significado, de su sentido, de aquello que busca comunicar. Una vez trabajado ese aspecto gramatical, volvemos al texto para enriquecer sus posibles interpretaciones. Recuperamos, finalmente, estas estrategias en un trabajo de escritura, pero este no es nuestro fin último. Lo que buscamos es brindar herramientas gramaticales para la interpretación de los textos desde la materialidad con la que están construidos: la lengua española.

Por tanto, como se podrá observar en el desarrollo de este trabajo, nuestras investigaciones tienen como objetivo común generar propuestas de enseñanza para el abordaje integral de la lengua y la literatura. El ECP se presenta como una perspectiva novedosa para recuperar las relaciones entre la gramática y el discurso.

---

<sup>4</sup> Cabe aclarar que las producciones científicas del Grupo GIEL se inscriben en la línea creada por Anna Camps, ya que sus investigaciones se basan en los modelos de SD y SDG, que describimos someramente más arriba, como es el caso de la tesis doctoral de Carmen Rodríguez Gonzalo (2011), dirigida por Camps. Asimismo, el GIEL y el GREAL organizan de forma colaborativa el Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática, que en 2022 tendrá su cuarta edición.

### 3. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar los resultados de la implementación de la secuencia didáctica «El coleccionista» (Funes y Poggio, en prensa) en un nuevo grupo de informantes, pertenecientes al primer curso de dos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), el n.º 9 y el n.º 22, y en segunda instancia, comparar e integrar desde el análisis los nuevos resultados a un estudio previo (Poggio, 2018), en el que la secuencia se había implementado en un primer año de una escuela de reingreso, el Centro de Formación Profesional n.º 4, ubicado en el barrio de Mataderos.

Como objetivos particulares nos proponemos analizar las tendencias o recurrencias que manifiestan los y las estudiantes en la resolución de las consignas presentadas con el fin de sopesar las ventajas y las desventajas de incorporar una gramática discursiva a la enseñanza de la lengua y de la literatura, así como también observar en qué medida el enfoque gramatical que proponemos favorece (u obtura) la reflexión metalingüística y la consolidación de conceptos lingüísticos en los y las estudiantes.

A partir del tipo de consignas que proponemos y de los resultados obtenidos, el presente estudio persigue como último propósito defender la idea de que se puede pensar la literatura (o cualquier tipo de género discursivo) desde la lengua.

Partimos de las siguientes hipótesis para el análisis de los registros obtenidos: el ECP es un enfoque adecuado para enseñar gramática en la secundaria tal como se sugiere en los requisitos metodológicos planteados por los diseños curriculares. La secuencia «El coleccionista» permite enseñar la categoría de nominal desde el análisis literario de un poema y mostrar que las categorías gramaticales son graduales. Además, la percepción de los objetos físicos será más sencilla para los y las estudiantes que la de los objetos menos concretos, que se van alejando del objeto prototípico. Finalmente, consideramos que la propuesta de una serie de actividades que propician el pasaje desde lo [+concreto] hacia lo [+abstracto], basándose en las ideas sobre la metáfora de Lakoff y Johnson (1980),<sup>5</sup> debería facilitar la comprensión de lo [+abstracto], aunque esto no se dé en términos de lo inmediato en el aprendizaje. A continuación,

---

<sup>5</sup> Se entiende por metáfora/proyección metafórica lo postulado por Lakoff y Johnson (1980, 1999). Para estos autores, ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial. Las metáforas no son un fenómeno meramente lingüístico, como se consideraba en las teorías clásicas, sino que conciernen a la categorización conceptual de nuestra experiencia vital, conciernen al conocimiento, ya que la función primaria de las metáforas es cognitiva y ya que ocupan un lugar central en nuestro sistema ordinario de pensamiento y lenguaje. Las metáforas nos permiten entender sistemáticamente un dominio de

se expondrán los lineamientos principales del ECP, marco teórico en el que se diseñó la secuencia, con especial atención a la concepción de prototipo y de la categoría de nombre.

#### 4. Breve descripción del Enfoque Cognitivo Prototípico

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) es una teoría gramatical que surgió en la década de 1970, en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Sus principales referentes son George Lakoff y Ronald Langacker, con sus publicaciones fundantes *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y *Foundations of Cognitive Grammar* (1987), respectivamente. Entre los presupuestos básicos de este enfoque se encuentra el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje. El ECP sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la semántica y la pragmática. La gramática se concibe como emergente del discurso (no existe *a priori* del uso) y los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico y el morfosintáctico.

Esta mirada sobre los fenómenos gramaticales posiciona al ECP como un marco teórico idóneo en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura. La visión de Gramática del ECP nos permite diseñar propuestas didácticas que parten del análisis de la intención comunicativa y la macroestructura textual para ir hacia las formas lingüísticas que vehiculizan esos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido global del texto y al para qué de su producción.

Esta visión contrasta fuertemente con los abordajes tradicionales para la enseñanza de la lengua en el nivel secundario. Si nos atenemos al caso del sustantivo, encontramos que históricamente se ha trabajado desde las clasificaciones binarias del tipo propios/comunes; individuales/colectivos; contables/incontables; concretos/abstractos; dicotomías que suelen aplicarse a listas de sustantivos descontextualizados, sin reflexión sobre el significado, ni de la palabra en cuestión ni del texto en el que está inmerso.

Desde el ECP, proponemos dos innovaciones para el tratamiento del nombre: por un lado, trabajar con textos auténticos que nos permitan pensar el significado de los nominales en el marco de un discurso en el que cobran (y crean) sentido; por otro lado, proponemos una clasificación de tipo gradual (Borzi, 2012), en la que los miembros de una clase no necesitan tener de modo obligatorio todos los atributos asociados a esa categoría para pertenecer a ella. Es una clasificación

---

nuestra experiencia en términos de otro y se construyen dentro del sistema cultural en que se vive.

fundamentada en los atributos de los objetos que los sujetos perciben en su interacción con el mundo y que, al ser gradual y contextual, permite el tratamiento justo de todos y cada uno de los casos presentes en textos auténticos, como podremos observar en el análisis de las clases.

A diferencia de otras teorías gramaticales que definen el nombre por su función sintáctica (núcleo de una construcción sustantiva), en el ECP se considera que el nominal «perfila» el objeto o la entidad seleccionada por el hablante para poner en foco. Cada conceptualización dependerá de la relación del hablante con el mundo. Por eso no se puede decir ni que hay una realidad única ni que todos los signos de la lengua son los mismos para todos los hablantes de esa lengua. En este sentido se prefiere hablar de *designado* por sobre *referente*, ya que el significado se construye a partir de la percepción que el individuo tiene de la realidad, entendiendo que la única realidad existente es aquella que se puede nombrar.

#### 4.1. La clasificación de los sustantivos según el ECP

En cuanto a la caracterización del nombre prototípico, se explica a partir de la teoría de prototipos (Rosch, 1978) retomada desde el ECP. Para este enfoque, existen dos modelos cognitivos idealizados (MCI)<sup>6</sup> que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región; y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto.

El MCI de escenario se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo, retomando nociones de la Gestalt (la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto). El nombre de «escenario» refiere a la experiencia del observador ante una escena teatral. Sabemos que el escenario es estable, es una plataforma fija donde los actores se mueven y manejan determinados objetos de utilería. De manera similar, un observador cualquiera tiende a organizar la escena que observa dentro de un marco o determinada configuración (*setting*), donde se encuentran los participantes que interactúan,

---

<sup>6</sup> Para el ECP, entre los principios generales de organización de la cognición se encuentran los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), mediante los cuales se organizan los conocimientos. Al respecto, Lakoff (1987) postula que los hablantes organizan el conocimiento mediante estructuras de MCI, que son los sostenes de las categorías entendidas en términos graduales o no graduales.



que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia).

Para el ECP, el sustantivo es primario. Es una de las primeras conceptualizaciones de la lengua, una de las que más rápido se aprende y se comprende. El MCI de escenario se corresponde con la noción gestáltica de figura/fondo, como ya hemos mencionado, y el sustantivo es la forma lingüística que designa el objeto recortado en el escenario.

El sustantivo, de acuerdo con el MCI de escenario, es la denominación gramatical de una percepción de la realidad que presenta características prototípicas en su zona central, tales como ser objeto físico, estable, discreto. El sustantivo prototípico se manifiesta preferentemente en el espacio, tiene sustancia y en consecuencia es opaco y es autónomo, como consecuencia de ser discreto. Por oposición a estas características, podemos inferir las características que van a dar el prototipo del verbo. En primera instancia, en lugar de ser un objeto físico, es prototípicamente una interacción, porque el objeto físico va a interactuar con otro objeto físico o con el espacio o el tiempo. Para que haya una interacción tiene que haber primero un objeto que desarrolle una interacción. Es así que partimos del nombre para llegar al verbo.

Borzi (2012), partiendo del concepto de MCI, reformula las sucesivas divisiones binarias que se han ofrecido y propone una clasificación de sustantivos donde se observa la gradación semántico-pragmática de los nominales, como puede observarse en el Diagrama 1. De izquierda a derecha hay un movimiento en el significado de los contextos en los que entran estos sustantivos que conforma un contínuum desde objetos más concretos a más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, de objetos recortados como un todo contra el fondo, hacia una zona donde hay interrelación de objetos (una concepción cosificada de una cláusula).

