

# Labirinti 165



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO  
Dipartimento di Lettere e Filosofia

COMITATO SCIENTIFICO

Pietro Taravacci (coordinatore)  
*Università degli Studi di Trento*  
Simone Albonico  
*Università degli Studi di Losanna*  
Pedro Álvarez de Miranda  
*Universidad Autónoma de Madrid*  
Maria Vittoria Calvi  
*Università degli Studi di Milano*  
Antonella Cancellier  
*Università degli Studi di Padova*  
Andrea Comboni  
*Università degli Studi di Trento*  
José Antonio Pascual  
*Real Academia Española*  
Paolo Tamassia  
*Università degli Studi di Trento*

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*.

Collana Labirinti n. 165  
Direttore: Pietro Taravacci  
Segreteria di redazione: Lia Coen  
© 2016 Dipartimento di Lettere e Filosofia  
Via Tommaso Gar 14 - 38122 TRENTO  
Tel. 0461-281722 - Fax 0461 281751  
<http://www.unitn.it/lettere/14963/collana-labirinti>  
e-mail: [editoria@lett.unitn.it](mailto:editoria@lett.unitn.it)

ISBN opera completa 978-88-8443-701-3  
ISBN I volume 978-88-8443-702-0

Finito di stampare nel mese di dicembre 2016

LE FORME DEL NARRARE:  
NEL TEMPO E TRA I GENERI

Volume I - Lingua

a cura di

Elena Carpi, Rosa M. García Jimenez,  
Elena Liverani

Università degli Studi di Trento  
Dipartimento di Lettere e Filosofia



Il volume è stato pubblicato con il contributo della Oficina Cultural dell'Ambasciata di Spagna in Italia.

## SOMMARIO

ANTONIO BRIZ, El relato coloquial: un hecho conversacional narrativo y una estrategia	7
JOSÉ JESÚS DE BUSTOS TOVAR, Oralidad, diálogo y narración en textos renacentistas. Aspectos lingüísticos y discursivos	61
LUISA CHIERICHETTI, La identidad narrada en los ejemplos de <i>Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori</i> de Juana Granados	99
BEATRICE GARZELLI, <i>Dime que yo</i> (2008) de Mateo Gil. El cortometraje de autor como forma de narración en la didáctica del español LE	117
MATTEO LEFÈVRE, La <i>Celestina</i> come grammatica. La funzione della narrativa nella diffusione dello spagnolo nell'Italia cinquecentesca	139
MARIA GIOVANNA MONTERUBBIANESI, Los gestos en la narración oral cinematográfica: el caso del monólogo de Agrado	157
ANA PANO ALAMÁN, Narrativa colectiva y polifonía en Twitter: del relato colectivo al tuiteo en directo	179

MARÍA PILAR PASTOR, Los demostrativos en un relato de ficción: acotación del espacio y del tiempo	199
NURIA PÉREZ VICENTE, La oralidad fingida en <i>Manolito Gafotas</i> y su traducción	219
IMMACULADA SOLÍS GARCÍA - MAGDALENA LEÓN GÓMEZ, Estrategias de respuesta afirmativa en narraciones orales españolas: estudio de casos	235
MARÍA JOAQUINA VALERO GISBERT, Didáctica de las unidades fraseológicas pragmáticas en el par de lenguas español/italiano	257

El relato coloquial:  
un hecho conversacional narrativo y una estrategia

*Antonio Briz  
Universidad de Valencia  
Grupo Val.Es.Co. IULMA*

### **1. Introducción. Objetivos**

Una de las constantes de la conversación coloquial es el relato, frecuentemente dramatizado. En efecto, al hablar e interactuar coloquialmente con otros contamos sucesos, historias, anécdotas, chismes, bromas, supuestamente reales, verdaderos, cuyos protagonistas son a menudo quien o quienes los relatan o terceras personas ausentes en el momento de la conversación. Son, así pues, *narraciones naturales* que se insertan en la conversación. Sobre estas versa este trabajo y, más concretamente sobre algunos de sus rasgos más distintivos, quizás, los menos narrativos.

Nuestro objetivo es dar cuenta:

De su inserción en la conversación: cómo se introduce en esta, su carácter más o menos monológico o dialógico, a qué tipo de unidades afecta y de qué manera altera el sistema de toma de turnos de la conversación en curso. Nuestra hipótesis es que estas unidades conversacionales explican la organización en estos relatos. No en vano, tales relatos los entendemos como narración y como conversación.

De su organización narrativa. El relato como narración: qué tiene de especial y característicos el relato coloquial. Destacaremos por ello una de las partes de la estructura narrativa de nuestro relato: la *evaluación*, la continua valoración en este, la cual se integra y entremezcla en las historias e, incluso, llega constituirse en el cierre del relato.

De sus funciones pragmáticas. Proponemos definir el relato como estrategia: por qué y para qué se cuentan historias en la conversación coloquial con tal profusión, qué estrategias subyacen a estas historias (y cuáles son los recursos verbales que

dicho relato explota). Así pues, no solo se define y organiza conversacionalmente, sino que su función es también conversacional.

En suma, desde una perspectiva interaccional, definiremos estructuralmente el relato, observando qué tipo de unidad representa en el marco del discurso conversacional coloquial, cuáles son las unidades afectadas; desde un punto de vista textual, su carácter narrativo, y, finalmente, cuáles son sus funciones pragmáticas<sup>1</sup>.

Los datos de este estudio han sido extraídos del corpus de conversaciones coloquiales del grupo Val.Es.Co. (Briz y grupo Val.Es.Co. 2002), en concreto, del análisis de 19 conversaciones coloquiales obtenidas mediante grabación secreta, y transcritas mediante el sistema de transcripción (que se recoge al final) propuesto por dicho grupo.

## **2. El relato conversacional coloquial, una narración natural**

El término *narrativa natural* lo utilizan, entre otros, van Dijk (1975) y Pratt (1977) para referirse al relato de la conversación cotidiana. Y, en nuestra opinión, es natural por partida doble: porque se integra como constituyente dentro del género oral más espontáneo, la conversación, y porque emplea el *modo pragmático* de la comunicación humana (Givón 1979), el registro coloquial, no planificado o planificado conforme fluye, frente a otros relatos artísticos en otros géneros y registros más elaborados que emplean el *modo sintáctico*.

La situación de coloquialidad (Briz y grupo Val.Es.Co. 2002 y Briz 2010) o, en términos de Koch y Oesterreicher (1990), de “inmediatez comunicativa” que describimos a partir de una serie

---

<sup>1</sup> Para el estudio de la estructura narrativa y la organización de los relatos, véase Schegloff y Sacks (1973), Adam (1985), Adam y Lorda (1999), Gülich y Quasthoff (1985), Labov y Waletzky (1967), Labov (1972), Schiffrin (1981), Polanyi (1985 y 1989), Gallardo (1993), Chafe (1994), Berenguer (2001: tomo 1 y 2) e Hidalgo (2003).



El relato coloquial: un hecho conversacional narrativo y una estrategia 9

de rasgos en (1), favorece y explica, por un lado, su alta frecuencia, sus rasgos distintivos y, por otro lado, precisa ese carácter más natural, al que hemos aludido:

(1) [+ es mayor]

- a) + oral
- b) + carácter presencial
- c) + *relación de igualdad social o funcional* entre los interlocutores que participan en la interacción (estratos sociales y roles)
- d) + *relación vivencial de proximidad* (saberes compartidos, acercamiento interpersonal) entre los interlocutores
- e) + *marco* o *espacio interaccional cotidiano*
- f) + *cotidianidad temática* del evento comunicativo
- g) + *fin interpersonal*

A su vez, a mayor o menor presencia de estos rasgos se asocian, respectivamente,

- h) un *grado mayor o menor de planificación sobre la marcha*
- i) y un *tono más o menos informal*

En efecto, ese carácter más natural del relato coloquial conversacional se justifica:

- por tratarse de un discurso oral presencial; es decir, es una historia contada por uno o varios hablantes-narradores ante uno o varios oyentes-narratarios presentes en la conversación que está teniendo lugar aquí, ahora y ante ti (rasgos *a* y *b*). Y, como conversación, la alternancia de turno no está predeterminada o se predetermina sobre la marcha.
  - (interlocutores) entre los que existe o se busca una relación de mayor igualdad y mayor proximidad (rasgos *c* y *d*);
  - por su temática +cotidiana, desarrollada en un marco espacial también cotidiano (rasgos *e* y *f*);
  - por su fin +interpersonal, de acuerdo con el registro o modalidad coloquial que emplea (rasgo *g*);
- Y lo que resulta de todo ello:
- por estar siempre construido e insertado sobre la marcha (no planificado previamente) y por su tono informal (rasgos de coloquialidad *h* e *i*).

Es natural, asimismo, en cuanto a su carácter primigenio. Contamos historias porque de ese modo percibimos, comprendemos mejor el mundo que nos rodea y así lo harán también nuestros interlocutores. Además, a través de los relatos nos relacionamos mejor en nuestras interacciones cotidianas con los otros y las relaciones con estos parecen aumentar. No extraña que un acto de habla frecuente en los diálogos de apertura sea *¿qué me cuentas?* o, cuando disminuye la tensión dialógica y la comunicación, sea usual otro como *¿No cuentas nada? Cuéntame algo. Habláis poco ¿eh?*

Esta última afirmación nos presenta otro de los rasgos fundamentales del relato oral conversacional, sobre el que insistiremos después,

- su carácter social y socializador<sup>2</sup>.

Estamos de acuerdo, además, con T. van Dijk (1983: 154) y D. Tannen (1989: 102) en que el relato conversacional sería el primer escalón de los textos narrativos, escalón que dejaría paso al relato semiliterario (cuentos populares, mitos, leyendas, chistes...) y este, al literario (por ejemplo, la novela). Y, asimismo, estamos de acuerdo con D. Tannen (1989) y B. Gallardo (1993: 89) en considerar la narración literaria como un refinamiento o estilización del relato conversacional.

Por todo ello concluimos, con estos autores, que es *natural*. Y, si se acepta lo anterior, el análisis de este relato conversacional coloquial puede constituir un principio explicativo de los relatos literarios o semiliterarios, especialmente, los nacidos en la tradición oral. No cabe duda de que están en la base de estos, así como de otros géneros no literarios (por ejemplo, el monólogo televisivo<sup>3</sup>). Ahora bien, lo anterior no niega la influencia mutua. Así, mas exactamente, la tradición textual, cultural, en que se integra o mueve la narración literaria, acaba influyendo en el

---

<sup>2</sup> “Contar” es tener en cuenta siempre al otro. Se trata de uno de los verbos que Sacks (1986: 131) llama de “coparticipación” junto a otros como “decir, narrar, referir” (valor social apuntado también en Gallardo 1993: 90-91). Vilar Pacheco (2005-06: 148) afirma que “el ser humano es un narrador nato... por costumbre y necesidad (una necesidad irreprimible)”.

<sup>3</sup> El monólogo humorístico es un género televisivo surgido en España del *Stand-up Comedy* americano (según Ruiz Gurillo 2012: 56-86 esp. 58-60).

modo de contar historias conversacionales. Y estas influirán nuevamente en aquellas. Y lo mismo en el caso del monólogo televisivo. Sin duda, este recrea el monólogo coloquial de la conversación, pero como fenómeno mediático actual, influye sobre aquel (por ejemplo, el modo de contar chistes ha cambiado).

Una primera muestra de relato conversacional coloquial aparece en (2). El número a la izquierda indica el número de turno. **1C** le concede el turno a P, el narrador de la historia que sigue, turno que abandona o pierde especialmente en dos momentos en beneficio de C (**5C**) y (**12C**). El primero, por la introducción de una diálogo lateral que informa a un nuevo interlocutor (J) que se incorpora a la conversación, y el segundo, por la historia que C incrusta en la de P (esos dos momentos aparecen sangrados a la derecha en la transcripción). P lo recupera y así también su historia (**15P**), que ya no abandona hasta el final:

El inicio y el cierre del relato están marcados en negrita y con subrayado (en este y en otros ejemplos):

(2)

P: =me molesta→//se puede poner mucha cosa ahí [dentro ((¿eh?))]

C: [claro/claro]//

**1C: pues/ ¿qué me estabas diciendo del chiquillo?**

**2P: nada/ quee lo operaron/ lo tuvieron que operar↑/ porque tenía una hernia en un testículo§**

C: §

**POBRECITO**

**P: y- y le dijeron//lo llevó Mari Ángeles a un cirujano→y le dijo dice bueno/ esto puede pasar//dice/ porque→/ si fuese mayor↑/ aún aún/ pero aún es pequeñito// pero luego lo he llevao a este y dice *NOO/ si fuese de ombligo↑/ le dejaríamos que el niño→ §***

**3C:** § se fuera desarrollando§

**4P:** § se fuese

**desarrollando dice *pero esTO/ YA//dice porque el niño se le puede estrangular//***  
**bueno/ así [que ((lo))=]**

**5C:** [al pequeñín de→]

**6P:** = al chiquitín [de Mari Ángeles]

**7C:** [de- de] Mari Ángeles y Jesús//lo han ope[rao]↑

**8J:** [¿a- a] Alejandro?

**9C:** Ale[jandro]

**11P:** [sí] y entonces pues [((nada))]

**10C:** [eso me] estaba empezando a contar cuando tú has lla[mado]

**P:** [eent-]

entonces pues lo prepararon/ y→ ((le) dice entonces ¿cuándo lo tengo que llevar? y el cirujano dice/ pues mira// HOY tengo quirófano/ si quieres Mari Angeles//dice noo/ hoy no porque tengo yo que ir/ a hacerme unas placas

C: YA

P: entonces/le dice bueno/ pues el martes sigue(nte)→ – al martes siguiente creo que tuvimos que ir//y nada/ dice te estás aquí a– a las ocho dee– de la noche↑/– de siete y media a ocho↑/y dice y a las nueve lo operamos//y así hicimos/ fueron a recogerme a mí al trabajo↑§

C: §(( ))§

P: § me recogieron↑/ y fuimos

((...))

P: = pero una camilla como en en una persona mayor//y se lo llevaron↑ / y– y– y nada/ y dice pero cuando lo pinchamos/ lo más seguro→ / así fue/ unos gritos/ UNOS gritos ((por fuera))

12C: (RISAS) me acuerdo cuando pinchaban a este§

P: § sí§

C: § que le tenían que sacar la vena↑/ ¿sabes de dónde?§

13P: § sí§

14C: §¿la sangre?//D'ESA VENA DE AQUÍ§

P: § pues un§

C: § pero no podían

con él/ dos enfermeras/ dos monjas/ y– y– y– y yo qué sé//y encima le dio la monja caramelos/ digo ¿caramelos?§

J: § caramelos§

C: § digo yo lo tiraba por la ventana§

15P: § pues unos gritos que pa qué/ y se iba oyendo ya el grito con me[nos fuerza (( )) con menos fuerz(a)=]

C: [claro/ que lo– ya– lo– iba durmiéndose]

P: = pero estuvieron casi una hora en la operación

((...))