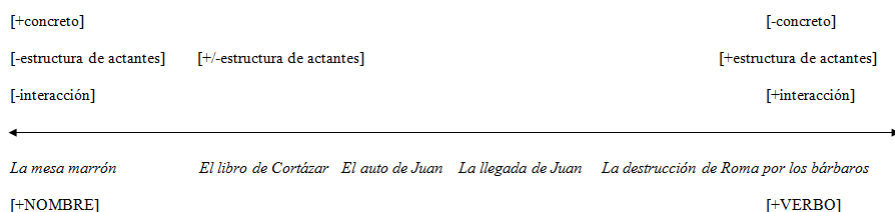


Diagrama 1: Clasificación de nominales desde el ECP.

En el Diagrama 1, se observa que la clasificación constituye un contínuum de lo más concreto a lo menos concreto. Lo más concreto sería el nominal sin estructura de actantes (*La mesa marrón*); luego se encuentran los nominales

icónicos, donde los dos son concretos (*El libro de Cortázar*), pero evocan una acción, aunque con una visión estática: el sustantivo *libro* es concreto y eso acarrea una percepción estática de la situación. Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de actante con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción corresponden a una percepción más estática, como es el caso de *El auto de Juan*. Mientras que los que tienen interacción conllevan percepciones más activas, con un solo actante (*La llegada de Juan*) o con dos actantes, agente y paciente (*La destrucción de Roma por los bárbaros*) o eventualmente otros actantes. En conclusión, esta clasificación demuestra que las clases de palabra no tienen límites precisos y que no pueden describirse de forma aislada sino en contexto. En este continuo, los nominales se ordenan desde los nombres más concretos a los nombres más abstractos (que se acercan más a la clase de palabra del verbo, en tanto tienen estructura de actantes y designan algún tipo de acción, como el sustantivo *llegada* en *La llegada de Juan*). En este sentido, los criterios para el ordenamiento de los nominales se relacionan con los atributos del nombre núcleo (si son más concretos o más abstractos), si tienen estructura de actantes y si hay interacción. Considerando esos criterios cruzados, cada nominal en su contexto puede ubicarse en algún punto del continuo. Los núcleos abstractos que no tienen base verbal (como *libertad*) se ubicarán en la clasificación de acuerdo con su contexto, en una zona intermedia entre el polo concreto (al que corresponde un núcleo concreto como *mesa*) y el polo abstracto (al que corresponde un núcleo cercano a lo verbal como *destrucción*). Si tomáramos como ejemplo el nominal *la libertad de Juan*, lo ubicaríamos entre *El auto de Juan* y *La llegada de Juan*, ya que tiene un núcleo abstracto que lo aleja del prototipo concreto, pero no presenta la acción de un actante, como el caso de *llegada*.

En definitiva, de acuerdo con los principios del ECP y tomando como base la clasificación de Borzi, los y las estudiantes aprenderán el sustantivo como clase de palabra cuando este se encuentre inserto en un contexto. Esto es, para el análisis de los nominales, debe tenerse en cuenta que todos los elementos del contexto contribuyen para dar el significado a la construcción completa.

La secuencia didáctica seleccionada para este trabajo responde a los lineamientos del ECP en tanto propone abordar la reflexión metalingüística desde las dimensiones semántica y pragmática del texto, atendiendo al análisis de las cuestiones gramaticales que contribuyen a la construcción de la intención comunicativa y de la macroestructura textual. Dado que el propósito de la secuencia era introducir la clasificación del nominal, seleccionamos un texto que asentara el desarrollo del tema principal en el uso de los nominales: el poema de María Elena Walsh se estructura sobre la construcción de dos puntos de vista contrapuestos que se pueden identificar por los nominales que seleccionan para designar aquello que el niño guarda en esa cajita de fósforos.

## 5. Metodología

La implementación de la secuencia se llevó a cabo en dos cursos de dos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Los CENS son la institución principal de Secundaria de Adultos. Están destinados a personas que quieran retomar o iniciar los estudios secundarios y cuentan con un plan de estudios de tres años de duración. Se trata del CENS n.º 9 (Perito comercial especializado en administración de empresas, ubicado en el barrio de Vélez Sarsfield), y del CENS n.º 22 (Bachiller con orientación en salud, ubicado en el barrio de Parque Chacabuco).

En cuanto a la recolección de datos, las docentes a cargo de cada uno de los cursos asumieron los roles de docentes y observadoras al mismo tiempo. Ambas profesoras son integrantes del grupo de investigación<sup>7</sup> que dirigen las autoras del presente artículo, y por tanto están formadas en la confección de materiales desde la perspectiva del enfoque cognitivo prototípico. Dado que ellas eran las docentes a cargo, la secuencia se implementó en un contexto de mucha naturalidad para los y las estudiantes. De este modo, además de guiar a los y las estudiantes en el trabajo con las consignas, tomaron nota en sus diarios personales de todas aquellas intervenciones o comentarios que consideraron relevantes en esos intercambios.

En relación con el lugar del observador y con la finalidad de confeccionar registros de clase, recuperamos los aportes de la etnografía de Rockwell (2009), ya que nos interesa particularmente indagar en los intercambios que tienen lugar real en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje como la antesala a un modo de intervención efectivo, situado, que nos permita actuar concretamente sobre las dificultades reales de personas reales. Según la autora, la etnografía constituye una práctica autónoma que permite estudiar procesos educativos a los que no se podría acceder por otras vías. En otras palabras, permite documentar lo *no-documentado* (2009, p. 21), como ya hemos mencionado. La etnografía, por tanto, nos permite analizar cómo se construye el conocimiento en la práctica cotidiana que tiene lugar en las aulas, en el intercambio que se da entre los participantes del evento y que, registrado y convertido en objeto de análisis, podría constituir un aporte para la construcción de alternativas educativas. Desde la perspectiva etnográfica, que considera que el conocimiento se construye en el intercambio que se produce en el aula, se retoman las voces de docentes y estudiantes como discursos en los que circula y se construye el conocimiento.

---

<sup>7</sup> El grupo de investigación se denomina Grupo de Enseñanza de la Lengua de Puan (GELP), perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este punto es importante aclarar que estamos tomando sólo algunos aspectos del método etnográfico de Rockwell (2009), ya que nuestro fin último no es analizar la cultura escolar ni hacer investigación educativa. Nuestro propósito es mucho más acotado y se reduce a brindar herramientas para reintroducir la enseñanza de la gramática en la escuela media. Intentamos inscribir estas herramientas en los modos en que docentes y estudiantes llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y por eso conformamos un grupo de investigación con profesoras de Lengua y Literatura que están interesadas, particularmente, en desarrollar alternativas para que la enseñanza de la gramática vuelva a la escuela. No estamos produciendo materiales por fuera del sistema escolar, sino desde el interior. Es en este sentido que consideramos que las voces de los actores de esas prácticas son fundamentales, ya que serán sus dichos los que expresarán la pertinencia de estas propuestas, su grado de innovación y de efectividad a la hora de presentar un tema de enseñanza.

Recuperamos, entonces, el lugar del docente como observador privilegiado del acto de enseñar y aprender que tiene lugar en cada una de las aulas de nuestras escuelas; recuperamos el valor de aquello que no suele documentarse en el sistema escolar y que constituye el centro del intercambio educativo: las voces de docentes y estudiantes; recuperamos los escritos producidos en el aula en todas sus instancias (incluidos borradores y reformulaciones de consignas). Lo hacemos porque consideramos que nuestra producción sólo tendrá valor si puede construir sentido en el seno de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El material de análisis que conforma el corpus para este trabajo está constituido por los registros de aula realizados de forma escrita por las docentes durante las sesiones en que se desarrolló la secuencia, y por la resolución de consignas escritas realizadas por los y las estudiantes, respuestas que fueron escaneadas por las profesoras de cada curso. Se obtuvieron 22 trabajos escritos: 14 provenientes del CENS n.º 22; y 8 provenientes del CENS n.º 9. Dada la heterogeneidad de los trabajos que conforman nuestra muestra (no todos los trabajos resuelven todas las consignas que analizamos), no nos proponemos hacer un análisis de índole cuantitativo. Por tanto, abordamos el corpus desde una mirada cualitativa, en la que analizamos recurrencias en los modos de abordar esas consignas por parte de los y las estudiantes, que nos permitan observar cómo categorizan, cómo se produce el pasaje de lo concreto a lo abstracto a partir de las herramientas que brinda la clasificación gradual del ECP, y en qué medida estas herramientas favorecen la elaboración de interpretaciones fundamentadas del texto en cuestión.

La actividad desarrollada en ambos CENS se titula «El coleccionista». Se trata de una secuencia didáctica organizada en torno de la lectura y análisis del poema de María Elena Walsh «En una cajita de fósforos» (véase la secuencia completa en

el Anexo). El objetivo gramatical específico de esta secuencia es introducir la idea de «nombre prototípico» (asociado al polo de lo [+concreto]) para desplazarnos hacia conceptualizaciones más complejas, en las que intervienen procesos de personificación y metaforización. Leamos el poema:

**En una cajita de fósforos**

En una cajita de fósforos  
se pueden guardar muchas cosas.

Un rayo de sol, por ejemplo.  
(Pero hay que encerrarlo muy rápido,  
si no, se lo come la sombra).  
Un poco de nieve,  
quizá una moneda de luna,  
botones del traje del viento,  
y mucho, muchísimo más.