16P: salió el cirujano→/ dice todo ha salido estupendo↓ Mari Ángeles/ pero va a salir igual que ha hecho/ llorando y chillando// claro/ dice y de momento no te va a conocer/ porque como está con l'anestesia↑

C: no- no gilan bien [o sea no (( ))]

P: [y eso (( ))] así que cuando salía→/ chillando y llorando/ buúa / y venga a llorar/ UNAS LÁGRIMAS// y claro↓ se acercó Mari Ángeles↑/ y [CARIÑO!/y [CARIÑO!/ y él/ se abrazó a su madre↑/ acercó a la cara así↑/ [así (( ))] y no la desaparegó]

C: [(RISAS)] [ay qué bo- ay!/ [qué bo[nito!]

P: [y por] la voz

C: y por la voz§

P: § y hacía así<sup>4</sup>/ con los ojitos↑// pero claro/ él no veía→ se ve↓ bien a su madre/ y se apegó a su madre/ y el- luego el ayudante del cirujano nos decía/ allí dentro os hacía así/ aaaa/ que lo sacaran fuera// y a su madre le hizo igual/ cuando lo sacaron le hacía/ aaaa/ ((porque)) le habían hecho mal (( ))

C: (RISAS) y no quería ir allí más// [seguro]

<sup>4</sup> P mueve las órbitas de los ojos.

El relato coloquial: un hecho conversacional narrativo y una estrategia 13

- P:** [así que] luego vino la chica/ estaba allí también la chica que lo cuida↑// dejó a su madre↑// y se (a)tiró a la chica/ cogido al brazo llorando→// ahí al cuello→/ sin quitar (( ))
- C:** [āah!/ ay claro↓] porque le tiene mucho cariño/ [la que lo cuida com(o)- cuando Mari Ángeles traBAJA ]
- P:** [sin quitar (( )) //sin (quitar) sin] apartarle la cara// de su cara y me [( )]= ]
- C:** [le tiene cariño/ claro]
- P:** = y llorando y llorando y llorando/ que yo digo oye/ en lo pequeñito qu'es/ cómo demuestra el mal que le han hecho y el cariño que le tiene↓ así como diciendo no me sueltes↑/[que (( ))]
- C:** [que no me hagan otra vez nada así]
- P:** = y nada/ lo operaron ((...))
- P:** así es que [eso pasó y (( )) y el otro día por la mañana yo ya→/ vino Jesús/ porque se quería quedar esta chica↑ digo/ no↓ yo me quedaré/ me quedé yo con ella↑// y por la mañana vino Jesús prontito↑
- 17 C:** chica/ y no me has dicho nada§
- 218 P:** § pero ¿pa qu-?/ Carmencín [(()) si nadie ha ido a verlo=]
- C:** [no/ no puede ((ser no quedar mal))]
- P:** = la única que fue a verlo↑/ fue Yolanda/ porque venían de recoger al nene↑/ y les venía de paso//y sabían que se operaba/ esa noche
- 19 C:** ¿cómo tiene la nenita Yolanda?  
((...)) (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 192-197, l. 52-133, 150-173 y 244-255)

La pregunta (la estructura interrogativa) de 1C permite insertar el relato a P. En esta, el interlocutor C solicita a este que continúe informándole sobre la operación de hernia a un niño. Contextualizado el relato, al menos, el tema de una operación y los afectados (en este caso un niño), C comienza ya a evaluar o valorar lo que se cuenta, hecho que será una constante durante toda la narración.

El relato parece interrumpirse momentáneamente (5C) y volver al presente de la conversación para poder así informar con más datos (contextualización de la historia) a un tercer interlocutor (J), que se ha incorporado a la escena conversacional. 11P logra recuperar y continuar su relato (gracias a marcadores continuativos: *y entonces pues nada*), hasta que 12C irrumpe como narrador contando también el suyo (*Me acuerdo cuando le pinchaban a este*), un relato que se incrusta en el de P, mientras este intenta continuar su historia. No lo logra hasta que C cierra su relato de forma evaluativa (*digo, yo lo tiraba por la ventana*). Finalmente, sin pausa perceptible entre esta intervención última de C, 15P recupera el turno y su historia, valiéndose del recurso

de la repetición (repite algo ya dicho antes: *pues unos gritos que pa qué* para lograr continuar su relato), que se cierra con sus dos intervenciones finales: *P: y nada lo operaron, P: así es que eso pasó.*

Seguidamente, a la historia de P se encadena ahora otra de C, al final de la muestra (19C: *¿cómo tiene la nenita Yolanda?*).

En suma, las historias, como ha podido notarse en el fragmento de conversación anterior, se suceden manifestando varios tipos de relaciones; en concreto, en el ejemplo, son relatos incrustados o encadenados.

### 3. Otras características conversacionales del relato coloquial

A partir del fragmento anterior, podemos seguir realizando ese dibujo o boceto inicial del relato coloquial<sup>5</sup>. A los rasgos conversacionales coloquiales citados pueden añadirse otros:

- Dicha historia se inserta en la estructura interactiva de la conversación.

(2a)

P: me molesta→//se puede poner mucha cosa ahí [dentro ((¿eh?))]  
 C: [claro/ claro]//  
**1C: pues/ ¿qué me estabas diciendo del chiquillo?**

- Su inserción modifica el sistema de turnos. Concretamente, se suspende momentáneamente la alternancia de turno (en el fragmento, P, hablante-narrador, se hace con el turno) o esta sufre importantes cambios, y con ello disminuye el dinamismo comunicativo. Y a la vez se suspende el presente de la conversación hasta ahí, lo que no impide que pueda recuperarse y entremezclarse a lo largo del relato, por ejemplo, con la introducción de valoraciones o evaluaciones de lo relatado (es el caso de la intervención de C en el ejemplo que sigue:

---

<sup>5</sup> Sobre algunos de estos rasgos otros propios del relato conversacional han insistido varios autores: Adam y Lorda (1999); Labov (1972 y 1978); Van Dijk (1983); Gallardo (1993); Polanyi (1985 y 1989); Valles (2008); Dijk (1978), Jedlowski (2000).

(2b)

P: así que luego vino la chica/ estaba allí también la chica que lo cuida↑// dejó a su madre↑// y se (a)tiró a la chica/ cogido al brazo llorando→ [// ahí al cuello→/ sin quitar (( ))]

C: [‘‘ah! ay claro!]] porque le tiene mucho cariño/ [la que lo cuida com(o)- cuando Mari Angeles traBAJA ]

P: [sin quitar (( ))//sin (quitar) sin] apartarle la cara// de su cara y me [(( ))=]

- El relato es esencialmente monologal, es decir, se trata prototípicamente de un hablante-narrador, pero usa, sin duda, los mecanismos propios de la conversación. En otras palabras, el relato coloquial es conversación y relato o narración al mismo tiempo. Por eso, el paso de uno a otro dificulta a veces la frontera o límite donde comienza el relato en la conversación en que se inserta (Berenguer 2001: 141 y ss.):

Y en cuanto a sus rasgos propiamente narrativos, los relatos conversacionales coloquiales:

- cuentan hechos pasados (Labov 1972: 359; Dijk 1983: 153) o, de otro modo presentan carácter perfectivo (Gallardo 1993: 92): recuérdese que P, en (2), termina su historia diciendo: *así es que eso pasó*. En ocasiones, sin embargo, se pueden contar hechos venideros o imaginarios, como apunta también Gallardo (1993: 91-93). Es el caso de la historia que D y B imaginan al oír el motor de un helicóptero que vuela por el lugar<sup>6</sup>:

(3) (“Te imaginas”):

D: **ahora nos cogen**<sup>7</sup>

B: **ahora dicen cuatro incendiarios en el bosque del Saler**↓ **tío [(RISAS)=]**

A: [(RISAS)]

D: [(RISAS)]

B: = **a ver**↓ **ustedes/ manos arriba**

D: **esos que pisan las margaritas (RISAS)**<sup>8</sup>

<sup>6</sup> En cualquier caso, apuntan a un cambio de estado; al menos, refieren un hecho o acontecimiento “que conlleve un cambio de estado, o dicho de otra forma, una secuencia [estado1 +acontecimiento +estado 2” (Gallardo 1993: 93-94).

<sup>7</sup> En ese momento vuela por el lugar un helicóptero de la Dirección General de Tráfico.

**B: una pedrada y al suelo****C: no tendrán otra cosa que hacer, que pasar por encima de nuestra cabeza**

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 56, l. 262-270)

- A pesar del caso anterior, la historia suele presentarse como algo real, verdadero, es decir, que convencionalmente se narra y se acepta como tal, incluso a sabiendas de que pueda ser mentira<sup>9</sup>, y así es considerado igualmente por los oyentes.

- La historia puede ser nueva, como en el caso de (2), o ya conocida por alguno o por todos los participantes, como notaremos más adelante.

- Como narración, el relato conversacional coloquial presenta una estructura general narrativa de introducción, nudo y desenlace-resolución (en los ejemplos 2 y 3, las intervenciones subrayadas son el principio y fin del relato), que responde al criterio de *interés* (Van Dijk 1983). Ese interés se logra en el relato coloquial mediante hechos o sucesos que a veces rompen las expectativas o se desvían de las normas socioculturales, a menudo de forma extrema o apelan a la emotividad, como en el fragmento de (2).

- Y en cuanto al modo de contar, la narración se dramatiza frecuentemente y el narrador emplea el discurso directo en presente (marcado en los fragmentos en cursiva), introducido, generalmente, por el verbo *decir*. Esto es, la historia avanza a través de las distintas voces de los personajes o, más exactamente, diálogo, conversación y narración se dan a la vez.

- Por otro parte, del hecho de contar se desprende su función referencial (Van Dijk 1983), representativa (referir y oír unos hechos) y, por tanto, semántico-informativa. Ahora bien, estos relatos, insertos en la conversación, poseen una intención, res-

---

<sup>8</sup> Se oye de nuevo el ruido producido por el helicóptero.

<sup>9</sup> Es el mundo de lo verdadero, uno de los tres modelos de mundo posible narrativo que T. Albaladejo (1986: 58) distingue junto al ficcional verosímil y al ficcional inverosímil, y a menudo desconocido, aunque no necesariamente (Gallardo 1993: 85).



ponden siempre a determinados fines no solo informativos (Baixauli 2000: 82; Gallardo 1993: 86). Obviamente, como afirma esta última autora, en algunos relatos la historia es bien conocida por todos, luego la función informativa no puede ser la única ni más importante en ese caso<sup>10</sup>. Así pues, el relato conversacional coloquial es un objeto semántico (Polanyi 1985), pero, como notaremos, es también un objeto pragmático. La historia está al servicio de un fin interaccional. Quizás, esto permite diferenciar también el relato conversacional coloquial del relato más literario<sup>11</sup>.

En lo que sigue, vamos a insistir en uno de los aspectos que singularizan el relato coloquial, su carácter de relato y de conversación al tiempo.

#### 4. La estructura conversacional del relato coloquial

Más concretamente, en este apartado intentamos responder a las siguientes cuestiones: cómo se inserta el relato en la conversación, cómo se integra en la conversación, qué tipo de unidad o unidades representa, cuáles son, a su vez, sus constituyentes y en qué medida afecta dicha inserción al sistema de toma de turnos hasta ahí. En suma, qué es conversacionalmente el relato desde una teoría de unidades de la conversación.

Según se indicaba antes, el relato coloquial es interaccional, no solo porque es parte integrante de la estructura de la conversación – se integra, por ejemplo, en el sistema de toma de turno a la vez que lo altera – sino porque reproduce la estructura conversacional que lo aloja. Si bien, es cierto también que, conversacionalmente, ocupa a menudo uno o varios turnos de un mismo hablante o de varios

Una conversación se organiza, según el esquema siguiente, en diferentes unidades: internamente, en *intervenciones* de unos

---

<sup>10</sup> Como acertadamente señala Gallardo (1993: 86), a esta función referencial, habría que añadir una función declarativa, en el sentido de que quien narra u oye narrar, ahora hablante y oyente, narran una experiencia y tienen una posición o punto de vista que se va manifestando junto a la sucesión de los hechos.

<sup>11</sup> Las perspectivas desde las que se ha estudiado el relato oral, especialmente la lingüística, se recogen en Calsamiglia (2000).

que se combinan con las de otros formando *intercambios*; y estos se relacionan a su vez formando *secuencias dialógicas* o *diálogos*. Y la conversación progresa externamente a través de *turnos* y *alternancia de turno*.

PLANO	UNIDADES		
	Orden estructural (interno)	Orden social (externo)	Orden informativo
Dialógico	<b>Diálogo Intercambio</b>	<b>Alternancia de turnos</b>	
Monológico	<b>Intervención Acto</b>	<b>Turno</b>	<b>Subacto</b>

*Unidades de la conversación. La propuesta Val.Es.Co.*  
(Briz y otros 2003)

Un turno de habla es, según el sistema de unidades del grupo Val.Es.Co. (Briz y otros 2003), una unidad del orden social, en tanto solo pueden ser turno aquellas intervenciones que son aceptadas y reconocidas por otro u otros interlocutores. En consecuencia, todo turno es intervención, pero no toda intervención es un turno.

De acuerdo con dicho sistema de unidades, un relato es, desde el punto de vista estructural, una *intervención-turno* (o parte de esta); por tanto, una emisión de habla de un interlocutor que es reconocido y aceptado en su papel de hablante por el interlocutor. En otras palabras, los participantes reconocen y aceptan el derecho de uno de ellos a tomar la vez para contar algo.

Lo anterior hace buena la distinción entre *hablantes* y *emisores*; así, un emisor emite sonidos, interviene sin más; en cambio, un hablante interviene aceptado por otro interlocutor, esto es, su emisión o intervención ocupa un turno de habla; del mismo modo, el receptor oye, recibe, pero no interviene. El oyente-emisor interviene sin turno.

Así pues, en general, el relato representa, como mínimo, un intercambio o, lo que es lo mismo, es la conjunción de un inicio y una reacción.

#### 4.1. La inserción del relato

En general, puede decirse que los relatos se insertan en la conversación,

- unas veces ofrecidos por un hablante, que crea las expectativas mediante ciertas afirmaciones o interrogantes (*Hoy me ha pasado un caso... Estaba yo en mi casa y..., ¿Se ha enterado de lo del ascensor?*) o provoca el relato a partir de alguna pregunta táctica de comprobación *¿Sabes qué fue? ¿Sabes lo que me pasó? todos los veranos me voy a Zaragoza con Adela...* Son mecanismos de petición de toma turno o que continúan un turno interrumpido;

- y otras veces son solicitados por algunos de los participantes; es decir, constituyen cesiones del turno (*Venga/ cuéntame lo que te paso; ¿Qué me estabas diciendo del chiquillo?*)

(4)

Ii P: =me molesta→//se puede poner mucha cosa ahí [dentro ((¿eh?))]