Les voy a contar un secreto:  
En una cajita de fósforos  
yo tengo guardada una lágrima,  
y nadie, por suerte la ve.  
Es claro que ya no me sirve.  
Es cierto que está muy gastada.  
Lo sé, pero qué voy a hacer,  
tirarla me da mucha lástima.

Tal vez las personas mayores  
no entiendan jamás de tesoros.  
«Basura», dirán, «cachivaches,  
no sé por qué juntan todo esto».  
No importa, que ustedes y yo  
igual seguiremos guardando  
palitos, pelusas, botones,  
tachuelas, virutas de lápiz,  
carozos, tapitas, papeles,  
piolín, carreteles, trapitos,  
hilachas, cascotes y bichos.

En una cajita de fósforos  
se pueden guardar muchas cosas.  
Las cosas no tienen mamá.

María Elena Walsh

A lo largo del poema, observamos una construcción dialógica de los puntos de vista: hay dos miradas sobre «la colección» que están construidas sobre la selección del tipo de nominales. Podríamos asociar, por un lado, los objetos más concretos (como las pelusas, los palitos y los botones) con la mirada de los adultos, y, por otro lado, los objetos más abstractos (un rayo de sol, una moneda de luna) con la mirada de los niños. Lo abstracto asociado a los niños se relaciona con su imaginación, con su capacidad transformadora de la realidad. Al presentar objetos de diversa índole, este poema se presenta como propicio para enseñar la categoría gramatical de nombre, y diferenciar el nombre prototípico (más concreto) de sus ejemplos derivados, que se acercan al polo abstracto y metafórico. Los distintos tipos de nombre se relacionan con el análisis que podemos hacer del poema, como puede observarse en el Gráfico 1:

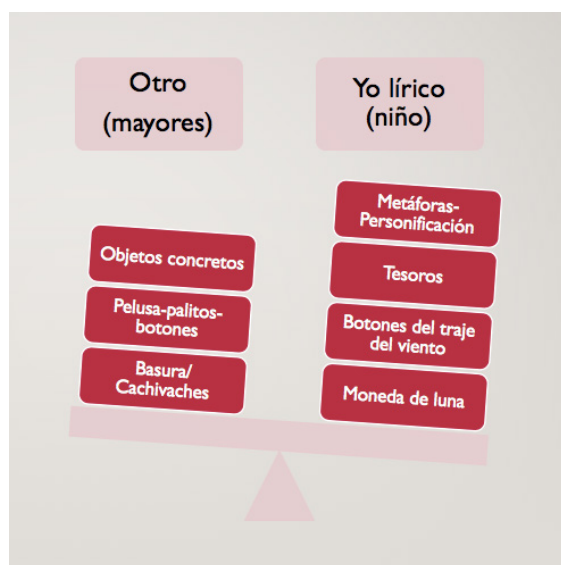


Gráfico 1: Relación entre los puntos de vista y los tipos de nominales.

La selección del poema «En una cajita de fósforos» como eje de la secuencia está fundamentada, por un lado, en la brevedad del texto; y, por otro, en la selección de nominales diversos que crean los puntos de vista que se oponen en el poema. Las actividades para el trabajo con el texto de María Elena Walsh tenían como propósito fundamental que los y las estudiantes reconocieran en la lectura las estrategias de construcción de los dos puntos de vista (niño-adultos) y que lo pudieran asociar con los diferentes nombres (nominales) que se seleccionan en relación con cada una de las visiones sobre la colección. Asimismo, consideramos

que este texto puede promover la reflexión sobre el uso de nombres más concretos o más abstractos asociados a un fin pragmático específico: mostrar el poder de la imaginación en la infancia.

Considerando que la identificación de los nominales [+concretos] suele ser mucho más fácil que la identificación e interpretación de los [+abstractos] (por ser el prototipo), seleccionamos para el análisis la resolución de las consignas que nos permitieran observar el pasaje de lo concreto a lo abstracto en relación con los puntos de vista construidos en el poema. Es importante aclarar que lo que analizamos en las respuestas de los y las estudiantes son tendencias, recurrencias en las formas de pensar un determinado fenómeno o de resolver un problema, apoyándonos en las observaciones de las docentes, que complementan nuestra mirada sobre los trabajos recolectados. En el siguiente apartado, resumimos en una tabla los criterios aplicados en el análisis de las consignas seleccionadas.


## 6. Categorías de análisis

La mayor parte de las categorías utilizadas para nuestro análisis provienen de los aportes del ECP, particularmente las que están asociadas a la clasificación de los nominales («clasificación gradual», «cluster de atributos»). Otras nociones, como la de «punto de vista» o la noción de «dialogismo» provienen de los aportes de la teoría de los géneros discursivos (Bajtín, 1982) y de la teoría de la enunciación (Rabatel, 2003, 2007, 2012). Se trata de nociones afines a algunos de los conceptos del ECP, como la idea de que en la designación de los objetos interviene tanto lo social como la experiencia individual del sujeto conceptualizador.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las consignas de cada clase analizadas en nuestro trabajo, las categorías de análisis implicadas, los objetivos que se persiguen en cada consigna y el nivel de logro alcanzado en relación con nuestras expectativas.

Tabla 1. Categorías de análisis y nivel de logro de cada consigna

	Consignas	Categorías de análisis	Objetivos/Nivel de logro
Clase 1	1) El yo-lírico, ¿está construido como un adulto o como un niño? ¿Cómo se dieron cuenta? 2) ¿Qué tipo de cosas colecciona? 3) Esas cosas, ¿son iguales desde la mirada del niño y desde la mirada del adulto?	Relación dialógica entre los puntos de vista construidos en el poema.	Identificación de los puntos de vista./ MUY SATISFACITORIO.

Consignas	Categorías de análisis	Objetivos/Nivel de logro
<p>Clase 2</p> <p>1) Los objetos que forman parte de esta enumeración, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema.</p>	<p>Conceptualización de objetos.</p>	<p>Identificación del nombre asignado al objeto con el punto de vista./ SATISFATORIO</p>
<p>2) Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?</p>	<p>Capacidad de abstracción.</p>	<p>Construcción de una idea general a partir de elementos concretos./ SATISFATORIO.</p>
<p>3) Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal <i>las cosas</i>. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas? [+concreto], [+opaco], [+delimitado], [+contable], [+estático], [+definido]</p>	<p>Cluster de atributos que conforma cada nominal.</p>	<p>Clasificación gradual de los nominales./ +/- SATISFATORIO.</p>
<p>5) ¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?</p>	<p>Relación entre la conceptualización de los objetos y el conceptualizador (punto de vista).</p>	<p>Relación entre tipo de nominal superordinado y punto de vista./SATISFATORIO.</p>
<p>7) ¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?</p>	<p>Relación entre la conceptualización de los objetos y el conceptualizador (punto de vista).</p>	<p>Relación entre tipo de nominal superordinado y punto de vista./ SATISFATORIO.</p>
<p>Clase 3</p> <p>1) ¿Cuáles de estos atributos les asignarías a los nominales del poema que aparecen en las siguientes ilustraciones?</p> <p>[+CONCRETO] [-CONCRETO]                  [+OPACO] [-OPACO]                  [+DELIMITADO] [-DELIMITADO]                  [+CONTABLE] [-CONTABLE]</p>  <p>UN RAYO DE SOL/ UN POCO DE NIEVE/                  UNA LÁGRIMA</p>	<p>Cluster de atributos que conforma cada nominal.</p>	<p>Clasificación gradual de los nominales./ +/- SATISFATORIO.</p>
<p>6) En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el contínuum del punto 2)?</p>	<p>Relación entre la conceptualización de los objetos y el conceptualizador (punto de vista).</p>	<p>Vincular la dimensión de lo concreto al punto de vista del adulto y la dimensión de lo abstracto al punto de vista del niño y a la capacidad transformadora de su imaginación./ MUY SATISFATORIO.</p>



Consignas	Categorías de análisis	Objetivos/Nivel de logro
Clase 4	2) ¿Qué es <i>una moneda de luna</i> ? Propongan un dibujo.	Identificar los elementos concretos que componen la metáfora y elaborar gráficamente una representación del sentido metafórico del nominal. / +/- SATISFACTORIO.
	3) ¿Cómo imaginan el traje del viento? ¿Cuáles podrían ser sus botones? Confeccionen un dibujo proponiendo cómo serían los <i>botones del traje del viento</i> .	Identificar los elementos concretos que componen la metáfora y elaborar gráficamente una representación del sentido metafórico del nominal. / +/- SATISFACTORIO.
Clase 5	Tomando como base el poema de María Elena Walsh que leímos, cambiamos la colección en función de las ideas que anotamos previamente en el pizarrón (Clase 1). Antes de comenzar a escribir, confeccionen una lista compuesta de sentimientos, sensaciones, recuerdos y objetos que les gustaría coleccionar. Decidan, también, en qué espacio guardarían esa colección (lo que le daría el título al poema). Pueden mantener el poema original y cambiar sólo los objetos coleccionables, como en el ejemplo:  <i>En una mesita de luz se pueden guardar muchas cosas. Un secreto compartido con la almohada (en voz bien baja para que no se entere la hermana), un deseo para el día de mañana o un par de medias gastadas.</i>  Al finalizar, compartan sus poemas con los compañeros leyendo sus producciones en voz alta.	Categorización.  Construir una enumeración de elementos que conformaran una colección haciendo alusión al plano de lo concreto (objetos/ espacio de guardado) y de lo abstracto (sentimientos, recuerdos). / +/-SATISFACTORIO.

## 7. Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia en los CENS, se confirman las tendencias observadas en el primer estudio (Poggio, 2018) tanto en relación con las consignas sobre los puntos de vista (consignas 1 y 2 de la clase 1) como en relación con las dificultades de abstracción y generalización.

Por ejemplo, en la resolución de la consigna 2 de la clase 2, se les solicitaba a los y las estudiantes que confeccionaran un dibujo que mostrara la forma en que los adultos veían lo que el niño coleccionaba: «Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?». La mayoría dibujó un tacho de basura (Imagen 1); pero hubo otros y otras estudiantes que respondieron dibujando cada uno de los objetos de la enumeración: palitos, pelusas, botones, tachuelas, etc. (Imagen 2).



Imagen 1: Respuesta con abstracción.

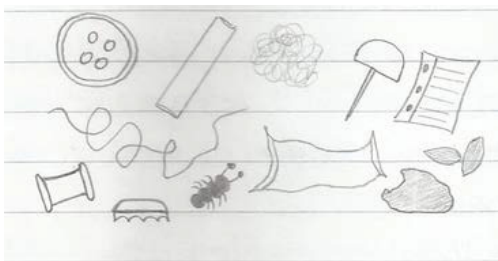


Imagen 2: Respuesta literal.

Estas respuestas se correlacionan con lo que sucede en las resoluciones de la pregunta 2 de la Clase 1 («¿Qué tipo de cosas colecciona?»), donde obtuvimos un porcentaje alto de respuestas de tipo literal (copia de la lista de objetos que inicia con «palitos, pelusas, botones»), en las que se observa una dificultad en la reconceptualización de lo leído. No hay reelaboración ni generalización.

Para la Clase 2, identificamos un alto porcentaje de estudiantes que para la primera pregunta («Los objetos que forman parte de esta enumeración, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema») respondió que lo que se coleccionaba eran tesoros, tomando la postura del yo-lírico niño y justificando desde este único punto de vista la mirada sobre la colección. Este comportamiento puede deberse, en parte, al alto grado de identificación que estos alumnos y alumnas tuvieron con el poema según refieren las docentes a cargo en sus registros. En estos relatos, las profesoras explican que el poema fue recibido en las aulas con mucho entusiasmo, y que disparó que

muchos y muchas estudiantes comenzaran a recordar anécdotas de su infancia. Entendemos que estos sentimientos positivos pueden haber influido en la toma de posición por el punto de vista del niño, ya que en las justificaciones aparecen rasgos argumentativos que defienden esa mirada: «Porque para los niños es importante tener las cosas y coleccionar de todo tipo y tomarle cariño sin razón»; «Son tesoros porque los niños seguirán guardando a pesar de que los mayores no entiendan jamás de tesoros».

En relación con la consigna número 3 de la Clase 2 («Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal *las cosas*. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas? [+concreto], [+opaco], [+delimitado], [+contable], [+estático], [+definido]»), obtuvimos resultados disímiles. En ambos grupos se produjo una negociación entre docente y estudiantes: las profesoras refieren que los alumnos y las alumnas no querían escribir tanto y, entonces, para que realizaran la tarea con menos esfuerzo, acordaron diversas nomenclaturas. La profesora del CENS n.º 22 optó por confeccionar un cuadro de doble entrada que mostraba en el eje vertical los nominales a clasificar y en el eje horizontal, los atributos. Los y las estudiantes tenían que colocar en cada casillero los signos +, - o +/- según correspondiera, como se observa en la Imagen 3:

Cosas	+/- <sup>ONDO</sup> concreto	+/- opaco	+/- Delimitado	+/- <sup>contable</sup> contable	+/- <sup>estático</sup> estático	+/- <sup>definido</sup> definido
Palitos	+	+	+	+	+	+
Pelusas	+	-/+	+	+	+	-/+
botones	+	+	+	+	+	+
tachuelas	+	+	+	+	+	+
visitas de lariz	+	+	+	+	+	+
Carozos	+	+	+	+	+	+
tapitas	+	+	+	+	+	+
Papeles	+	+	+	+	+	+
Carretes	+	+	+	+	+	+
Pielin	+	+	+	+	+	+
Cascotes	+	+	+	+	+	+
hilachas	+	+	+	+	+	+
trapitos	+	+	+	+	+	+
bichos	+	+	+	+	+	+

Imagen 3: Clasificación gradual de los nombres según la confluencia de atributos.

Este grupo logró resolver adecuadamente la consigna en términos generales. El cuadro funcionó bien para los propósitos de los y las estudiantes (escribir poco) y los de la actividad (mostrar que los atributos son graduales). Sin embargo, en algunos casos, el problema fue que esta decisión convirtió a los atributos en absolutos y se perdió la idea de gradualidad que caracteriza nuestra categorización de los nominales: se desdibuja la idea de que los atributos son relativos y que trabajamos con nominales en contexto, que analizamos en conjunto y también de manera relativa.

Por su parte, la docente del CENS n.º 9, también con el propósito de que los y las estudiantes escribieran menos, acordó con el grupo la utilización de números que reemplazaban los nombres de los atributos, como puede observarse en la Imagen 4.

1 CONCRETO	Palito 1, 2, 3, 4, NO, 6
2 OPACO	TAPITAS 1, 2, 3, 4, NO, 6
3 DELIMITADO	HOJAS 1, 2, 3, 4, NO, 6
4 CONTABLE	TACHAS 1, 2, 3, 4, NO, 6
5 ESTÁTICO	BICHOS 1, 2, 3, 4, 5, 6
6 DEFINIDO	HILO 1, 2, 3, 4, NO, 6
	CASCOTE 1, 2, 3, 4, NO, 6
	PELUSA 1, NO, NO, 4, NO, 6

Imagen 4: Clasificación binaria de los nombres (por ausencia o presencia de atributos)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> A continuación, se transcribe el texto de la imagen 4 para su mejor legibilidad. En esta respuesta, el/la estudiante numera, en primer lugar, cada uno de los atributos (1. CONCRETO; 2. OPACO; 3. DELIMITADO; 4. CONTABLE; 5. ESTÁTICO; 6. DEFINIDO) y luego le asigna estos números a cada palabra de la enumeración:

PALITOS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

TAPITAS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

HOJAS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

TACHAS: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

BICHOS: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

HILO: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

CASCOTE: 1, 2, 3, 4, NO, 6.

PELUSA: 1, NO, NO, 4, NO, 6.

Con esta solución acordada con el objetivo de no escribir tanto, se obturó la posibilidad de reflexionar metalingüísticamente, ya que al pasar a los números las decisiones se dirimen en términos de «¿le pusiste 1, 2 y 3 a *palitos*?» y no en términos de evaluar en qué medida y por qué podemos decir que «*palitos*» es contable, por ejemplo. Por tanto, en este grupo la reflexión metalingüística no ocurrió, y en consecuencia, no se estimuló el análisis pragmático-semántico de los nominales. Asimismo, el reemplazo de los atributos por números lleva a los y las estudiantes a pensar en una relación binaria, de presencia (+) o ausencia (-) de ese atributo, sin opción a considerar una posición intermedia (+/-).

En el caso de la consigna 5 de la Clase 2 («¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?»), hubo una novedad en las respuestas respecto de lo que se esperaba: la aparición de una tercera posición, sostenida en el nominal más «neutral». Las respuestas son muy disímiles, hay mucha variedad, pero las aúna esta problemática: si *las cosas* es el nominal más neutral, ¿a qué punto(s) de vista(s) está respondiendo? Las respuestas son muy interesantes, porque están diciendo que *las cosas* corresponde a algo similar a un *narrador*, una voz de alguien que relata, más allá del yo-lírico («*las cosas*: para que estén todos a gusto»).

Tenemos, entonces, diferentes respuestas. Por un lado, aparece el yo-lírico aparte (*las cosas*) como tercer punto de vista; las cosas (según la vista); la diferenciación de tres posiciones: *tesoro* (niño), *cosa* (negociable), *basura* (adulto).

Respecto de la consigna 7 («¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?»), observamos dos tipos de conductas: o responden sólo por la ubicación (primera y última estrofa) o justifican de modo parcial su presencia, sin atender a la dimensión pragmática: «intermedio»; «para que se sientan a gusto»; «son cosas (depende de cada uno cómo las vea)»; «hay un yo-lírico intermedio (*las cosas*)»; «*las cosas* es el más neutral»; «Al final aparece como que el niño explica el razonamiento del adulto»; «como que llegan a un acuerdo».

La Clase 3 fue diseñada para introducir de manera sistemática los atributos del objeto prototípico con el fin de trabajar sobre el pasaje de lo concreto a lo abstracto (proceso de metaforización) en relación directa con el tema del poema: la capacidad transformadora (imaginativa) de la infancia.