Ir C: [claro/ claro]//

**Ii 1C: pues/ ¿qué me estabas diciendo del chiquillo?**

Asimismo, cabe decir que muchos de estos relatos tienen carácter reactivo-iniciativo (Ir-i: reaccionan y provocan habla posterior), vienen provocados por intervenciones-turno anteriores, como ocurre en (5), donde 12 C introduce una historia como reacción a P

(5) ((...))

**I(r)-i P:** = pero una camilla como en en una persona mayor//y se lo llevaron↑ / y- y- y nada/ y dice *pero cuando lo pinchamos/ lo más seguro→ / así fue/ unos gritos/ UNOS gri[tos ((por fuera))]*

**Ir-i 12C: [(RISAS)] me acuerdo cuando pinchaban a este§**

P: § sí§

C: § que le tenían que sacar la vena↑/

¿sabes de dónde?

**13P:** sí§

**14C:** §¿la sangre?//D'ESA VENA DE AQUÍ

o, como en (4), pueden ser también intervenciones iniciativas (Ii), en tanto inicios de habla que buscan la reacción del otro (pensemos, en general, en los relatos que introducen un cambio de tema en la conversación o que recuperan uno dejado atrás).

Como estamos notando, existen estrategias lingüísticas específicas para introducir el relato, que se convierten al tiempo en marcas del comienzo de este, en límites formales del relato<sup>12</sup>. Es el caso de ciertos prefacios narrativos o pre-anuncios, que crean cierta expectativa e interés, como los citados. O, incluso, en forma de resumen o de prólogo, como puede notarse en (6):

(6)

B: (ERUCTO) dedicado

A: bon profit<sup>13</sup>// dedicado↑ a mi- [a mi tía Pepa que me estará escuchando↑]

B: [(RISAS)] estaría bien↓ nano↓ BRUUAA<sup>14</sup> dedicado a todos↑

**C: el que era capaz de de montar una frase/ y hasta cantar una canción en-con eructos era**

A estos se suman otros recursos como el empleo de ciertos marcadores discursivos, por ejemplo, los que indican cambio de tópico (*por cierto*, □*ay!*) o los que permiten recuperar un tópico, como el caso del continuativo *pues* (*pues ¿qué me estabas diciendo del chiquillo?*) y, por tanto, un relato, dejado atrás. Se acude a veces a la repetición de algún elemento léxico anterior (la referencia a una tal Yolanda, al final de 2) o, incluso a veces aparecen varios de estos medios combinados: *¿Sabes una cosa? / a nosotros nos llamaron por teléfono de madrugada el sábado pasado... Por cierto ¿sabes lo que le ocurrió a Alfonso ayer?* En este último ejemplo el marcador discursivo se combina con la estructura interrogativa que resume la historia y la orienta<sup>15</sup>.

Esos prefacios o elementos introductorios a los que aludíamos no solo permiten introducir la historia, sin mermar la continuidad y fluidez de la conversación, sino que también a menudo, desde el punto de vista informativo, crean interés. Recordemos que una historia tendrá más aceptación social si consigue cumplir el criterio de interés. No extraña, así pues, que se recu-

<sup>12</sup> Y también las otras partes de relato; por ejemplo, la acción o complicación puede presentar marcos (representados a veces por partículas discursivas): *y entonces me dijeron*. Álvarez (1998: 186) lo documenta en uno de los relatos que analiza. No obstante, ello merecería un estudio aparte.

<sup>13</sup> Valencianismo, “buen provecho”, “que aproveche”.

<sup>14</sup> Reproduce onomatopéyicamente un eructo.

<sup>15</sup> De ahí que algunos autores reúnan los prefacios y la orientación en lo que denominan *prólogo* (Gallardo, 1993: 104-108). Véase nuestro apartado 5.

rra a estructuras lingüísticas interrogativas, con inflexión ascendente, o los propios marcadores de cambio de tópico o digresivos sean elementos útiles para introducir los relatos.

Ocurre, asimismo, que estos preámbulos mínimos permiten de modo brusco a un hablante erigirse en narrador sin esperar la reacción de aceptación de otro, que parece no tener otra opción que la de ser oyente y narratario.

El hecho de que no existan mayores preámbulos para introducir la historia distingue el relato en la conversación espontánea del que puede aparecer en otros géneros discursivos (sea el caso de los relatos en conversaciones semidirigidas o en corpus de entrevistas, donde el entrevistador fuerza la narración de la historia, para lo cual ha de provocar unos cuantos turnos preparatorios (que intentan crear familiaridad y que muestran interés por el entrevistado y por el tema propuesto: *¿puede contarme alguna historia de cuando era pequeño*)<sup>16</sup>.

En suma, ya se ofrezca en mayor o en menor medida contar el relato por parte de un hablante-narrador o ya sea solicitado por algún participante, el resultado es, como señalábamos, la alteración normal y aceptada de la toma de turno de la conversación hasta ahí: uno o varios interlocutores reconocen a otro la posesión del turno, un turno que se supone se va a alargar con varias intervenciones. Es cierto, no obstante, que a veces hay intervenciones competitivas de dos o más hablantes por hacerse con el turno y con el papel de narrador, que se resuelven bien con el dominio y la toma del turno de uno de ellos, convertido así en el único narrador (un hablante-narrador), o bien con alternancia de los turnos y con la coparticipación narrativa (dos hablantes-narradores). Es la diferencia que estableceremos entre *relato (monologal)* y *co-relato*.

---

<sup>16</sup> Sacks (1974: 340) señala que en el *prólogo o introducción de un relato* tiene como mínimo dos turnos, pero según nuestros análisis actuales y los anteriores de Gallardo (1993: 109), los datos contradicen tal afirmación. Sería de interés estudiar cuántos intercambios y turnos constituyen los inicios de un relato (prefacio, resumen, orientación) pero lo dejamos para otra ocasión.

Pues bien, si la inserción del relato se produce con la alternancia de turno aludido, la estructura conversacional tendría una figura como la de (7a):

- (7a)
- PREFACIO/PRÓLOGO
    - 1A1 (Propuesta)
    - 2B1 (Aceptación)
  - HISTORIA
    - 3A2 (hablante-narrador)
    - B2 (oyente-narratario)
    - B3
    - B4

Un prefacio con dos turnos y un tercero que inicia el relato propiamente, al que se añaden reacciones de paso de B.

Y si, por el contrario, la inserción del relato se produce de forma brusca, la figura sería ahora la de (7b):

- (7b)
- 1A1
  - B1
  - B2
  - B3

El prefacio, si lo hay, es el turno de A. Este se basta y se sobra para comenzar el relato. Y, ya una vez comenzado, B parece aceptarlo.

#### **4.2. El relato como *intervención-turno***

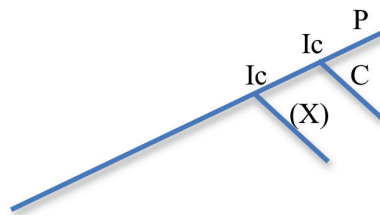
Tras los preámbulos mínimos o sin (tantos) preámbulos, comienza propiamente la narración de la historia. Dentro de la conversación, como se ha adelantado antes, es una intervención continua aceptada por el interlocutor o interlocutores; luego, es un turno de habla normalmente extenso y, en principio, ininterrumpido. Dicha intervención-turno contiene frecuentemente de manera reproducida el conjunto de intercambios que constituyeron en su momento la historia que ahora se vivifica y actualiza en estilo directo. Y esta intervención-turno puede venir provo-

cada, es decir el relato es o forma parte de una intervención reactiva o puede constituir o ser parte de una intervención iniciativa, en cuyo caso será el comienzo de una secuencia dialógica.

#### 4.2.1. El relato conversacional monologal o *relato*

A este turno de habla se añaden en ocasiones intervenciones reactivas colaborativas de paso, sean valorativas, que muestran interés, aceptación y acuerdo con lo narrador, o ya sean señales fáticas de contacto o escucha; de ahí que, con respecto a la estructura de la conversación en marcha, sea una unidad prototípicamente monologal. Es el caso de 16P, en (2), hasta el final. Las reacciones de C a 16P no llegan a constituirse en turno (entre otras razones, porque los interlocutores que las emplean no pretenden dicho turno de habla, sino más bien mostrar su interés y conexión al relato que se está contando). Cada uno, hablante y narrador, por un lado, y oyentes y narratarios, por otro, aceptan sus papeles comunicativos. A este prototipo proponemos denominarlo *relato conversacional monologal* o, de modo simplificado, *relato*. Esta podría ser su figura o el modo de visualización:

Figura 1



A dicha figura responde también el ejemplo de (8):  
(8)  
**2P: nada/ quee lo operaron/ lo tuvieron que operar↑/ porque tenía una hernia en un testículo§**  
C: § POBRECITO

**P:** y- yle dijeron//lo llevó Mari Ángeles a un ciirujano→y le dijo dice bueno/ esto puede pasar//dice/ porque→/ si fuese mayor↑/ aún aún/ pero aún es pequeñito// pero luego lo he llevao a este y dice NOO/ si fuese de ombligo↑/ le dejaríamos que el niño→

En el plano conversacional, este tipo de *relato* ocupa:

1 intervención-turno iniciativa o (reactivo-)iniciativa: P es *emisor-hablante*.

1 intervención-NO turno reactiva (o más): C es *emisor-oyente*.

En el plano narrativo, aparece una voz, la del narrador, combinada con las voces de varios enunciadores, personajes de la historia, y uno o varios narratarios<sup>17</sup>.

Tal estructura constituye, así pues, un intercambio (Ic) o conjunto de intercambios, formados por una intervención o intervenciones que van provocando diferentes reacciones de paso que apoyan (incluidas formas paralingüísticas como la risa) o, incluso, a veces evalúan lo narrado, a pesar de que no son respondidas por quien, además de hablante, es el narrador de la historia. De ahí, que estas sean emisiones que no ocupan turno de hablante, y que tales participantes sean emisores-oyentes que conceden de buen grado el papel protagonista al otro, que lo aceptan como emisor-hablante, en posesión de la vez.

Insistimos, el *relato* (relato monologal) está formado por una intervención-turno que puede provocar reacciones; luego, de esa intervención, con carácter iniciativo, pueden llegar a depender

---

<sup>17</sup> Para el estudio de la polifonía en el diálogo, véase Ducrot (1984), que adapta la teoría polifónica de M. Bajtin. Distingue entre *hablante*, la persona que realiza el acto locutivo, el *locutor* o aquel que se considera responsable de lo que se dice, y los *enunciadores*, que representan los distintos puntos de vista. Por su parte, Wilson y Sperber (1988) utilizan el concepto *eco*, próximo al de *enunciador*. Los *enunciados ecoicos* son (meta)representaciones de estados mentales o enunciados atribuidos a otros. Así, en el relato conversación coloquial hay casos de ecos extremos como los casos de discurso directo, en el sentido de que repiten de forma literal las palabras propias o de otro hablante. Véase también Portolés (2004), que alude a la diferenciación entre el *alocutor*, aquel a quien el locutor se dirige, y que tiene capacidad de respuesta, y los *destinatarios indirectos*.



una o varias intervenciones reactivas (no turnos), o lo que es lo mismo, una intervención-turno, la de P. que incluye uno o varios intercambios dentro del mismo turno (P-C y P-X).

Ocasionalmente, dicho turno puede abandonarse de manera momentánea por la vuelta puntual al presente de la conversación o para responder, por ejemplo, a alguna cuestión lateral, por ejemplo, de preguntas, solicitudes de aclaración o comentarios de los interlocutores, que son respondidos por el hablante-narrador. En tales casos, la figura anterior se complica: ahora hay un turno-intervención que parece suspenderse y al que se subordina un diálogo o secuencia dialógica, esto es, una serie de intercambios formados por intervenciones-turnos. El narrador, tras este paréntesis dialógico, continúa con el turno principal.

Es lo que sucede en el ejemplo de (9).

(9)

**li 4P:** se fuese desarrollando dice *pero es TO/ YA//dice porque el niño se le puede estrangular!!!* bueno/ así [que ((lo))=]

**Ir-i 5C:** [al pequeñín de→]

Ir-i 6P: = al chiquitín [de Mari Ángeles]

Ir-i 7C: [de- de] Mari Ángeles y Jesús//lo han ope[rao]↑

Ir-i 8J: [¿a- a] Alejandro?§

Ir-i 9C: § Ale[jandro]

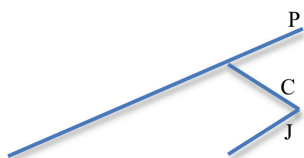
**P: y entonces pues [((nada))]**

10C: [eso me] estaba empezando a contar cuando tú has lla[mado]

Concretamente, ocurre que C (5C) aclara a un nuevo interlocutor que se acaba de incorporar a la conversación el tema del que está hablando. En otras palabras, se trata de una secuencia de contextualización necesaria de la historia por la entrada de J.

Y la representación es ahora la figura 2:

Figura 2



Es cierto que, aunque la estructura sigue siendo monológica, el grado de dinamismo de este relato aumenta en este caso al insertarse estos intercambios-turno (es decir, al combinarse narración y conversación).

Según lo anterior, el que hemos denominado *relato* estaría en la base o explicaría el texto narrativo escrito más o menos monológico. Como también esta estructura monológica puede servir de base para explicar, según se señalaba antes, el denominado monólogo humorístico audiovisual. No en vano, como afirma Ruiz Gurillo (2012: 59), este parodia el relato conversacional y, “atendiendo a las unidades de la conversación [...] tiene la estructura del relato coloquial monológico: usa intervenciones largas de un participante que es reconocido como hablante, e intervenciones breves por parte del público, habitualmente no verbales (risas y aplausos), que manifiestan que el humor ha causado el efecto que perseguía”. Luego, dicho monólogo humorístico audiovisual sería una proyección del relato conversacional.<sup>18</sup>

#### 4.2.2. El relato conversacional dialogal o *co-relato*

No obstante, a veces el relato conversacional coloquial es una narración entre dos o más interlocutores, lo que le confiere un carácter +dialogal, se desarrolla entonces en varios turnos de habla y aumenta, por tanto, el dinamismo, si bien la distribución de dichos turnos suele ser desigual, es decir, siempre existe un hablante dominante y, asimismo, un narrador principal de la his-

<sup>18</sup> Una comparación más detallada entre ambos puede leerse en Ruiz Gurillo (2012: 58-60).

El relato coloquial: un hecho conversacional narrativo y una estrategia 27

toria. Proponemos denominarlo *relato conversacional dialogal* o simplemente, *co-relato*.