Dadas las dificultades para recordar el significado de cada uno de los atributos que habíamos observado en la primera prueba (Poggio, 2018), las profesoras de los CENS trabajaron desde el comienzo con un cuadro que condensaba las definiciones de los atributos del nombre, que los y las estudiantes tenían a disposición en sus cuadernos para consultar cada vez que lo necesitaran. Sin embargo, en el caso del grupo perteneciente al CENS n.º 22, se obtuvo, por un lado, la mitad de las respuestas esperadas y, por otro, la otra mitad respondió asignando el signo [-] a todos los atributos. En algunos casos se observa una asociación del signo [+]

para la lista de atributos del objeto prototípico al ámbito de lo concreto en contraposición al signo [-], que representaría (binariamente) lo contrario, es decir, lo abstracto (Imagen 5).

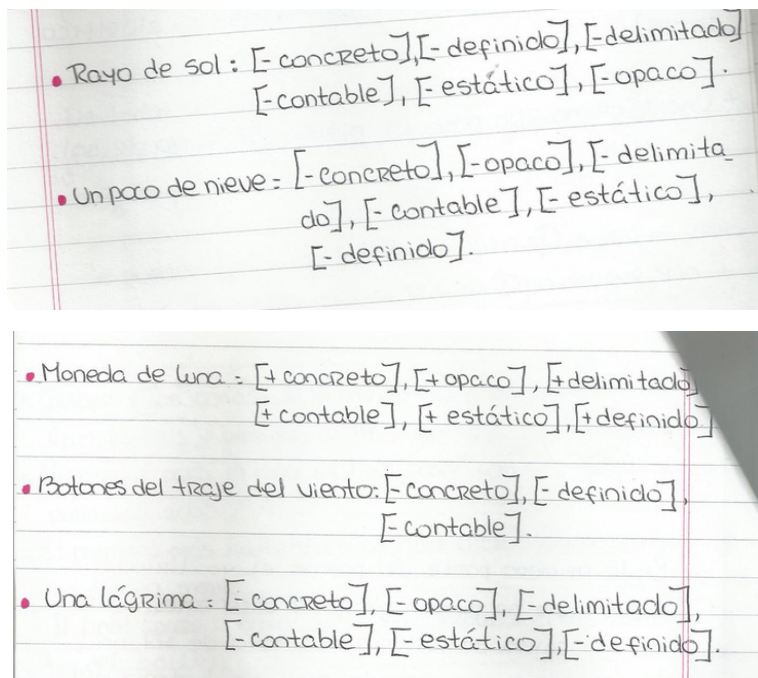


Imagen 5: Clasificación gradual de los nombres más abstractos.

Por su parte, los problemas observados en la resolución de la consigna 3 de la Clase 2 para el grupo del CENS n.º 9 se trasladaron al ejercicio (Imagen 6).

Para la consigna 6 («En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el contínuum del punto 2)?»), los y las estudiantes debían relacionar la idea de lo concreto y de lo abstracto con los puntos de vista construidos. Se observan reflexiones que vinculan el ámbito de lo [+abstracto] a la imaginación del niño: «Lo abstracto se relaciona con la imaginación del niño»; «Los tesoros están relacionados con la imaginación del niño sobre los cachivaches». También se encontraron asociaciones que van de lo [+prototípico] (adulto) a lo [-prototípico] o [+abstracto] (niño).

1 CONCRETO	Poco de nieve = 1, 2, NO, NO, NO, 6.
2 OPACO	rayo de sol = 1, 2, NO, NO, 5, 6.
3 DELIMITADO	LÁGRIMA = 1, NO, 3, 4, 5, 6.
4 CONTABLE	
5 ESTÁTICO	
6 DEFINIDO	

Imagen 6: Clasificación binaria de los nombres más abstractos (por presencia o ausencia de atributos)<sup>9</sup>.

En el caso de los dibujos que se proponían como trabajo de la Clase 4, se observaron algunas diferencias en los resultados obtenidos por grupo, que se deben a las diferentes actitudes que tomaron las docentes frente a esta consigna. En el caso del CENS n.º 22, la docente trabajó en el marco del espíritu exploratorio con el que fueron diseñadas estas preguntas. En este caso, los dibujos representan una sumatoria de elementos (Imagen 7).

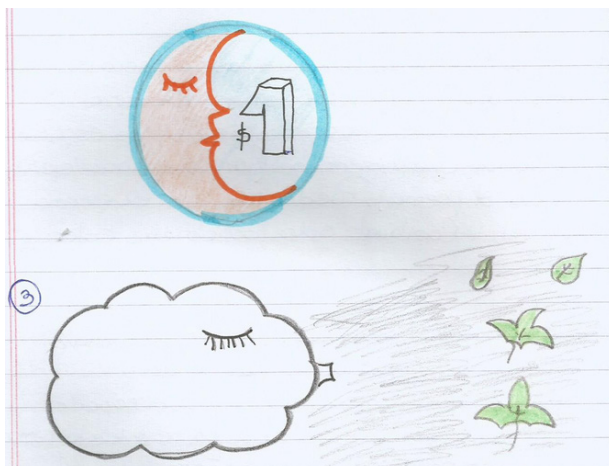


Imagen 7: Representación literal de «moneda de luna» y «botones del traje del viento».

<sup>9</sup> Nuevamente, en esta respuesta el/la estudiante numera los atributos (1. CONCRETO; 2. OPACO; 3. DELIMITADO; 4. CONTABLE; 5. ESTÁTICO; 6. DEFINIDO) y luego asigna números a cada uno de los nominales a clasificar:  
 POCO DE NIEVE: 1, 2, NO, NO, NO, 6.  
 RAYO DE SOL: 1, 2, NO, NO, 5, 6.  
 LÁGRIMA: 1, NO, 3, 4, 5, 6.

En el caso del grupo perteneciente al CENS n.º 9, la profesora registra haber realizado un trabajo previo de reflexión y análisis sobre las metáforas «moneda de luna» y «botones del traje del viento». Esta reflexión previa se vio reflejada en las producciones de los y las estudiantes, ya que hubo una amplia mayoría que dibujó una «luna llena» (Imagen 8):



Imagen 8: Representación metafórica de «moneda de luna» y «botones del traje del viento».

La metáfora «botones del traje del viento» es mucho más compleja que «moneda de luna», pero se observan algunos dibujos elaborados, que se distancian de la representación de un traje literal (como sucede en muchos casos) para conformar una figura compuesta por objetos que el viento levanta (Imagen 8).

Finalmente, para la propuesta de escritura se les sugirió basarse en la estructura del poema de María Elena Walsh por las dificultades que implica escribir en general y escribir un poema, en particular. En este sentido, les propusimos un modelo para comenzar:

*En una mesita de luz  
se pueden guardar muchas cosas.  
Un secreto compartido con la almohada  
(en voz bien baja para que no se entere la hermana),  
un deseo para el día de mañana  
o un par de medias gastadas.*

A continuación, seleccionamos los ejemplos que mejor representan las tendencias que observamos en el análisis de los poemas. Observamos cuatro tipos de recurrencias:

- 1) Casos en los que se reproduce casi literalmente el poema «En una cajita de fósforos».



- 2) Casos en los que se seleccionan sólo objetos [+concretos] a partir de los cuales se van a evocar recuerdos o sentimientos.
- 3) Casos en los que se sustituyen uno a uno los nominales del poema fuente por otros de su misma clase.
- 4) Casos en los que se logra una elaboración personal de una idea eje a la que responde la enumeración de los elementos que componen la colección.

Veamos el primer poema (Imagen 9):

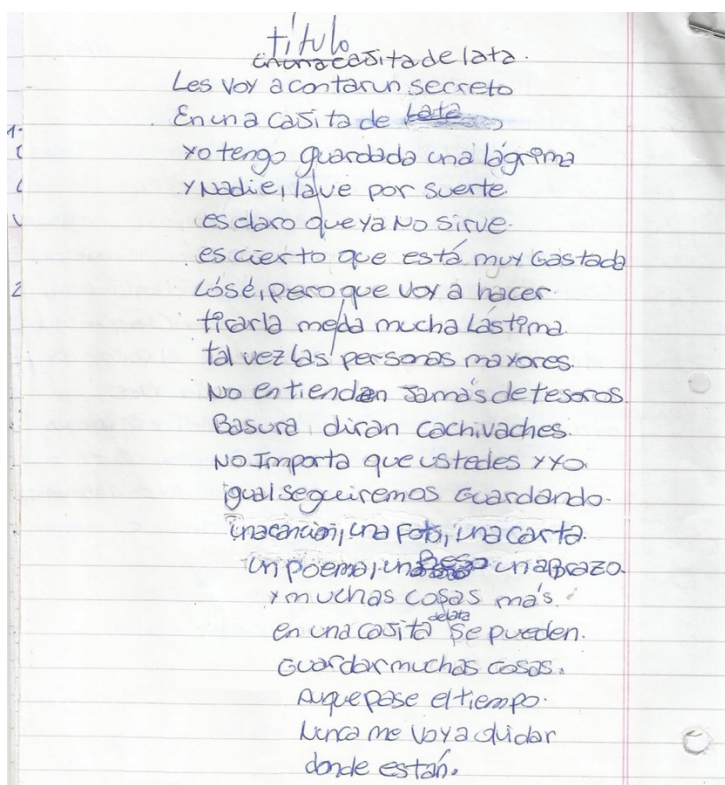


Imagen 9: Reproducción casi literal del poema fuente<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> EN UNA CAJITA DE LATA

Les voy a contar un secreto/ En una cajita de lata/ Yo tengo guardada una lágrima/ Y nadie la ve por suerte/ Es claro que ya no sirve/ Es cierto que está muy gastada/ Lo sé, pero qué voy a hacer/ Tirlarla me da mucha lástima/ Tal vez las personas mayores/ No entiendan jamás de tesoros/ Basura, dirán, cachivaches/ No importa que ustedes y yo/ Igual seguiremos guardando/ Una canción, una foto, una carta/ Un poema, un beso, un abrazo/ Y muchas cosas más/ En una cajita de lata se pueden/ Guardar muchas cosas/ Aunque pase el tiempo/ Nunca me voy a olvidar/ Dónde están.

En esta producción observamos una copia casi textual del poema y una sustitución de los elementos de la enumeración final, que no guardan relación con lo que se dice en la primera parte.

En otros casos observamos la selección casi exclusiva de nominales concretos para construir ideas abstractas como los sentimientos o los recuerdos. En el caso que mostraremos a continuación, el recuerdo está atado a un objeto que evoca un hecho del pasado (Imagen 10a e Imagen 10b):

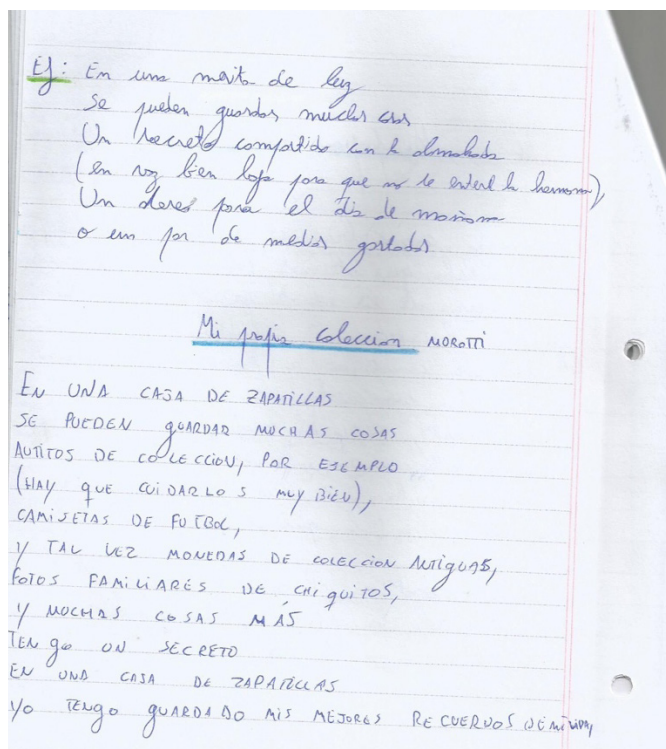


Imagen 10a: Selección casi exclusiva de nominales concretos que evocan recuerdos<sup>11</sup>.

#### <sup>11</sup> MI PROPIA COLECCIÓN

En una caja de zapatillas/ Se pueden guardar muchas cosas/ Autitos de colección, por ejemplo/ (hay que cuidarlos muy bien)/ Camisetas de fútbol,/ Y tal vez monedas de colección antiguas/ Fotos familiares de chiquitos/ Y muchas cosas más/ Tengo un secreto/ En una cajita de zapatillas/ Yo tengo guardado mis mejores recuerdos de mi vida/ Y mi familia lo sabe/ Siempre me sirvió para recordar mis mejores momentos/ Nunca los voy a olvidar/ Siempre los voy a guardar y llevar conmigo/ Nunca los voy a tirar ni mucho menos/ Tal vez todos/ no entiendan lo que yo guardo/ Dirán de todo/ Y seguirán diciéndolo/ Pero no les presto atención/ Y lo sigo guardando/ Autitos, remeras de fútbol/ En una caja de zapatillas/ Se guardan las mejores cosas/ Y las cosas no tienen fin.

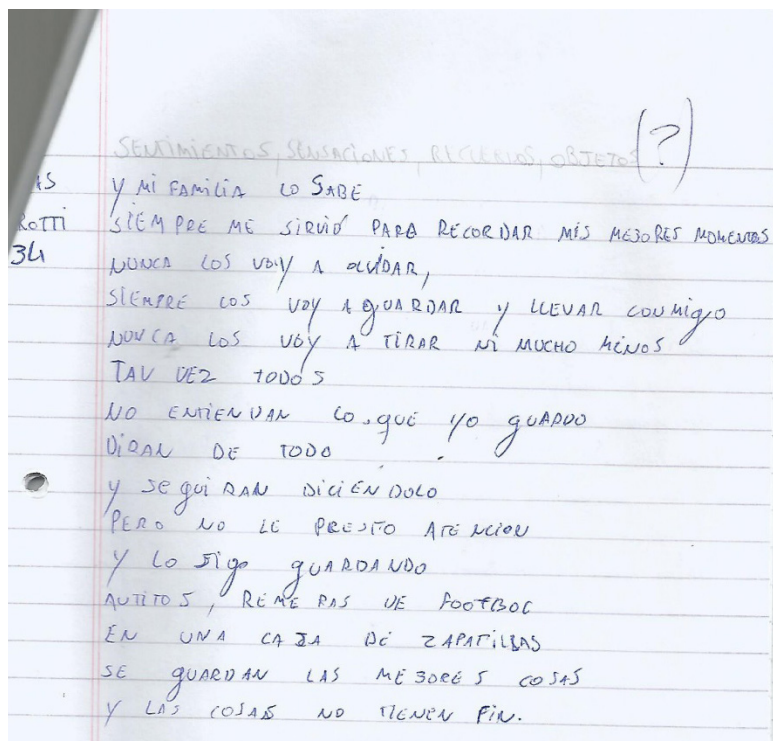


Imagen 10b: Selección casi exclusiva de nominales concretos que evocan recuerdos.

En este poema aparecen los objetos concretos como elementos que evocan recuerdos. El poema asocia cosas concretas con lo abstracto de los recuerdos: hay un tópico, hay un eje relacionado con cómo el yo-lírico procesa su historia, su pasado. Esos objetos constituyen «los mejores recuerdos de mi vida» y tienen un valor sentimental.

Por otra parte, cuando habla de su secreto, expresa que su familia lo sabe (¿no era un secreto?) y por tanto queda indeterminado quiénes son los que no entienden lo que guarda, los que dirán de todo, aunque podemos interpretar que se trata de los lectores, o de amigos y demás personas ajenas a la familia. Lo más interesante del poema es el verso final: «Las cosas no tienen fin», porque los recuerdos no tienen fin, uno sigue elaborando recuerdos, guardando «cosas» en la memoria y en la caja de zapatillas, hasta la muerte.

Luego, observamos el siguiente poema en la Imagen 11:

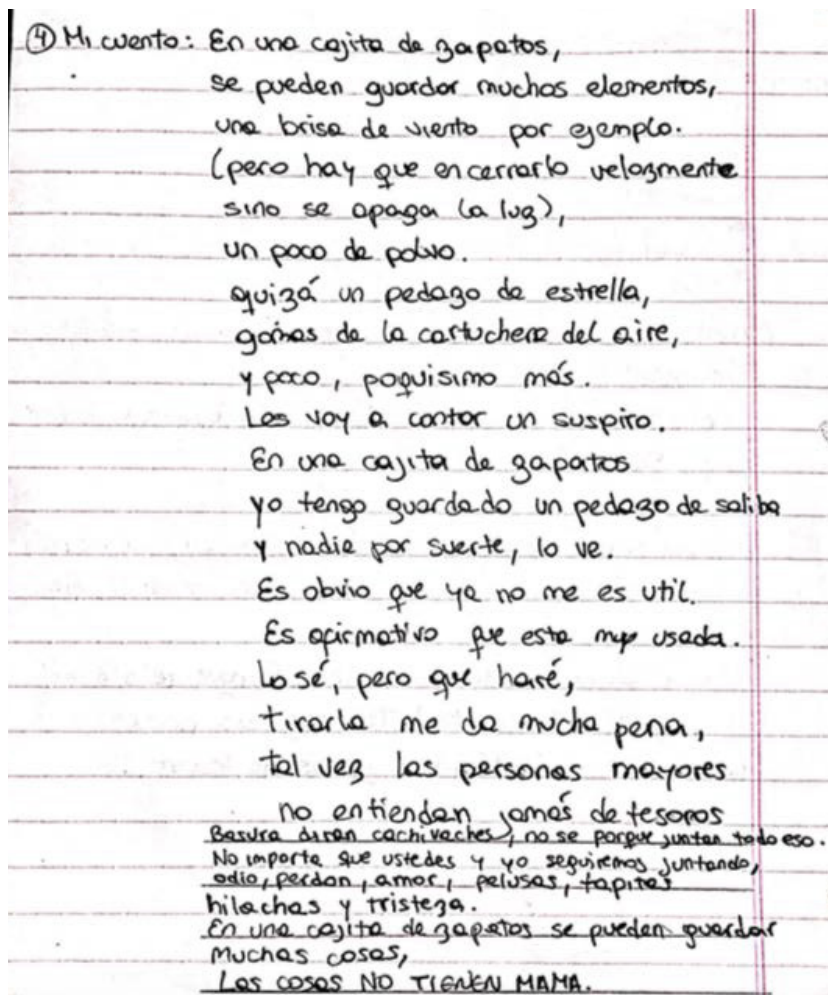


Imagen 11: Sustitución uno a uno de los nominales del poema fuente por otros de su misma clase<sup>12</sup>.