(10) [Varios jóvenes, amigos, conversan mientras comen en el campo. El interlocutor A es de estrato medio-alto; el resto, de estrato medio. Historias con temas tabúes, escatológicos, de un amigo (el Mosca) y de todos los presentes]

((...))

**1B1:** (ERUCTO) dedicado

**2A1:** bon profit<sup>19</sup>// dedicado↑ a mi- [a mi tía Pepa que me estará escuchando↑]

**3B2:** [(RISAS)] estaría bien↓ nano↓ BRUUAA<sup>20</sup> dedica-

do a todos↑

**4C1:** el que era capaz de montar una frase/ y hasta cantar una canción en- con eructos era [el Mosca<sup>21</sup> ¿eh?]

**5D1:** el Mosca sí [el Mosca]/

**6A2:** ése era un cerdo

D2: [(RISAS)]

B3: [(RISAS)]

**7C2:** [(RISAS)] escupir y eructar↑ era algo→ era algo innato en él

D3: [y y y=]

B4: [caballeros así ya no salen]

**8D4:** = y Emiliano se mos- a veces se mosqueaba con él// *MOSCA ¿A QUE NO LE TIRAS A ESE A ESA (RISAS) farola un gapo?*/y PAAA<sup>22</sup> y verde

A3: mm<sup>23</sup>§

**D:** § y el mo- y el Emiliano→/yo también / y salpicaba a to'l mundo↓ (RISAS) y hacía PRRR<sup>24</sup> (RISAS) Emiliano

**9C3:** es verdad [cómo nos reíamos!]

**10A4:** lo que me reí yo↑ fue cuando un botella de champán↑ le<sup>25</sup> apunté al ojo así↑<sup>26</sup>

C: (RISAS)§

**B5:** § ¿y le diste↑ nano<sup>27</sup> ? [no jodas↓ tío!§

**11C4:** § íbamos↑ y estábamos donde estaba él y él estaba de espaldas

**12A5:** estábamos ciegos↓ completamente

B6: [(RISAS)]

**13C5:** [y yo te dije] *dale*→ *dale en to'l cogote!* y él me oyó↑ se giró↑/ y en vez del cogote en [todo el ojo]

<sup>19</sup> Valencianismo, “buen provecho”, “que aproveche”.

<sup>20</sup> Reproduce onomatopéyicamente un eructo.

<sup>21</sup> Apodo de un amigo no presente en la conversación.

<sup>22</sup> Sonido que reproduce la acción de escupir.

<sup>23</sup> Asentimiento.

<sup>24</sup> Reproduce la acción de escupir y salpicar con saliva.

<sup>25</sup> Se refiere a Emiliano.

<sup>26</sup> Entre risas.

<sup>27</sup> El interlocutor A confirma con un movimiento de cabeza.

- 14A6:** [en todo el ojo que le dio]  
 B7: [(RISAS)] ¡qué putada! (RISAS)§  
 A: § es que además↑§  
**15C6:** § se quería ir a su casa (RISAS)  
**16A7:** y yo le dije [no/Emiliano por favor]  
**17C7:** [y luego dij-] que por- por qué le odiábamos↓ tanto [(RISAS)]  
 B8: [(RISAS)] ¿qué era/  
 una depresión↑ nano?  
 C: (( )) que no te odiamos↓ [que ha sido este]  
**18A8:** [eso fue en COU↓] tú↓ hace un montón de años↓ ya§  
**19D5:** § cuando  
os liasteis con laaa-  
**20A9:** aquellas zorras  
**21C8:** que yo me quedé colgao  
**22A10:** bueno↓ ligamos/ eso→/ ¿tú te quedaste colgao?  
**23C9:** claro  
**24A11:** ¿por qué?  
**25C10:** ¡joder! que aquel día íbamos tan borrachos↑/ que Emiliano decía a todas las que nos acercábamos que era Supermán→ [y nos=]  
 A12: [¡ah sí!]  
 C: = espantó un mogollón de tías→/ y luego se puso a bailar con una rubia↑ y tú con- tú quedaste con Amparo// y salimos↑/ y vosotros las cogisteis de la mano y yo me quedé colgao  
 A13: pobrecillo (RISAS)§  
 B9: § ¿QUÉ no había quórum↑ nano?  
**26A14:** así es- es la [vida]  
**27D6:** [la ley] de la selva// pero después/ nada/ después nos lo pasamos bien con ellas§  
**28C11:** §y las  
 tías→/ ayyy ¿quedamos para mañana<sup>28</sup>?  
**29A15:** (RISAS)  
**30D7:** y yo voy a la parroquia↑/ como si nada↑/ y me la veo ahí y digo [hostiaaa↓ madre mía!  
**31A:** yo es que entonces era un iluso  
**32D8:** no y aún lo [sigues ((siendo-)) siendo]  
**33A16:** [no↓ ahora no]// no tanto como antes  
**34C12:** mira↓ ¿tú has visto esos dos cuemecitos que tienes [separaos?]  
 B: [demasiaos] desengaños (RISAS)  
**35A17:** por mí↑ pocos/ por eso→/ por eso/ de [tan pocos=]  
 D9: [bastantes]  
 A: = que hay↑  
**36C13:** si no pasa na(da)↓ porque tenemos todos cuemos↑ no pasa nada  
 (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 63-65. l. 524-599)

---

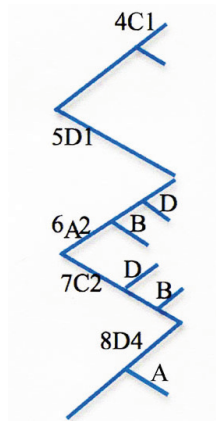
<sup>28</sup> Imitando la voz de una mujer.

Como puede notarse, C comienza la primera historia, a la que se unen como narradores D y A (4C1: *el que era capaz de montar una frase/ y hasta cantar una canción en- con eructos era el Mosca ¿eh?*) y termina con la valoración también de C (9C3: *es verdad [cómo nos reíamos!]*). A esta se encadena otra contada por los interlocutores A y C (10A4: *lo que me reí yo↑ fue cuando un botella de champán↑ le apunté al ojo así↑ / 11C4: ibamos↑ y estábamos donde estaba él y él estaba de espaldas*), que concluye con una valoración del propio A sobre el mucho tiempo ya transcurrido desde entonces (18A8: *eso fue en COU↓] tú↓ hace un montón de años↓ ya*). Y a esta se añade otra, relatada a tres voces (D, A y C: 19D5 *cuando os liasteis con laa / 10A9: aquellas zorras / 21C8: que yo me quedé colgao*). Solo el interlocutor B queda como emisor-oyente (sus intervenciones no ocupan ningún turno).

En todos los casos, se trata de historias cómicas, hiperbólicas, antinormativas, vulgares, en las que la hostilidad y agresividad, así como las barbaridades contadas parecen aumentar la solidaridad grupal. El humor es la estrategia. Lo lúdico y lo identitario se dan la mano para aumentar los lazos sociales, la identidad del grupo social (volveremos sobre esta cuestión en el apartado § 6).

La representación de estas historias respondería a la figura 3:

Figura 3



En concreto, dicha figura visualiza la estructura conversacional del primero de los relatos. La estructura en este caso es de varios intercambios-turnos que se suceden o se entremezclan en mayor o menor medida en la narración.

En el plano conversacional, este *co-relato* ocupa:

2 o más intervenciones-turnos de tres *hablantes* (C, D y A), que se reparten las 6 intervenciones-turno, si bien estos mismos se convierten por momentos en emisores-oyentes (D2, D3, B3, B4, A3) y sus intervenciones son de paso (no turnos).

En el plano narrativo, aparecen las voces de 3 narradores que intercambian sus papeles<sup>29</sup>, con puntos de vista coincidentes (de narrador a narratario y de narratario a narrador), combinadas con las de diferentes enunciadore, entre los cuales destacan los personajes de la historia. Los tres hablantes-narradores (C, D y A) se cuentan de forma progresiva (y a veces hasta simultánea)

<sup>29</sup> Kluge (2005) habla también de estos co-narradores en interacciones cotidianas chilenas.

la historia. Y como tales hablantes alternan el turno. Papel este que intercambian con el de narratarios oyentes-emisores en ciertos momentos (en efecto, D, B, junto a A, colaboran con intervenciones de paso en este co-relato).

Este segundo tipo de relatos (los *co-relatos*) explicaría los discursos narrativos escritos dialogados; el texto dramático sería, asimismo, una manifestación de este. Y un género audiovisual actual que lo explota y lo proyecta de forma extrema es la tertulia televisiva de crónica social.

En suma, ambos tipos de relatos son como mínimo, desde el punto de vista de su estructura conversacional, un intercambio o, lo más común, un conjunto de intercambios, relacionados semántica y/o pragmáticamente. En el caso del *relato* o *relato monologal*, una intervención-turno con una o varias intervenciones reactivas valorativas o fáticas o con intervenciones-turno jerárquicamente subordinadas a la intervención-turno principal; en el caso del *co-relato* o *relato dialogal*, una intervención-turno iniciativa (o en parte iniciativa) y otra u otras intervenciones reactivo-iniciativas-turno (a las que se añaden otras intervenciones reactivas fáticas o colaborativas, de paso, que animan la historia que otros están contando).

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de integrar los relatos en un sistema de unidades de la conversación.

Por otro lado, como puede notarse mirando las figuras, los relatos reproducen en su interior el modelo estructural de la conversación, intervenciones iniciativas (con historia) que provocan reacciones o intervenciones reactivas (con historia) que responden a intervenciones iniciativas o, de otro modo, sucesiones de intercambios. Y, más evidente todavía en el caso de los relatos dramatizados, en los que se reproduce conversacionalmente el suceso que se cuenta: intervenciones iniciativas de unos protagonistas seguidas de intervenciones reactivas de otros.

En cualquiera de los casos, todos los participantes contribuyen, de forma más o menos activa, a la continuidad del relato.

### 4.2.3. La continuidad en los relatos. Los relatos conversacionales en serie o encadenados

En esta continuidad toma especial relevancia la existencia de los relatos seriados o encadenados, otra constante de la conversación coloquial. Los relatos son en sí mismos un mecanismo de fluidez y progresión temática de la conversación en curso<sup>30</sup>. Y, más aún, el encadenamiento de estos. Se ha notado en el ejemplo de (10) y podemos seguir observándolo ahora en (11), donde M encadena varias historias:

(11) [Dos mujeres de +55 (M, A), amas de casa, de estrato bajo, y el hijo de una de ellas, S, estudiante]

M: pues sí señor oye/ de verdad// a mí también me gusta pasármelo bien/ oye/// pero yo lo/ reconozco↑/que– que [hija mía!/ el otro día empezaba<sup>31</sup> el jueves↑/ y digo/ entonces/ es ya/ jueves↑/ viernes sábado y domingo ¿cuatro días de salir por la noche?/ esto es demasiao/// después a– el lunes estás/ oye↑/ estás– estás torrá(da)<sup>32</sup> el lunes estás torrá/ y a(d)emás estaba hasta ahora durmiendo/ °(ahora voy a despertarla a ver qué dice)°/// que me ayude aa limpiar un poquito/// **bueno ee ayer↑/ °(me llamó Roberto)<sup>33</sup> ¿se ha enterado de lo del ascensor?**°

A: ¿eh?

S: ¿el ascensor?

M: es que es– ¿n– no se ha enterado?/// bueno↓ pues ya se lo dirán/ no quiero decir yo nada/ ya bajarán **los de arriba** a decirle algo/ **que quieren poner ascensor**

S: pero ¿quiénes?§

M: § Roberto/ Roberto

S: pero él desdee siempre

M: **sí/ pero es que ayer me llamó porque se ve que ya ha ido prec– a ver el precio y todo// y yo le di– y me ha dicho↑// se lo dice usted a (( )) y yo dije yo no// las de arriba↑/ que bajen y que se lo comenten a R– aa Rosita y a Amelia<sup>34</sup>**

A: ¿es eso/ Salva?//<sup>35</sup> tresci– mil trescientas↑/// quinientas y quinientas↑

M: mil

A: °(mil)°

S: sí

A: serán dos mil// eso dos mil

S: sí

<sup>30</sup> Comp. el denominado *topic fitting*, en Schegloff y Sacks (1973: 301).

<sup>31</sup> Su hija menor, que provocó la conversación.

<sup>32</sup> Valenciano, “cansada”.

<sup>33</sup> Otro de los vecinos de la finca.

<sup>34</sup> La finca tiene cuatro pisos; Rosita y Amelia viven en el segundo piso y son las propietarias que se oponen a la instalación del ascensor.

<sup>35</sup> Refiriéndose al cambio. M ha pagado con un billete de 5000 ptas. los gastos de comunidad a los que ya se aludía anteriormente.



((...))

**S:** ((y entonces)) *¿ya han preguntado el precio y todo?*

**M:** *sii/ pero bueno/ e- yo como si no les hubiese dicho nada↓ o sea que ayer me llamó ese chico y me dice/ se lo baja usted// y yo le digo/ no/ ya bajarán las de arriba// lo digo para que tu madre ya lo sepa↑/ de que a lo mejor bajan↑// para decirle lo de- lo de// lo del ascensor*

((...))

**M:** *eso es lo que hay/ así que eso↓* °(pero está- está↑- y Juanita está con el Roberto→)°§

**A:** § sí§

**M:** § ¡uy!/ está con él para comer sopas// porque la (( )) quiere [(( ))]

**A:** [pero si] no se hablaban/ casi↑/ no se hablaban casi↑//Juanita con Roberto

**M:** Juanita con- con- con- con Roberto [no se hablaban]

**A:** [sí↓ no↓ hombre↓] con lo de la antena [y todo eso→=]³⁶

**M:** [aah!]

**A:** = eso estuvo→§

**M:** § *el otro día me pasó a mí un caso↑// que se lo dije a Roberto/ no se lo quería decir °(((pero había (( )) también/ y)) me di cuenta pues se lo voy a comentar)°// el otro día no pudimos oír la película↑/ porque/ se oía una conversación↑// que mi hijo dice mamá/ pues eso es de- el aficionao//³⁷ paraba↑// al momento otra vez↑// y así así toda la película// entonces ya no ha vuelto a hacer y yo digo pues ya no le digo nada porque ya no ha vuelto a pasar/ pero ayer por la mañana le digo/ pues me pasó eso y dice/ pues/ eso a lo mejor de tarde en tarde// y efectivamente// no- la primera vez↑// y ya no me ha vuelto a pasar/ ¿os ha pasado alguna vez esto a vosotros?*

**A:** no/ de coger así conversaciones↓ no  
(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 125 y ss., l. 79-327 y 328-339)

M anuncia con un cambio brusco de tema su relato, marcado por la partícula discursiva *bueno* (*ayer me llamó Roberto ¿se ha enterado de lo del ascensor?*). Se presenta así de quién y de que se tratará y el tiempo del relato. Al desarrollo de este colaboran A y S, solicitando información y mostrando interés (*A: ¿eh? / S: ¿el ascensor?*). Tras varios intercambios aclaratorios, que contextualizan un poco más la historia que se va a contar, M logra recuperar el hilo comunicativo de esta mediante el conector *pero*, que funciona aquí con valor continuativo y de recuperación temática (*M: sí/ pero es que ayer me llamó porque se ve que*).