#### <sup>12</sup> MI CUENTO

En una cajita de zapatos/ se pueden guardar muchos elementos/ Una brisa de viento, por ejemplo/  
(pero hay que cerrarlo velozmente./ sino se apaga la luz)/ Un poco de polvo/ Quizá un pedazo  
de estrella/ Gomas de la cartuchera del aire/ Y poco, poquísimo más./ Les voy a contar un suspiro/  
En una cajita de zapatos/ Yo tengo guardado un pedazo de saliba/ Y nadie por suerte, lo ve./ Es  
obvio que ya no me es útil./ Es afirmativo que está muy usada./ Lo sé, pero que haré/ Tirarla me  
da mucha pena/ Tal vez las personas mayores/ No entiendan jamás de tesoros/ Basura dirán cachi-  
vaches, no sé porque juntan todo eso./ No importa que ustedes y yo seguiremos juntando./ Odio,  
perdon, amor, pelusas, tapitas/ hilachas y tristeza./ En una cajita de zapatos se pueden guardar/  
muchas cosas./ Las cosas no tienen mamá.

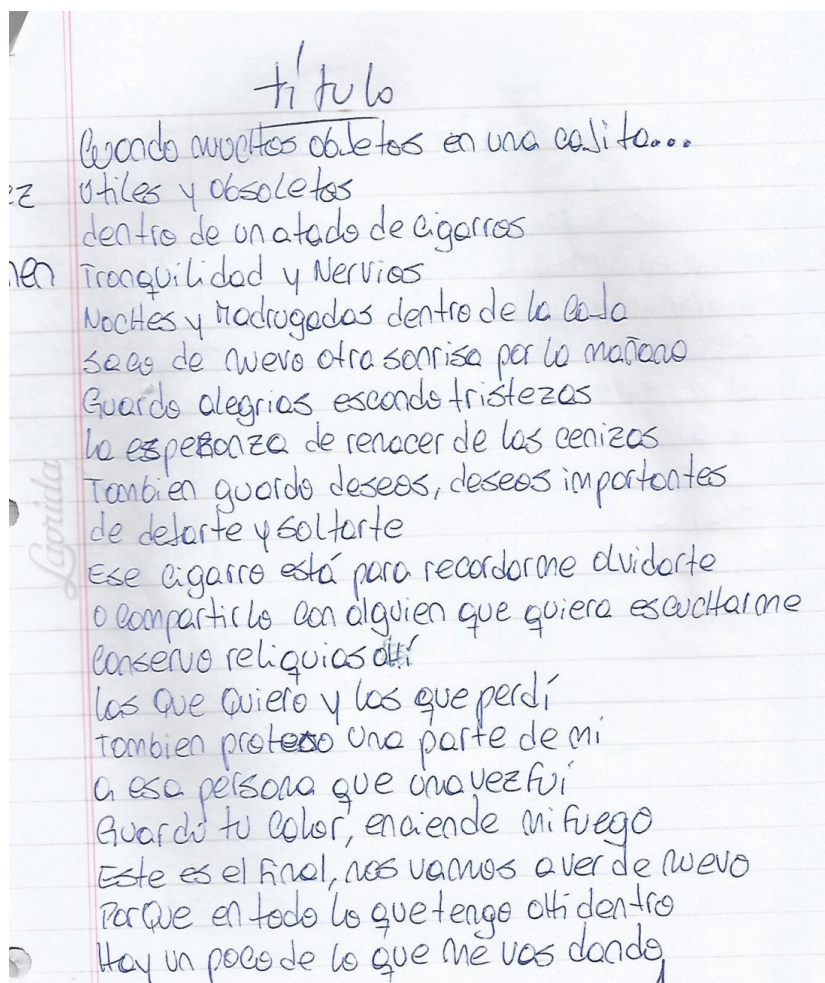


Imagen 12: Elaboración personal de una idea eje a la que responde la enumeración de los elementos que componen la colección<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> TÍTULO

Guardo muchos objetos en una cajita.../ Útiles y obsoletos/ Dentro de un atado de cigarras/ Tranquilidad y nervios/ Noches y madrugadas dentro de la caja/ Saco de nuevo otra sonrisa por la mañana/ Guardo alegrías escondo tristezas/ La esperanza de renacer de las cenizas/ También guardo deseos, deseos importantes/ De dejarte y soltarte/ Ese cigarro está para recordarme olvidarte/ O compartirlo con alguien que quiera escucharme/ Conservo reliquias ahí/ Las que quiero y las que perdí/ También protejo una parte de mí/ A esa persona que una vez fui/ Guardo tu color, enciende mi fuego/ Este es el final, nos vamos a ver de nuevo/ Porque en todo lo que tengo ahí dentro/ Hay un poco de lo que me vas dando.

En este poema, la combinación de nominales más concretos con otros más abstractos parece responder a una sustitución uno a uno, respetando el espacio y el momento de aparición de este mismo tipo de elementos en el poema original. Incluso parece haberse inspirado en el tipo de elemento, en su sustancia, lo que podría explicar la aparición de «un pedazo de saliva» (en lugar de «una lágrima»), ya que desde el significado no puede hacerse ninguna vinculación. Lo que presenta este poema es un esfuerzo por pensar expresiones equivalentes, pero entonces la reflexión y la creatividad se dan a nivel nominal, no a nivel textual.

Finalmente, el corpus se compone de otras producciones que calificamos como las «mejor logradas», básicamente porque hay una idea eje a la que responden los elementos enumerados. A continuación analizaremos una producción en la que se comparan diversos sentimientos con el acto de fumar (Imagen 12).

Este trabajo es de gran interés porque el cigarrillo funciona como el hilo que cose y une todas las situaciones evocadas en el poema. Asimismo, despliega el campo semántico del fuego, relacionado con la idea de la pasión amorosa. Lo más meritorio es que el estudiante no copió la estructura del poema de María Elena Walsh. Al no imitar la estructura predeterminada, la métrica de las estrofas se modificó. El poema presenta como tópico unificador el hecho de dejar el vicio del cigarrillo («deseos importantes/ de dejarte y soltarte», «Este cigarrillo está para recordarme olvidarte»), y versos como el último ilustran la maestría del autor, que se vale del recurso de la aliteración y la antinomia (el par opositivo recordar/olvidar y la aliteración que provoca el par pronominal me/te) para enunciar un mensaje de reprobación hacia el vicio que constituye el eje del poema.

Con esta serie de poemas originales, resultado de la última consigna, vemos desplegada la creatividad de los alumnos, con recursos de gran riqueza estilística, a partir de la reflexión gramatical.

## 8. Conclusiones

En consonancia con los aportes teóricos del ECP, observamos que la percepción, identificación y análisis de los nominales [+concretos] resulta más sencilla que en el caso de los [+abstractos]. El ECP ofrece herramientas analíticas para abordar los procesos de personificación y metaforización a partir del ámbito de lo [+concreto]. Si bien en la primera prueba en el CFP habíamos observado grandes dificultades en la comprensión de las metáforas, en los nuevos datos observamos una mejora notable, ya sea por la intervención concreta de la docente o por la experiencia previa de los y las estudiantes, y la motivación que les generó el tópi-

co del poema. Esto se observó principalmente en los dibujos propuestos y en las producciones escritas de los y las estudiantes.

En cuanto a la comprensión lectora del poema, observamos que los y las estudiantes no tuvieron ninguna dificultad y que el trabajo integrado del análisis literario con el análisis de las formas lingüísticas en uso contribuyó de manera contundente a la comprensión del texto.

Concluimos que la reflexión sobre la categoría de nominal a partir de su análisis pragmático-semántico en un texto concreto favorece no sólo la comprensión de la categoría, sino también la comprensión global del texto. Por el contrario, cuando no operamos con el significado, reducimos los aportes de la teoría a una mera nomenclatura y se pierde el valor de sus contribuciones. Cada teoría está acompañada de una metodología de trabajo: desde el ECP, se parte del texto hacia la forma lingüística. Si prescindimos del texto, falla la comprensión. Esto fue lo que sucedió en uno de los cursos respecto de la consigna de categorización de los nominales. Si bien las profesoras de ambos CENS trabajaron desde el comienzo con un cuadro que condensaba las definiciones de los atributos del nombre, que los y las estudiantes tenían a disposición en sus cuadernos para consultar cada vez que lo necesitaran, en el caso del grupo perteneciente al CENS n.º 22, la mitad del curso respondió asignando el signo [-] a todos los atributos. Entendemos que este tipo de respuestas que tienden a la polarización (todo + o todo -) responden al hábito de clasificar binariamente que los alumnos traen de su tradición escolar y a la falta de entrenamiento en la reflexión metalingüística.

En cuanto a los textos escritos por los y las estudiantes, concluimos que la identificación con el tema de la infancia que se produjo en estos grupos motivó producciones mucho más ricas en cuanto al contenido y mejor organizadas que las analizadas en el primer grupo observado. Esto demuestra que las consignas de escritura deben apelar a la subjetividad de los y las estudiantes para que funcionen como motores que impulsen la escritura y, a partir de allí, trabajar temas que permitan mejorar las producciones escritas y conformar herramientas lingüísticas para la escritura y la lectura en general.