Se vuelve temporalmente al presente de la conversación para resolver una duda sobre el pago del recibo de la comunidad de

<sup>36</sup> Se refiere a los problemas que hubo entre ambos vecinos debido a la instalación de una antena de radioaficionado.

<sup>37</sup> Roberto es radioaficionado.

vecinos y, tras este diálogo entre A, M y S que deja en suspenso la historia, S vuelve a esta gracias a la partícula discursiva y a la petición de mayor información (*y entonces ¿ya han preguntado el precio y todo?*). Finalmente, con la intervención de M termina la historia del ascensor (*M: eso es lo que hay/ así que eso*).

Las relaciones entre vecinos proporcionan un vivero de temas a los que con frecuencia acuden los interlocutores. Tras la historia del ascensor, M continúa con otra historia contextualmente próxima a la anterior. Roberto sigue siendo uno de los protagonistas de esta nueva historia y, en general, los problemas entre vecinos, y el edificio de viviendas el espacio de la narración. El asunto es ahora la instalación de una antena de radioaficionado, que parece provocar interferencias en la señal de los televisores (*el otro día me pasó a mí un caso// que se lo dije a Roberto*).

Cada uno de estos relatos en serie está generado o desencadenado por el discurso previo, no necesariamente por la intervención inmediatamente anterior, pues a veces puede surgir de forma más brusca, como en el caso del relato que introduce M. Con ello queremos decir que un relato lleva a otro u otros y que todos ellos se integran como partes de un todo, ya sean introducidos por un mismo interlocutor o por varios interlocutores, incluso, en los casos en que el tema cambia.

Estos relatos encadenados suelen estar favorecidos, con frecuencia, por las explicaciones o evaluaciones de los hablantes. Es decir, las experiencias de cada uno de los interlocutores se asocian y afloran conforme alguien cuenta algo, lo que les lleva a contar su propia historia. Y en esta cada cual añade ciertos aspectos que considera interesantes de las acciones o de los efectos y consecuencias de estas, lo cual provoca una continuidad que todos los participantes entienden como natural.

El paso de uno a otro puede ser suave, progresivo, a partir, por ejemplo, de asociaciones entre objetos, conceptos, ideas o acontecimientos relacionados en algún sentido, o puede ser un cambio más brusco, rescatando el tema de un relato anterior o introduciendo uno nuevo. Los recursos para lograr esta progresión, según se observaba antes, son expresiones deícticas, marcadores del discurso, estructuras de contraposición y contraste.

En cualquier caso, los participantes se encargarán de encontrar el modo de establecer esa relación: “El otro día también me pasó un caso a mí”, “Te lo vengo a decir porque...”, “Eso me recuerda que...”, “Hablando de...”, “Pues yo, a mí...” (véase Gallardo 1993: 43-46).

Y también de forma fluida se vuelve al presente de la conversación cuando los hablantes dan por concluida la narración o narraciones (*M: eso es lo que hay/ así que eso*).

De acuerdo con algunas de las ideas expuestas antes, pueden distinguirse dos tipos de *relatos encadenados*:

1) una historia conduce a otra por relación semántica o pragmática. Por ejemplo, las historias en serie pueden ser modos de ilustrar una misma conclusión. No extraña que haya coincidencias en la evaluación de todos los participantes. Como señala Gallardo (1993: 118), se trata de una *relación de hechos 1 + significación-intención 1*<sup>38</sup> + *relación de hechos 2*. Es decir, la relación semántico-pragmática es de igualdad, en el sentido de que son estrategias dirigidas a lograr la misma meta, ya sea del mismo narrador o de distintos narradores (tienen la misma significación-intención); por ejemplo, de refuerzo de lo que el propio narrador está contando. Es el caso de las varias historias planteadas en el que podría denominarse macrorrelato de (11) sobre los problemas entre los vecinos de un edificio o las diferentes historias que cuentan los jóvenes en (10), todas dirigidas a confirmar lo bien que se lo pasaban en un tiempo, o las varias historias sobre las bromas por teléfono que cuenta C, en el ejemplo de (12), contra las que todos los interlocutores protestan mediante sus propios relatos (véase Gallardo 1993: 118-120).

(12)

**C: y a una tía mía de mi marido también/ cante el himno de Valencia↓ que gana usted una televisión en color/ también de la radio↑**

A: (RISAS)

D: y lo que se reirían [looo- los bromistas]

C: [la mujer→]/ pos fijate§

D: § es que (( ))§

---

<sup>38</sup> El añadido “intención” es nuestro.

- C: § era una mujer de ochenta [años ¿sabes? =]
- A: [una cabronada/ una cabronada ¿sabes?]
- B: [(RISAS)]
- C: = y viene el hijo y dicen *ve- vetee aa la radio*↑ por- por casi lo meten en la cárcel↓ *que nos ha salido una televisión y el muchacho allí exigiendo la televisión*↑
- A: no↓ eso lo hacen mucho ¿eh?// esa broma (( ))§
- B: § [( ( ) )]
- D: [( ( ) )]§
- C: § y yo digo ya no me fio yo ni de la capa que llevo puesta/ porque es que no te pués fiar ¿eh?  
((...))
- A: sí sí↓ eso mucho eso pasa mucho§
- C: §((a nosotros también))// mi marido pegó un bote de la cama [no veas! se le cayó hasta el teléfono// ¿está Jesús? dice mi marido→ mire↓ se ha equivocado// se acuesta§
- A: §¿y volvieron a llamar otra [vez?]
- C: [oh que] si volvieron a llamar!/ a las tres horas que el hombre se había [quedao otra vez un poco embelesao→]
- A: [que ((te- tenían)) el teléfono] mal o equivocao§
- C: § ni- mira↓ ya cogió el teléfono y dice ni está Jesús ni su PUTA MADRE<sup>39</sup> y yo→ Vicente por Dios dice NI VICENTE NI SANTO VICENTE PERO ¿ESTOS QUÉ S'HAN CREÍDO ESTA NOCHE!?

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 236-238, l. 129-149 y 229-242)

Nótese la mezcla continua del pasado de la historia (en cursiva) con el presente de la conversación o del propio presente narrativo (incluso, en la intervención de un mismo hablante), como puede notarse en los siguientes ejemplos extraídos de (12), una mezcla en ocasiones favorecida por las frecuentes intervenciones de carácter evaluativo:

- C: y a una tía mía de mi marido también/ *cante el himno de Valencia*↓ *que gana usté una televisión en color*/ también de la radio↑
- D: y lo que se reirían [looo- los bromistas]
- C: [la mujer→]/ pos fíjate§
- A: una cabronada/ una cabronada ¿sabes?
- C: = y viene el hijo y dicen *ve- vetee aa la radio*↑ por- por casi lo meten en la cárcel↓ *que nos ha salido una televisión y el muchacho allí exigiendo la television*

<sup>39</sup> Entre risas.

A las historias de C se añaden también las historias de otros interlocutores, todas las cuales con el mismo fin de recriminación hacia quienes gastan esas bromas a veces pesadas.

2) una historia se encadena con otra que posee una significación-intención diferente a la anterior. Por ejemplo, la evaluación que ha hecho el narrador-hablante no convence al oyente, el cual aprovecha la discrepancia para introducir su propia historia y evaluación (Gallardo 1993: 118): *relación de hechos 1 + significación-intención 1 + significación-intención 2 + relación de hechos 2*.

En otras palabras, tales historias pueden señalar diferentes estrategias para llegar a metas distintas; por ejemplo, para manifestar el desacuerdo con lo que implica la historia contada antes. O, como en (13), donde la historia de G (*G: ¿te- te estás sacando el carné ya?*) cambia el tema para destensar el ambiente creado por la narración de E sobre su depresión:

(13)

E: pero una depre/ una depre ¿sabes qué fue? es- ¿sabes lo que me pasó? todos los veranos me voy a Zaragoza con Adela§

G § mm

E: y este verano no me fui//entonces fue- me quedé en Valencia/ me vi aquí↓ que no había nadie/ con Reme en su casa/ dando una o dos clases al día↓ sin pegar ni chapa↓ entonces me quemé

((...))

E yo empecé a comerme la cabezaa yy/// en fin que yo fui al médico y le dije mira/en fin me da un poco de palo↓ yo llegué y me dijo ¿qué te pasa? y le dije/ oye mira no me duele nada↓ simplemente que→/ estoy desilusionada↓ decaída↓ no le encuentro sentido a nada↓ (( )) y me dijo cuando se lo dij- se lo dije me dijo tienes un cuadro depresivo endógeno/ me mandó (( )) me mandó las pastillas↓ me tomé dos/ y el primer día↑/ las gafas de sol↓ las pierdo pero- y (( )) y el segundo↑/ el libro de la autoescuela y el tercero llamé al médico

L: [mm]

G: [¿te- te] estás sacando el carné ya?

E: sí↓ [el teórico ya]

L: [¿ya has acabao?]

G: ¡vaya! ¡qué suerte! oye enhorabuena§

E: § suerte no/ que no era la primera vez que iba

G : pues MIRAA/ yy después dicen de los estudiantes↓ tíaa

E: sí↓ sí↓ los estudiantes [no te creas]

G: [tú sabes-] mira↓ yo tengo un vecino que bueno o seaa//°(hablando dee otro tema↓ que te he cortao otra vez)°§

E: § yaa/tranquilo§

**G:** § puees el chaval↑/ o sea→/ estaba estudiando Egebé pero era pues/ muy malo para estudiar

((...))

**G:** y después↑ / o sea ahora está trabajando en una fábrica de madera/ bueno él ((tenía en la cabeza)) que él iba a sacárselo/ fue a la autoescuela↑/ su madre *dice bueno/si te vas a sacar el carné/ por lo menos asiste a las clases*§

E: § claro

**G:** y él decía ¿*que yo asista a laas clases!?*

E: es que no sé si hay limón↓ no lo sé<sup>40</sup>

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 110-112, l. 1196-1202 y 1226-1288)

La competencia de dos o más hablantes en la narración de una misma historia o en la lucha por contar cada cual su propia historia, los problemas de una narración deficiente por la falta de una orientación clara de la historia o por una mala sincronización de las acciones narradas, la inserción de intercambios que solicitan aclaraciones o información complementaria, las largas valoraciones que a veces se añaden, etc., pueden provocar una cierta discontinuidad de las historias, aunque no tanto del relato en su conjunto y de la fluidez con que se vuelve a la historia narrada.

Como afirma R. Hidalgo (2003: 96 y ss), el cambio de tema es la estrategia más común para marcar la discontinuidad en el discurso y lo es también, en concreto, para el relato, bien sea un cambio suave o brusco, o el cambio se deba a la recuperación de un tema dejado atrás. Y se marca lingüísticamente mediante, por ejemplo, interrogaciones retóricas, marcadores discursivos de control del contacto (*¿qué iba a decirte?*, *¿sabes qué?*, *oye, mira*, o expresiones como *habéis oído lo de...*, el orden de palabras<sup>41</sup>.

Hay que tener en cuenta que algunos de los casos citados de discontinuidad son solo semánticos, pues pragmáticamente tales rupturas o faltas de continuidad responden a un fin, y así son interpretadas y aceptadas por los interlocutores. En concreto, como se notaba en el ejemplo de (13), el interlocutor E cuenta la historia de su depresión y G, ante el rumbo de tensión que toma

<sup>40</sup> E contesta a un gesto de L, que sigue teniendo dolor de estómago.

<sup>41</sup> Véanse al respecto los trabajos de Schegloff y Sacks (1973: 320) y Gallardo (1996: 80). En concreto, para el estudio de la organización temática de la conversación, véase Hidalgo (2003: 92-116).

dicha historia, cambia estratégicamente el tema introduciendo una nueva. Al hilo de lo anterior, cabe señalar que, a pesar de esta discontinuidad (aceptada) que, a veces, según se afirmaba antes, es más de la historia propiamente dicha que del propio relato, los relatos conversacionales cumplen la máxima de pertinencia, así como también ciertas máximas de cortesía tanto por parte del narrador como de los receptores.

### 5. La estructura narrativa

Los relatos conversacionales constituyen un tipo de narraciones, aunque presentan, como estamos notando, unas características y unas funciones propias. Labov (1972 y 1978) estudió los relatos conversacionales e intentó determinar su estructura general como *prólogo* o *resumen* de la historia, donde se presenta el propósito, la *orientación*, la *acción envolvente*, la *evaluación o valoración* y la *resolución y coda (o epílogo)*<sup>42</sup>.

De estas, la parte más distintiva de los relatos conversacionales, en nuestra opinión y en la de otros autores (Gallardo 1993: 96), es la evaluativa. Y lo es porque las historias conversacionales poseen una intención, son estrategias con fines diversos; la historia tiene que interesar por algo o ha de persuadir de algún modo y en algún sentido a quien la recibe.

Basados en los estudios de Labov, son varios los autores que han insistido en la estructura narrativa, la denominada por Van Dijk *superestructura o esquema narrativo global*. El esquema siguiente resume algunas de estas propuestas:

---

<sup>42</sup> Labov (1972) define la narración conversacional como “un método de recapitulación de la experiencia pasada que consiste en hacer corresponder a una secuencia de acontecimientos – supuestamente – reales una secuencia idéntica de proposiciones verbales”.

<b>Labov</b> <b>(1967, 1972)</b>	<b>Van Dijk</b> <b>(1983)</b>	<b>Adam</b> <b>(1985)</b>	<b>Gallardo</b> <b>(1993)</b>	<b>Baixauli</b> <b>(2000)</b>	<b>Briz</b> <b>(2013)</b>
Resumen	(Anuncio)		Prólogo	Situación inicial-Orientación	Inserción
Orientación	Marco	Situación inicial-Orientación			
Acción	Historia Suceso Trama Complicación		Historia	Nudo de la historia Complicación-tensión	Historia
Evaluación	(Evaluación)	Acción o evaluación	Evaluación		Evaluación
Resolución	Resolución	Resolución		Resolución,	
Coda	(Epílogo)	Situación final		Situación final. Coda, cierre	

Cuadro elaborado a partir del de Baixuali (2000: 89)<sup>43</sup>

Pero no todos los relatos coloquiales responden a dicha estructura narrativa o, de modo más preciso, ocurre que esta sufre muchas alteraciones en la conversación coloquial, como señalan algunos de los autores citados<sup>44</sup>. Hay relatos en los que se simplifica esta estructura y se eliminan algunas de estas partes o, por el contrario, se complica al desarrollar en extremo otras, como es el caso de la *evaluación* o el de la *complicación*, donde pueden llegar a suceder varios episodios de la misma historia (Álvarez 1998: 207). Incluso, los hay, como en (14), que son una especie de microrrelato con una sucesión muy breve del hecho (que a veces solo ocupa una intervención o parte de esta). En concreto, el interlocutor E reproduce brevemente la historia que otro ha dejado escrita en la puerta de acceso a un váter:

<sup>43</sup> Sobre las partes constitutivas del relato, además de los autores citados en este cuadro, véanse Silva Corvalán (1987: 267), Álvarez (1998), Adam y Lorda (1999: 57-68), Berenguer Oliver (2001), Marimón (2006: 18 y ss), Ruiz Gurillo (2012: 65-69). Todos estos autores coinciden en mayor o menor medida con alguna de las propuestas recogidas en el cuadro.