En definitiva, podemos afirmar que el ECP constituye un enfoque teórico que permite abordar el estudio de la gramática de manera integrada al trabajo de la lectura y la escritura, por lo que se perfila como un marco teórico que se adecua a los objetivos de enseñanza y aprendizaje previstos en el nuevo diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires.

## ANEXO. Secuencia didáctica

### *El coleccionista*

Secuencia de trabajo:

- Anticipación
- Torbellino de ideas (pizarrón)
- Lectura: «En una cajita de fósforos» (María Elena Walsh)
- Discusión
- Presentación de los atributos del nominal
- Ejercitación de clasificación
- Aportes a la comprensión global del poema
- Actividad de cierre

### CLASE 1 (80 minutos). Colecciones y coleccionistas

#### a. *Anticipación*

En esta primera propuesta abordaremos la enseñanza de los nominales a partir del poema de María Elena Walsh, «En una cajita de fósforos». Comenzaremos la clase con una serie de preguntas disparadoras:

- ¿Quién colecciona algo?
- ¿Conocen a alguien que colecciona algo?
- Si tuvieran que coleccionar algo, qué cosas elegirían/ qué temática.
- ¿Dónde guardan (o guardarían) los objetos coleccionados?
- ¿Están a la vista? ¿Otras personas pueden apreciar esa colección?

#### b. *Torbellino de ideas*

A medida que los estudiantes hagan sus contribuciones, el docente puede ir anotando en el pizarrón los elementos que, según sus relatos, forman (o formarían) parte de algún tipo de colección y los espacios donde se alojarían esas colecciones.

#### c. *Lectura*

A continuación anunciamos que haremos la lectura de «En una cajita de fósforos», de María Elena Walsh (Walsh, 2015). Planteamos la pregunta: ¿Qué podemos guardar en una cajita de fósforos? Anotamos en el pizarrón. Se sugiere hacer la lectura en voz alta, ya que se trata de un poema y es importante el tema del ritmo y la musicalidad. También es importante repetir dos o tres veces la lectura. Por lo menos una de esas repeticiones debería estar a cargo del docente, para que funcione como modelo lector y para que, como lector experto, facilite la comprensión del poema.

#### d. *Discusión*

- 1) El yo-lírico, ¿está construido como un adulto o como un niño? ¿Cómo se dieron cuenta?
- 2) ¿Qué tipo de cosas colecciona?
- 3) Esas cosas, ¿son iguales desde la mirada del niño y desde la mirada del adulto?



## CLASE 2 (80 minutos). ¿Tesoros o cachivaches?

### e. Presentación de los atributos del nominal

Hacia el final del poema, el yo-lírico dice que sin importar la opinión de los adultos, seguirá coleccionando:

palitos, pelusas, botones,  
tachuelas, virutas de lápiz,  
carozos, tapitas, papeles, carreteles,  
piolín, cascotes, hilachas,  
trapitos, bichos

- 1) Los objetos que forman parte de esta enumeración, ¿son tesoros o son cachivaches? Justifiquen la respuesta atendiendo a lo que se dice en el poema.
- 2) Confeccionen un dibujo de estos objetos según la mirada del adulto. ¿Cómo ven los mayores esta colección?
- 3) Todos estos objetos son denominados, también, con el nominal *las cosas*. ¿Cuáles de los siguientes atributos tendría cada una de esas cosas?

[+CONCRETO]

[+OPACO]

[+DELIMITADO]

[+CONTABLE]

[+ESTÁTICO]

[+DEFINIDO]

- 4) Esta enumeración de objetos es designada con cuatro nominales diferentes: *tesoros*, *cachivaches*, *basura*, *las cosas*. Ordenen estos nominales más generales (los que se usan para nombrar el conjunto de objetos) desde el más positivo al más negativo de acuerdo con su valoración.
- 5) ¿A quiénes puede atribuírseles las diferentes formas de nombrar la lista de los objetos coleccionables?
- 6) El designado, ¿puede considerarse el mismo según las diferentes formas de nombrarlo? ¿Por qué?
- 7) ¿Cuándo aparece el nominal más neutral para designar la colección? ¿Por qué?

### CLASE 3 (80 minutos). La materia de los sueños

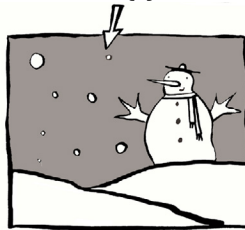
En la primera parte del poema, el yo-lírico explica que se pueden guardar diferentes cosas en una cajita de fósforos: un rayo de sol, un poco de nieve, una moneda de luna, botones del traje del viento, una lágrima.

- 1) ¿Cuáles de estos atributos les asignarías a los nominales del poema que aparecen en las siguientes ilustraciones?

[+CONCRETO] [-CONCRETO]  
[+OPACO] [-OPACO]  
[+DELIMITADO] [-DELIMITADO]  
[+CONTABLE] [-CONTABLE]  
[+ESTÁTICO] [-ESTÁTICO]  
[+DEFINIDO] [-DEFINIDO]



UN RAYO DE SOL



UN POCO DE NIEVE



UNA LÁGRIMA

- 2) Ordenen los nominales de las imágenes en un contínuum que vaya desde el objeto más prototípico al menos prototípico. Justifiquen sus respuestas.  
3) Unan con una flecha según corresponda:

palitos, pelusas, botones,  
tachuelas, virutas de lápiz,  
carozos, tapitas, papeles, carreteles,                      cachivaches  
piolín, cascotes, hilachas,  
trapitos, bichos

un rayo de sol,  
un poco de nieve,  
una moneda de luna,                      tesoros  
botones del traje del viento,  
una lágrima

- 4) De todas las cosas que se enumeran en 3), ¿cuáles creen ustedes que se pueden guardar y cuáles es imposible guardar? ¿Por qué?  
5) Incluyan los objetos de la primera lista en el contínuum que elaboraron en el punto 2). ¿Dónde quedaron ubicados? ¿Por qué?  
6) En el poema se da un movimiento que va de los designados que construye el yo-lírico niño (para quien la imaginación no tiene límites) hacia la mirada que tienen sobre esos objetos los adultos y la forma en que los designan. ¿Qué relación se puede hacer entre esta idea y el resultado que obtuvieron en el contínuum del punto 2)?

#### CLASE 4 (40 minutos). De lo real a lo metafórico

- 1) ¿Cuáles son los elementos reales sobre los que se crean los nominales *una moneda de luna* y *botones del traje del viento*?
- 2) ¿Qué es *una moneda de luna*? Propongan un dibujo.
- 3) ¿Cómo imaginan el traje del viento? ¿Cuáles podrían ser sus botones? Confeccionen un dibujo proponiendo cómo serían los *botones del traje del viento*.

#### CLASE 5 (80 minutos). Mi propia colección

Tomando como base el poema de María Elena Walsh que leímos, cambiamos la colección en función de las ideas que anotamos previamente en el pizarrón (Clase 1). Antes de comenzar a escribir, confeccionen una lista compuesta de sentimientos, sensaciones, recuerdos y objetos que les gustaría coleccionar. Decidan, también, en qué espacio guardarían esa colección (lo que le daría el título al poema). Pueden mantener el poema original y cambiar sólo los objetos coleccionables, como en el ejemplo:

*En una mesita de luz  
se pueden guardar muchas cosas.  
Un secreto compartido con la almohada  
(en voz bien baja para que no se entere la hermana),  
un deseo para el día de mañana  
o un par de medias gastadas.*

Al finalizar, compartan sus poemas con los compañeros leyendo sus producciones en voz alta.

## Referencias

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, XIII, I (25/2012), 99-126.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2015). Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico. *Revista Lenguas en contexto*, 6, 100-114.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2016a). «La conceptualización de la cantidad en el nominal: una propuesta de enseñanza con categorías graduales». Ponencia presentada en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, mayo de 2016. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

- Funes, M. S. y Poggio, A. (2016b). La gramática en la escuela: cómo enseñar los nombres abstractos desde el Enfoque cognitivo prototípico. Ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Pedagogía Cátedra Unesco Lectura y Escritura*, mayo de 2016. Concepción (Chile), Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2018). El grado de determinación en la clasificación de los nominales: una experiencia en la escuela secundaria. *Revista Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27, 117-214.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (Coords.) (en prensa). *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.). (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- Ministerio de Educación (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.
- Poggio, A. (2016). Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 7(12), 80-93.
- Poggio, A. (2018). La enseñanza del nominal en textos literarios: registros de aula. Ponencia presentada en el VI Jornadas Internacionales de Investigaciones y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro, 25 y 26 de octubre de 2018.
- Rabatel, A. (2003). Le problème du point de vue dans le texte de théâtre. *Pratiques*, 119-120, 7-33.
- Rabatel, A. (2007). Analyse énonciative du point de vue, narration et analyse de discours. *Filología e Linguística Portuguesa*, 9, 348-356.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4.º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptuali-*

- zación y uso reflexivo de enseñanza de la gramática* (tesis doctoral). Universitat de València.
- Romero, M. C. (2015). El lugar de la sintaxis en la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Nacional de Tucumán.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- Rosch, E. (1978). «Principles of categorization». En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, M. E. (2015). *El reino del revés*. Madrid, Alfaguara.