<sup>44</sup> En concreto, A. Álvarez (1998) analiza varias narraciones orales del habla rural de la Cordillera de Mérida (Venezuela) de acuerdo con su estructura narrativa y observa esta diversidad estructural.



- (14)  
 L: en el váter↑ [¿tú lees=]  
 E: [tú- tú (( ))]  
 L: = las anotaciones del cuarto de baño↓ tía? ¿esas que son- lo de las puertas/ alguna vez?§  
 E: § ¡ay! pues la verdad es que nunca lo leo↓ [alguna vez=]  
 L: [¿NOO?]  
 E: = alguna vez he mirao a la puerta/ tía y eso que estás pisando↑<sup>45</sup> y te encuentras con un letrero/ y te dic- yy pues/ soy una desgraciada o- o ayúdame↓ me he enamorado de mi profe de no sé qué// y dices jo(d)er [pero→ no me paro mucho]  
 L: [pues había una que ponía] a ver ¿cómo era? había uno que ponía→// *estoy- estoy enamorada de un tío que está casao// y salgo con o- con- con mi novio/ que también me gusta/ pero al primero no lo puedo olvidar ¿qué hago?* y había otro que ponía→/ pues le contestaba *olvidalos a los dos↓ otro que ponía→// vete con el primero↓ no sé cuántos ¿no? y luego había una que ponía→/ a mí me pasó lo mismo// ee salí con un chico↑/ me gustaba otro/ entonc(es) me enrollé con el casao// mi novio se enteró↑/ y me dejó/ y ahora estoy sola// °(aclarado todo)°*  
 E: ¡tía qué fuerte!§  
 L: § son casos/ en fin  
 (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 98, l. 682-697)

A pesar de la brevedad, puede reconocerse la estructura narrativa citada:

- Prefacio de inserción: *a mí me pasó lo mismo.*
- Historia: *salí con un chico↑/ me gustaba otro/ entonc(es) me enrollé con el casao// mi novio se enteró↑/ y me dejó/ y ahora estoy sola.*
- Evaluación-cierre: *aclarado todo, ¡tía qué fuerte!, son casos/ en fin.*

Además de una organización narrativa diferente en ocasiones, en el relato coloquial pueden producirse cambios y alteraciones de la lógica de la secuencia espacio-temporal: “regresiones y avances o repeticiones y rupturas temporales” (Baixauli 2000: 89). Todo lo cual complica a veces la identificación del relato. Y no solo, como decíamos anteriormente, porque los límites entre la conversación, la narración y las evaluaciones no son siempre claros, sino también porque a veces puede dudarse de si es o no realmente un relato, como señala E. Benavent, en el ejemplo que ahora reproducimos como (15):

---

<sup>45</sup> Valencianismo, *pisar*, “orinar”.

(15) [Se habla de un ascensor transparente de un centro comercial]

L: ¡ah!/ ¿el del ascensor transparente?

S: sí/ ves a la gente cómo sube y baja↑ y eso/ es muu- mu(y) moderno↓ [oye/ mu(y) moderno]

**C: el otro día subimos allí/ peleándonos para/ meternos en el cacharrito ese sólo porque es transparente (RISAS)/ subimos y bajamos y nos quedamos igual**

**S: a mí eso me suena a una discoteca que [había en- en Mallorca↑=] que trab- y estuve trabajando allí una época/ yy- se llamaba Titos/ y era un ascensor→ pero ese tenía su encanto/ porque/ es que/ veías el mar ¿no?/ a(de)más el ascensor estaba metido dentro de una roca// entonces tenía un poco d' encanto ¿pero ese?/ yo no sé↓ la verdad/ [qué encanto tiene]**

L: [además/ que sólo] sube un piso

S: claro// no↓ el de allí también ¿eh? subía un piso o dos/ el dee- el de Mallorca↑ pero claro/ tú veías// veías la zo- la playa desde- desde l'ascensor ese↓ por eso sí que tenía mucho→

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 153, l. 411-435)

¿Es la intervención de C un relato?

Creemos que se puede identificar como tal. C informa a S y a L de que se subió al ascensor transparente de un centro comercial y no le pareció nada emocionante. Sin duda, C da cuenta de un suceso, que además es comentado por L y por S, más abajo.

¿Y la intervención de S? Es también posible. Se presenta un suceso (*Estuve trabajando en una discoteca*), se describe (*el ascensor estaba metido dentro de una roca*) y se añaden evaluaciones (*entonces tenía un poco de encanto...*). E. Benavent se hacía estas mismas preguntas y planteaba la disyuntiva de si era un verdadero relato que se va valorando o es más bien una valoración acompañada de la breve mención de una experiencia que ratifica esa idea. En nuestra opinión, son relatos coloquiales precisamente por ser historias y evaluaciones a la vez (véase § 5.3), porque la historia y la evaluación suelen servir como ejemplo o argumento para concluir algo, como instrumentos al servicio de otros fines. Y es que, como venimos señalando, en la conversación cotidiana el relato coloquial constituye una estrategia y no siempre posee un fin en sí mismo (véase § 6).

Como aparece en el esquema, en cuanto a la organización narrativa de los relatos, nosotros hablaremos de *situación inicial* o *inserción del relato* (prefacio narrativo, resumen y orienta-

ción), de *historia o relato en sí* (orientación, nudo desenlace) y de *evaluación* (al principio, en el interior y/o al final). La inserción y la evaluación no solo son parte de la estructura de nuestros relatos, sino también los enganches de este con la conversación, además de ser los límites de dicho relato.

### 5.1. La situación inicial: inserción del relato

El paso de la conversación al relato se logra mediante un prefacio, resumen y, a veces, unido a estos, la orientación, esto es, la identificación del suceso, datos sobre los protagonistas, el tiempo y el espacio (¿quién, cuándo y dónde?), como sucede en (16), marcado en negrita:

(16)

E: **igual que por ejemplo** una– **una chica** que antes vivía conmigo↑// en esto **un día** estaba **yo en casa**/ y estaba **por las tardes y por la mañana**// **un jueves y un viernes que no teníamos clase**// suena el timbre↑// y voy a abrir ¿no? mm abro la puerta↑/ y me pregunta por una de las tía que vivía conmigo (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002: p. 102, l. 869-874]

Todo ello constituye la *situación inicial o mecanismo de inserción*, si bien, en las conversaciones coloquiales los participantes conocen a menudo a los protagonistas de las historias, por lo que no se precisan excesivos datos contextualizadores (Sacks 1986: 132). Y, aunque aparecen normalmente al principio del relato, pueden aparecer distribuidos de modo discontinuo a lo largo del mismo (Baixauli 2000: 87), por ejemplo, por las demandas que el oyente puede realizar sobre tales datos.

Este preámbulo puede alargarse al añadirse algún dato o información sobre la novedad y, por tanto, el interés de lo que se pretende contar. Por ejemplo, a veces el carácter reciente de una historia puede añadir interés, por lo que puede destacarse o subrayarse en esta parte orientativa o de inserción ese carácter actual. En cualquier caso, el receptor suele confirmar que la orientación es suficiente (*mmh, ah sí, ya...*), como en (13) y (17) o solicitar más información al respecto (*¿eh? ¿el ascensor? pero ¿quiénes?*), como en (12).

## 5.2. El relato en sí, la historia: nudo-desenlace

La *historia* es el acontecimiento o suceso pasado o terminado que se cuenta, sin duda, la parte indispensable para poder hablar de relato, cuya mayor o menor aceptación responderá, según se ha señalado, a un criterio de *interés*, sea por la novedad de lo que se cuenta, por el recuerdo de tiempos que merece la pena recordar o, lo que es característico de las historias coloquiales, por el hecho de *romper con las expectativas* de los oyentes, por tratarse a veces de acciones que vulneran ciertas normas socio-culturales, como notábamos en algunos fragmentos anteriores (recuérdense los ejemplos 10 y 12).

En (17) el inicio del relato se logra a partir de un resumen-orientación, el cual da paso a varias evaluaciones de D, A y B; y a continuación D comienza la historia, el relato en sí. Y algo que resulta destacable: quien propone la historia y hace el resumen y orientación (que es C) no es quien a continuación empieza a contarla

(17)

*Situación inicial: RESUMEN-ORIENTACIÓN del interlocutor C, con EVALUACIONES de D y A, del propio C y de B*

4C1: el que era capaz de montar una frase/ y hasta cantar una canción en- con eructos era  
[el Mosca ;eh?]

5D1: [el Mosca]/ el Mosca sí

6A2: ése era un cerdo

7C2: [(RISAS)] escupir y eructar↑ era algo→ era algo innato en él

D3: [y y =]

B4: [caballeros así ya no salen]

*HISTORIA de D con EVALUACIONES de A, B y C*

8D4: = y Emiliano se mos- a veces se mosqueaba con él// MOSCA ¿A QUE NO LE TIRAS A ESE A ESA (RISAS) farola un gapo?/y PAAA<sup>46</sup> y verde

A3: mm<sup>47</sup>§

D: § y el mo- y el Emiliano→/yo también / y salpicaba a to'l mundo↓ (RISAS) y hacía PRRR<sup>48</sup> (RISAS) Emiliano

<sup>46</sup> Sonido que reproduce la acción de escupir.

<sup>47</sup> Asentimiento.

**9C3: es verdad [cómo nos reíamos!**

(Y continúa otro relato)

**10A4: lo que me reí yo↑ fue cuando un botella de champán↑ le<sup>49</sup> apunté al ojo así↑<sup>50</sup>**

Aunque se cuentan hechos pasados, en la conversación coloquial, según se ha notado en los fragmentos anteriores, la forma verbal habitual de representación de las acciones es el presente, con el verbo *decir*, el más frecuente (y otros como *empezar* o *hacer*, este último con gestos y onomatopeyas). En el ejemplo anterior son, sin embargo, otras formas las que introducen las acciones de los personajes de la historia (marcadores del discurso, inflexiones tonales, pronombres personales).

Coincidiendo con otros autores (Gallardo 1993: 111-112), creemos que el presente es un modo de vivificar y actualizar un hecho pasado, el cual precisamente por ser más actual y más vivo crea un mayor interés, a la vez que refuerza la veracidad de lo contado. De modo que, en nuestra opinión, el presente sería, quizás, un mecanismo de marcación de la tensión o relevancia de las acciones contadas<sup>51</sup>.

La necesidad de lograr interesar al otro hace que el emisor tenga que seleccionar lo que se cuenta, lo “narrable” y que busque los mecanismos lingüísticos adecuados y, lo más importante, marcados: un presente en lugar del pasado, un léxico, por ejemplo, soez, una pronunciación marcada, una entonación altamente expresiva, alargamientos continuos, ciertos órdenes pragmáticos de palabras, constantes intensificaciones, gestos extremos, etc. (Estos son los recursos o tácticas empleadas para lograr los fines.)

---

<sup>48</sup> Reproduce la acción de escupir y salpicar con saliva.

<sup>49</sup> Se refiere a Emiliano.

<sup>50</sup> Entre risas.

<sup>51</sup> Podría ser interesante observar si el uso de este presente o del perfecto siguen alguna pauta o criterio, como el señalado por Johnstone (1987, *apud*. Gallardo 1993: 110). Según dicha autora la presencia o la ausencia de verbo *dicendi* se vincula a intervenciones de personajes de autoridad, mientras que el perfecto se relaciona con intervenciones de personajes no marcados por dicha autoridad.

### 5.3. La evaluación

Se trata de una reacción que expresa la valoración, opinión o punto de vista del hablante-narrador o de los oyentes-narratarios sobre lo que se cuenta o ha contado (puede aparecer, por tanto, en el interior del relato o al final).

Aunque la historia parece interrumpirse con algunas de estas evaluaciones, desde el punto de vista conversacional no hay interrupción en absoluto. Más aún, la evaluación es, junto con la trama, una pieza fundamental en el relato conversacional coloquial, pues en la conversación cotidiana afloran con más naturalidad los sentimientos y las emociones que provocan las historias, sus personajes, sus acciones, etc. Y dichas evaluaciones no son sino manifestaciones de estos. En otras palabras, las evaluaciones son como una “historia subjetiva” que se añade en paralelo a la historia como acción. Y, por tanto, un modo, según indica Baixauli (2000: 88), que “permite al oyente construir el sentido de la historia y descubrir la intención del hablante”, más allá de lo puramente informativo. Asimismo, esa evaluación intenta a menudo añadir interés a lo que se cuenta (Álvarez 1998: 192) o atraer la atención del oyente hacia lo contado. O es un modo de justificar el porqué se cuenta lo que se cuenta. No extraña, de acuerdo con lo anterior, que mediante el análisis de esas evaluaciones, pueda precisarse la función o funciones pragmáticas que dicho relato tiene en la conversación (véase § 6)<sup>52</sup>.

En cuanto a su valor estructural, por un lado, la evaluación constituye el cierre y el final de un relato coloquial (a veces, en forma de moraleja) y supone la vuelta al presente de la conversación y, como bien afirman Gallardo (1993) y Baixauli (2000: 89), el restablecimiento del sistema de alternancia de turnos; o bien es el límite de otro relato que comienza. Es decir, con frecuencia, ese cierre evaluativo crea expectativas y favorece a veces el comienzo de otro relato (como sucede con la intervención

---

<sup>52</sup> Labov y Waletzky (1967: cap. 3) distinguen la *función referencial* relato de la *función evaluativa*. Y Schifffrin (1981) y Polanyi (1985 y 1989) distinguen los “hechos o representación de los acontecimientos” del “punto de interés de la historia”.

valorativa 9C3 del ejemplo (17), que provoca y da pie a otro relato con la intervención 10A4). En suma, la evaluación es límite como cierre de relato y límite posible de otro que se inicia.

Por otro lado, además de límite de la unidad relato, la evaluación es el elemento que relaciona el relato con la conversación que está teniendo lugar, el puente entre la historia y la conversación en que se integra; de hecho, estos comentarios a veces suponen, según E. Benavent, una especie de “restauración del presente de la conversación”, aunque referida a la historia que se narra, es decir, como puede notarse en (18), se combina la evaluación con la marca temporal del pasado propio de la narración (*estaba buscando el momento// y ese fue el momento*) con un comentario con las marcas propias del presente de la conversación (*pero es que no puedes decir mañana/ como digas mañana...*)<sup>53</sup>.

(18)

J: o sea que empezaste↑// pues// casi casi cuando se abrió el- este local↑

S: sí/ a(d)emás empecé de tontería// porque vino un día/ Ana↑// (RISAS) y me dijo quee- que tenía bronquitis aguda// y yo la veía pos que se fumaba// en el rato que yo me fumaba un cigarro↑ ella se fumaba tres

J: ¡jo(d)er!

S: yy- y así de tontería dije *pueh miraa/ yo qué sé/// déjaloo/ pero eh que yo no puedo/ tal↑/ sii- si lo dejara alguien conmigo pues digo pues nada lo dejamos los dos/// y en el primer intento no pude/// yy se lo dije digo mira/ lo siento pero yo no he podido// (RISAS) yy/ pero me enfadé/ conmigo mismo ¿no? dig- ¡hostiaa! has dejado otras cosas ¿no vas a dejar esto? y al mes↑// al mes no↓ menos// a los días ¿no? o sea cada cigarro que me fumaba↑/ mee- me sentía mal y me maldecía a mí mismo ¿no?/ hasta que al final↑/ una maña- en un momento me fumé tres↑/ por la mañana↑/ y dije *bueno ya está**

**J: cogiste el paquete y lo tiraste**

**S: noo/ no tiré ningún paquete↓ simplemente↑// noo/ dejé de fumar// no tenía yaa/ paquete// o sea yaa/ unos días atrás ya dejé de comprar// y estaba buscando el momento// y ese fue el momento/// pero es que no puedes decir/ maÑAna/ como digas mañana→§**

**J: § es/ AHORA**

S: c(l)aro/ es/ ahora// ya puede ser mediodíaa↑/ mitá mañanaa↑ que mitá tarde↓ tiene que ser ahora/ eh que yo he dicho tantas veces mañana↑// ya con el tabaco y con/ otras muchas cosas con muchas decisiones que tienes que tomar↑// como digas mañana↑ e- va- vas vendido

J: ahora

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 158-159, l. 623-652]

<sup>53</sup> Comunicación personal, incluido el ejemplo, de Benavent, presente en su tesis doctoral, en proceso.

A pesar de que para algunos autores parece constituir una categoría opcional (Van Dijk, 1985), en estos relatos conversacionales coloquiales, la *evaluación* es una constante que puede aparecer, como se observa en los ejemplos anteriores, en cualquier momento de la narración y no necesariamente al final, incluso se intercala y entremezcla con la narración del suceso. Y no solo aparece en cualquier parte el relato, sino que puede hacerlo en varias partes a la vez. Puede aparecer en la situación inicial (en el *resumen*, en la *orientación*), creando más expectativas, y también en la *historia propiamente dicha* (precisamente, porque de ese modo se refuerza el interés de esta, de las acciones que se están narrando) y, muy frecuentemente, al final, como cierre de la narración. En esta posición, como afirmábamos antes, la evaluación se convierte en una marca de límite de la unidad o unidades que lo constituyen, el turno o turnos, de los intercambios que la han formado y, así pues, de la vuelta y continuidad de la conversación hasta ahí.

A esa evaluación final puede añadirse una intervención reactiva de mayor o menor acuerdo por parte del receptor que cierra definitivamente el relato o, por el contrario, que supone el relanzamiento de otro relato, ahora con los papeles enunciativos invertidos. Puede notarse en el ejemplo de (18), con la última intervención de J: *J: es ahora*.

Evaluaciones hay de muchos tipos (Labov 1972: 369) tanto del hablante-narrador como de los oyentes, y el grado de complejidad de estas varía no solo por el tipo, sino por la presencia de varios tipos a la vez. Dejaremos la cuestión para otra ocasión, aunque nos permitimos apuntar que muchas de esas evaluaciones, desde el punto de vista del hablante, desean crear interés; y desde el punto de vista del oyente marcan el contacto, la alianza y la aceptación. Y en cuanto al modo de manifestarse, puede decirse que con frecuencia es un tipo de *evaluación intensificada* humorística e irónica, que recurre a elementos paralingüísticos y gestuales.



## **6. El relato como estrategia. Las funciones pragmáticas del relato en la conversación**

Hasta el momento se ha hablado del relato como conversación y narración, de lo que significa desde el punto de vista estructural-conversacional y de la historia como texto narrativo y, por tanto, como estructura semántica. Este apartado que sigue trata el relato desde un punto de vista pragmático.

Es evidente que cualquier relato informa de un suceso; luego, asociada a la narración, aparece una función referencial, informativa. Ahora bien, nuestro relato, como se señalaba antes, se inserta en una unidad mayor, la conversación coloquial, por lo que a esa función referencial se añaden con fuerza otras funciones, como la social y la retórico-argumentativa. Incluso, aquella aparece a veces de forma subsidiaria o subordinada a estas otras finalidades principales.

### *a) La función social del relato*

Recordemos que el fin primordial de la conversación coloquial es interpersonal, la comunión fática y, en consonancia con dicho fin, el relato, según todos nuestros análisis en el corpus Val.Es.Co., constituye una estrategia que refuerza ese carácter interpersonal, en tanto aumenta la solidaridad, las relaciones y los lazos entre los interlocutores y del grupo que forman. A ese fin se asocia la que denominaremos *función social del relato*. En efecto, los relatos dan imagen al grupo, al tiempo que refuerzan la imagen positiva del hablante-narrador. Quien narra se convierte en el centro de atención, en el centro de la conversación y en el centro del grupo. Y las colaboraciones de todos con la historia aumentan la identidad grupal<sup>54</sup>. Basta recordar el fragmento de conversación entre jóvenes de (10).

Esta función social de la conversación coloquial y, en particular, del relato tiene un fiel aliado en el humor y en la risa que este provoca. El humor y la risa son recursos tácticos frecuentes

---

<sup>54</sup> Para el estudio de las relaciones entre las narraciones y la creación de identidades, véase Schiffrin (1996), Ochs (1997) y Kluge (2005).

que, además de un fin lúdico, se emplean como mecanismos de ese refuerzo de los lazos y de la afiliación entre los interlocutores y de la imagen de autonomía de quien la provoca (Ruiz Gurillo 2012: 109-114)<sup>55</sup>.

Suele ser un humor transgresivo y, a veces, aparentemente agresivo. Porque esa transgresión es también una marca identitaria. Los temas tratados en los relatos también aumentan los lazos; así, por ejemplo, las enfermedades aúnan, especialmente en discursos entre personas mayores; hablar mal de terceros, ausentes, es un “deporte coloquial”, (comp. lo señalado, entre otros, por Blum-Kulka 2000), y, en concreto, son muy frecuentes los humorísticos, las mujeres son el blanco de los hombres; y los hombres, el de las mujeres<sup>56</sup>.

En fin, quien sabe contar relatos, y a estos añade el humor, crea a su vez el interés de los otros por la historia y también por él mismo. Luego, a este fin lúdico y social y de eficacia comunicativa se asocia también un fin relacionado con las actividades de imagen.

#### *b) La función argumentativa del relato*

Lo narrativo se combina con frecuencia con lo argumentativo. Más exactamente, la narración está al servicio de la argumentación o, aprovechando los términos de Van Dijk (1983), de otra *superestructura*, la *argumentativa*. Sin duda, algunos de estos relatos sirven a un hablante como argumentos para llegar a ciertas conclusiones, y, dialógicamente, tan pronto sirven para manifestar acuerdo y alianza con el otro como para manifestar desacuerdos. Es, quizás, otra de las diferencias entre la narra-

---

<sup>55</sup> El humor es, así pues, pieza fundamental del relato conversacional. Más aún, L. Ruiz Gurillo (2012: 147) afirma que “los relatos humorísticos se revelan como casos paradigmáticos del humor en la conversación espontánea”. Para la determinación del humor en estos relatos, véase Ruiz Gurillo (2012) y los trabajos del grupo GRIALE sobre el tema; véase especialmente para el estudio de las relaciones del humor y la ironía, Ruiz Gurillo y Padilla, eds. (2009)

<sup>56</sup> El cuento tradicional cumple esta función de entretenimiento, de socialización y de transmisión de valores propios de la comunidad. A su vez, un chiste es un cuento satírico o humorístico cuyo argumento ha sido abreviado hasta quedar reducido a una mera anécdota divertida (una historia breve).

ción literaria y la narración conversacional, no tanto porque la narración literaria no pueda aprovecharse del que proponemos llamar *relato argumentativo*, sino porque esta es una función constante y bastante explícita en la conversación coloquial, y ocasional y menos explícita en aquella. Tal historia coloquial actúa a veces de justificación o refuerzo de la conclusión; otras, de refuerzo de argumentos, a modo de ejemplo para explicar algo.

Así, en (19), la conclusión de E en su primera intervención se intenta justificar con el ejemplo- historia que sigue, más aún cuando contrasta con la opinión que tienen los otros interlocutores:

(19)

E: parezco muy liberal pero// la verdad es que soy muy conservadora

L: mujer/ en todo no↓ °(tía)°

E: yo sí/ liberaal- soy conservadora enn-/ pues en lo que interesa como to'l mundo// pero vamos no soy nada liberal↓ lo contrario/// lo que pasa↑ es que yo respeto mucho lo que dice la gente↓ a mí- cada uno que haga lo que quiera yy

((...))

E: no sé // yo qué sé/ yo respeto a todo el mundo ¿qué quieres que te diga!? es que/ para mí ser un persona liberal→/// yo que sepa tampoco se puede definir así a una persona a la cual- oye ¿qué es lo que no te gusta? habrá cosas que te gusten de ti y por eso ((se pueden remediar ser una persona honesta))// yo qué sé/ no se trata de ser/ extremista o a rajatabla y de aquí ya↑ mira↓ yo el otro día estaba discutiendo con Ana porque Ana→// yo qué sé↓ a mí me parece muy bien que la gente sea muy liberal↓ pero yo no tengo- yo necesito- o sea por ejemplo ella decía// no sé cómo decirte↓ me estaba diciendo// que es muy normal que tú to(d)as las noches me vaya de fiesta↑// y bueno pues conoces a un tío↓ y te mola pues ¿por qué no te vas a enrollar con él? ¿y por qué no? rollo y marcha tal y cual→ y yo decía bueno pues→/ pues no/ no porque yo no sea liberal ni acepte eso↓ sino que acepto que te enrolles con un tío↓ pero no así

((...))

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 91-93l. 365-371 y 456-471)

Como puede observarse sobre el ejemplo anterior, dicha función ocurre cuando el relato presenta fines menos interpersonales y más transaccionales. Y ahora el relato se convierte en una estrategia retórica, de carácter argumentativo, que imprime mayor fuerza a lo dicho o hecho, según se ve en el fragmento de carácter polémico anterior. Pensemos también en las historias

que se contraponen a las contadas para argumentar los desacuerdos.

En suma, cuando la conversación coloquial tiene un fin +interpersonal, los relatos que se cuentan funcionan como estrategias de refuerzo de lazos sociales, de la identidad y de la imagen social. En cambio, cuando la conversación coloquial presenta un fin –interpersonal o +transaccional, los relatos se convierten en estrategias de refuerzo argumentativo.

La distinción anterior habla de predominios, pues con frecuencia ambos fines aparecen combinados, especialmente cuando la historia es más un ejemplo, explicación, justificación o soporte de una opinión que propiamente una mera información de un suceso. Así, en el ejemplo de las bromas por teléfono de (12), a la función fática, interpersonal, lúdica, se une la argumentativa, en tanto, las historias refuerzan el desacuerdo con la actuación de los bromistas. Sin duda, el fin es interpersonal, pero los relatos intensificados refuerzan en este caso el enfado y la conclusión a la que se dirigen, la recriminación de las acciones de los bromistas, así como la búsqueda del acuerdo con el resto de los interlocutores con dicha posición.

## 7. Conclusiones

Si la conversación es, semánticamente, una sucesión coherente, fluida, de tópicos, el relato es el prototipo de secuencia temática de la conversación coloquial, o desde una perspectiva más textual, uno de los tipos de texto más frecuentes, junto al texto fático-expositivo (ver Briz y Albelda 2013).

1. Hemos destacado la singularidad del relato conversacional coloquial, singularidad que le otorga la situación de inmediatez comunicativa o de coloquialidad en que se produce y su carácter natural. Sin duda, su carácter presencial, la planificación sobre la marcha y su tono informal favorecen un modo de contar característico, frecuentemente dramatizado en estilo directo, en un presente actualizador y vivificador, donde todo apa-

rece intensificado, ya sea lo contado cómico –lo más frecuente– o trágico, como modo de crear interés o de romper expectativas.

2. El relato conversacional coloquial es natural, por su inmediatez comunicativa y por su carácter primigenio. De su estudio y análisis exhaustivos creemos que puede resultar una base teórica y metodológica que explique otros géneros discursivos.

3. El relato se acomoda dentro de la estructura de la conversación. Su carácter prototípicamente monológico no contradice su carácter interaccional (no en vano, las historias reproducen casi siempre diálogos). Como unidades de discurso, prototípicamente ocupan

- simplemente un único turno + reacciones fáticas; el que hemos denominado *relato*;

- de forma más compleja, varios turnos que colaboran de algún modo y en mayor o menor medida en la narración de la historia; el que hemos llamado, *co-relato*

En otras palabras, hay relatos +monológicos; otros son relatos +dialógicos, contados, incluso a veces entre dos.

4. El relato es un mecanismo que da continuidad, fluidez y dinamismo a la conversación en curso y se inserta y entremezcla de tal modo en esta que puede concluirse que el relato coloquial es narración y conversación al mismo tiempo. Su inserción en esta tiene lugar mediante prefacios (marcas lingüísticas: marcadores del discurso, estructuras interrogativas, deícticos, repeticiones léxicas, etc.) o también mediante enunciados a modo de resumen de lo que se va a contar.

5. Como relato, responde en general a una estructura narrativa de inicio, para nosotros la *inserción*, de desarrollo, para nosotros la *historia* o suceso que se cuenta, y de cierre, la *evaluación*. Y esta evaluación es en nuestra opinión, la parte más característica del relato coloquial, no solo por su frecuencia de aparición en cualquier momento de relato, sino porque es la argamasa de este relato con la conversación y porque su análisis nos ayuda a determinar las intenciones del hablante, las funciones pragmáticas del relato.

6. Pragmáticamente, entendemos el relato conversacional coloquial como estrategia (lo que lo diferencia de otro tipo de

relatos, por ejemplo, más literarios). Así, en consonancia con el fin interpersonal de la conversación coloquial entendemos que la función del relato es, sobre todo, social, de comunión fática, de refuerzo de las relaciones sociales; contando historias se estrechan lazos y, de paso, se refuerza la identidad del grupo. En la conversación coloquial se hace un uso frecuente de relato humorístico, uno de los prototipos narrativos de esta. Y, por tanto, el humor es también uno de los recursos para lograr el éxito de la historia.

No obstante, a veces se añade a esta función social la función argumentativa, es decir, la historia se explica como soporte de una conclusión, e incluso, cuando los fines nos son tan impersonales, la argumentativa se convierte en la función predominante. El relato actúa, en este sentido, como refuerzo y elemento de validación de los argumentos o de las actuaciones de los narradores y hablantes o de algunos de sus protagonistas enunciadores. Incluso, la introducción brusca de un relato, que cambia el tema y la significación-intención de lo anterior, es a menudo un recurso que evita tensiones y desacuerdos o que muestra, por el contrario, el acuerdo con el otro. Al fin y al cabo, conversar es negociar el acuerdo o aceptación del otro y el relato, como estrategia, está al servicio de este “negocio”.

### Signos y convenciones de transcripción

Los signos fundamentales del sistema de transcripción del grupo de investigación Val.Es.Co. son los siguientes:

:	Emisión de un interlocutor
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea

	especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(( ))	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°( )°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿□ !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
□!	Exclamaciones.
	és que se pareix a mosatros: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letra cursiva:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, etc.
Sangrados a la derecha	Escisiones conversacionales

\* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e.,

si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

\* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

### **Marcación para el análisis de unidades**

- P1: Primera intervención de un interlocutor identificado como A.
- P2: Segunda intervención de un interlocutor identificado como A.
- 1P: Primer turno de la conversación ocupado por la intervención de P
- 2L: Segundo turno de la conversación ocupado por la intervención de L.
- 1P1: Primer turno de la conversación ocupado por la primera intervención de P.
- 2L1: Segundo turno de la conversación ocupado por la primera intervención de L. Se marca, asimismo, que entre 1P1 y 2L1 existe alternancia de turno.
- Ii Intervención iniciativa, que intenta provocar o provoca habla posterior.
- Ir Intervención reactiva, que reacciona a un inicio.
- Ir-i Intervención reactivo-iniciativa, que reacciona a la vez que provoca habla posterior.
- Ic Intercambio.
- Ii iD Intervención iniciativa, marca de inicio de un diálogo o secuencia dialógica.
- Ir cD Intervención reactiva, marca de cierre de un diálogo o secuencia dialógica.



## Bibliografía

- Adam, J. M. (1985), *Le texte narrative*. París, PUF.
- Adam, J. M y Lorda, C. U (1999), *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel.
- Albaladejo, T. (1986), *Teoría de los mundos posibles y macro estructura narrativa*, Universidad de Alicante, Servicio de publicaciones.
- Álvarez, R. (1998), “Discurso”, en Obediente Sosa, E., comp., *El habla rural de la Cordillera de Mérida*, Universidad de los Andes: 159-226.
- Baixauli, I. (2000), “Las secuencias de historia”, en Briz, A. y grupo Val.Es.Co., *Cómo se comenta un texto coloquial*, Barcelona, Ariel: 81-107.
- Berenguer Oliver, J. A. (2001), *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos de relato coloquial en catalán y en español*, 2 tomos. Universidad de San Juan.
- Blum-Kulka, S. (2000), “Gossipy events at family dinners: negotiating sociability, presence and the moral order”, en Coupland, J., ed., *Small Talk*. London, Longman: 213-240.
- Briz, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Briz y otros (2003), “Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial”, *Oralia*, 6: 7-61.
- Briz, A. (2010), “El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val. Es. Co sobre las variedades diafásicas”. En I. Fonte Zarabozo y L. Rodríguez Alfano (coordinadoras), *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México, Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013), “Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)”, *Onomázein*, 28.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Anejo de la revista *Oralia*, Arco-Libros.

- Calsamiglia, H. (2000), "Estructura y funciones de la narración", *Textos*, 25: 9-21.
- Chafe, W. (1994), *Discourse, consciousness and time*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Dijk, T. van (1975), "Action, Action Description, and Narrative", *New Literary History*, vol. 6, n.2, 273-94.
- Dijk, T. van (1983 [1978]), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Ducrot, O. (1984), *El decir y lo dicho*, Barcelona, Paidós.
- Gallardo, B. (1993), *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia, Universitat de València.
- Gallardo, B. (1996), *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme.
- Givón, T. (1979), "From Discourse to Syntax: Grammar as Processing Strategy", en Givón, T., ed., *Syntax and Semantics. Discourse and Syntaxe*, 12. New York/Londres, Academic Press: 81-122.
- Gülich, E. y Quasthoff, U. M. (1985), "Narrative Analysis", en van Dijk, T., ed., *Handbook of Discours Analysis*, vol. 2. London, Academic Press: 169-197.
- Hidalgo, R. (2003), *La tematización en el español hablado*, Madrid, Gredos.
- Jedlowski, A.M. (2000), *Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori.
- Johnstone, B. (1987), "He says . . . so I said": Verb tense alternation and narrative depictions of authority in American English. *Linguistics*, 25: 33-52
- Kluge, B. (2005), "Identidades narrativas y el rol del co-narrador", Comunicación presentada en el *XV Congreso de Hispanistas Alemanes*, Bremen.
- Koch, P. y Oesterreicher, W. (1990 [2007]), *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*, traducción de A. López Serena, Madrid, Gredos.
- Labov, W. (1972), *Language in the inner city*, Filadelfia, University of Pensilvania.
- Labov, W. (1978), "Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera". *Working Papers in Sociolinguistics*, 44:1-22

- Labov, W. y Waletzky, J. (1967), "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en Helm, J., ed., *Essays on the Verbal and Visual Artes*, Seattle, University of Washington Press.
- Marimón, C. (2006), "El texto narrativo", Liceus ([www.liceus.com](http://www.liceus.com)). Fecha de consulta: 8 de agosto de 2013.
- Ochs, E. (1997), "Narrative", en van Dijk, T., ed., *Discourse as structure and process*, London, Sage: 185-207.
- Polanyi, L. (1985), "Conversational storytelling", en Van Dijk, T., ed., *Handbook of Discourse Analysis*, London, Academic Press, vol. 3: 183-202.
- Polanyi, L. (1989), *Telling the American Story: a structural and cultural analisis of conversational storytelling*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Portolés, J. (2004), *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Pratt, M.L. (1977), *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*, Bloomington, Indiana University Press.
- Ruiz Gurillo, L. (2012), *La lingüística del humor en español*, Madrid, Arco-Libros.
- Ruiz Gurillo, L. y Padilla, X. eds. (2009), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt, Peter Lang.
- Sacks, H. (1974), "An analysis of the course of a joke's telling", en R. Bauman and J. Sherzer (eds), *Explorations in the Ethnography of Communication*, Cambridge, Cambridge University Press: 337-53.
- Sacks, H. (1986), "Some considerations of a story told in ordinary conversation", *Poetics*, 15: 127-138.
- Schegloff, E. A. y Sacks, H. (1973), "Opening up closing", *Semiotica*, 8: 289-327.
- Schiffrin, D. (1981), "Tense variation in narrative", *Language*, 57, 1: 45-62.
- Schiffrin, D. (1996), "Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity", *Language in Society*, 25, 2: 167-203.

- Silva Corvalán, C. (1987 [1983]), “La narración oral española: estructura y significado”, en Bernárdez, E., *Lingüística del texto*, Madrid, Arco-Libros: 265-292.
- Tannen, D. (1989), *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge, University Press.
- Valles Calatrava, J. R. (2008), *Teoría de la narración. Una perspectiva sistemática*, Madrid, Iberoamericana-Vervuert.
- Vilar Pacheco, J. M. (2005-2006), “Relatos conversacionales en la entrevista dialectal. Encuestas en la Sierra de Albarracín”, *AFA*, LXI-LXII: 139-164.
- Wilson, D. y Sperber, D. (1988), “Representation and relevance”, en Kempson, R. M., ed., *Mental representation*, Cambridge, Cambridge University Press: 133-153.

Oralidad, diálogo y narración en textos renacentistas.  
Aspectos lingüísticos y discursivos

*José Jesús de Bustos Tovar*  
*Universidad Complutense (IUMP)/*  
*Fundación Ramón Menéndez Pidal*

Durante los últimos años he centrado mi atención en el estudio de la historia de la lengua española entre 1470, auge del Humanismo en la época de los Reyes Católicos, y 1550, en el que culmina la creación del español moderno, por más que los procesos evolutivos en marcha aún tarden tiempo en generalizarse. En esta ponencia me propongo repasar mis trabajos anteriores, rectificando algunas cuestiones y ampliando o corrigiendo otras, siempre en el marco en el que se inserta el análisis lingüístico y la construcción del discurso. Mi pretensión es bien modesta, tanto más cuanto que el hispanismo italiano ha contribuido con estudios fundamentales al conocimiento de este período crítico de la historia española en general y de la historia lingüística y literaria en particular. Sin renunciar, por tanto, a la perspectiva literaria, me detendré con preferencia en el enfoque lingüístico y discursivo. Mi punto de partida es que la historia lingüística no puede considerar los textos literarios como meros depósitos testimoniales de fenómenos evolutivos ni tampoco estudiar la lengua literaria (entendida como lengua de los textos) disociada de la lengua general y de lo que hoy, en la perspectiva discursiva, llamamos lengua de la *escrituralidad*.

### **1. Evolución lingüística y evolución discursiva**

Los cambios gramaticales que se producen durante los siglos XVI y XVII, aunque importantes, no explican por sí solos la notable transformación que sufre la organización del discurso ya desde principios de esta centuria. En este sentido, es notable el proceso de enriquecimiento de los nexos oracionales, que permite una estructura de la frase más amplia y compleja. La capacidad para establecer relaciones condicionales, causales, conse-

cutivas, concesivas, etc. es mucho más amplia. Asimismo se crean nuevos conectores y modalizadores, que permiten pasar de manera coherente y armoniosa de una sintaxis lineal a otra más suelta y fluida, que dota a la frase y al período supraoracional de mayor armonía y flexibilidad<sup>1</sup>.

Con toda razón, Cano Aguilar (1996) ha subrayado la importancia de la sintaxis en la conformación de las figuras retóricas y de la composición del texto. Sin embargo, la mera evolución sintáctica, con su rica complejidad, no basta para explicar la rápida y fecunda transformación que sufre la organización del discurso en poco más de cincuenta años. Para explicarlo es preciso acudir a factores externos a la lengua, que se hallan, si no me equivoco, en procesos más profundos y complejos relacionados con el cambio ideológico y cultural que alcanza todo su vigor entre 1470 y 1550. No debe olvidarse que la construcción de un discurso es, ante todo, un proceso ideológico, susceptible, en este como en muchos otros casos, de enriquecer la capacidad de comunicación del hablante.

## **2. La narración en el marco de la tipología de los discursos**

2.1. Uno de los aspectos que la moderna teoría del discurso no ha resuelto satisfactoriamente es el de establecer criterios “internos” para describir los rasgos inherentes a cada tipo de discurso. La clasificación temática que encontramos en los estudios tradicionales (discurso político, científico, literario, publicitario, etc.) no es válida fuera de la perspectiva del análisis crítico del discurso, basado en la identificación temática que enunciador y enunciatario realizan mediante el análisis de los elementos del contenido. En cambio, un estudio detenido de los elementos distintivos que caracterizan a cada tipo de discurso sí podría servir, tal vez<sup>2</sup>, para establecer esa tipología discursiva con rasgos puramente internos, lingüísticos y no lingüísticos.

---

<sup>1</sup> Trato de esta cuestión con más detenimiento en Bustos Tovar (2011b).

<sup>2</sup> Sólo desde análisis empíricos sucesivos podremos dar cuenta de los rasgos comunes y diferenciales que caracterizan los tipos de discurso, hasta lle-

En la ponencia que leí en esta misma ciudad en el simposio sobre oralidad y escritura, en 2006 (Bustos Tovar 2007a), ya indiqué que, por el momento, parece preferible partir de conceptos bien consolidados por la Retórica, tales como narración, descripción y argumentación (con los subtipos que sea conveniente establecer) para tratarlos no tanto como géneros literarios sino como estructuras discursivas bien diferenciadas. Advertí también entonces que el diálogo no es un tipo de discurso homólogo de los anteriores, porque no se caracteriza por poseer un foco discursivo unitario, sino por una organización en la que interactúan los enunciadores y enunciatarios para formar un conjunto comunicativo cohesionado y coherente.

Ahora bien, la coincidencia con términos acuñados por la Retórica, como los que acabo de mencionar, no deben hacer creer que su conceptualización coincida con la que se establece en plano del análisis del discurso. En éste dominan los parámetros de análisis referidos a la intención comunicativa, a la situación en que se produce la emisión y/o la recepción del discurso, y a los elementos lingüísticos que proporcionan coherencia y cohesión al discurso para que el proceso comunicativo tenga por resultado un texto. Por eso, desde esta perspectiva, no es relevante, en principio, si el texto es literario o no, ya que en este caso, la valoración estética no constituye el eje del análisis.

Otra cuestión esencial es que el texto pueda reunir, imbricados o no en la intención comunicativa, elementos de los distintos tipos de discurso, como ocurre frecuentemente en los textos literarios y, con menor frecuencia, en los textos no literarios, ya que estos, por la propia naturaleza de la situación comunicativa, poseen menor capacidad polifónica. De este modo, un discurso narrativo contiene con cierta frecuencia aspectos descriptivos, ya sea externos o internos, y argumentativos.

2.2. Ello nos obliga a plantearnos la pregunta sobre qué es narrar desde el punto de vista discursivo. Aceptaremos, al menos como hipótesis de trabajo, que toda narración gira en torno

---

gar a definirlos en términos de rasgos distintivos o pertinentes frente a los rasgos compartidos por todos o parte de ellos.

a un *acontecimiento* (uno o varios, claro está), que tiene lugar en un *espacio* y en un *tiempo* determinados. Estos elementos generan un discurso mediante un *enunciador*, que puede manifestarse con diversos procedimientos lingüísticos y discursivos. Dicho en otros términos, el *yo* narrador puede manifestarse bajo la deixis de primera persona o bien desdoblarse en otras categorías lingüísticas o discursivas. En los textos no literarios el *yo narrador* y el *yo enunciador* tienden a identificarse. Así ocurre, por ejemplo, en las cartas familiares, en las que no existe desdoblamiento alguno para cumplir tales funciones, a no ser que aparezca un *intermediario*. Introduzco el término *intermediario discursivo* para dar cuenta de aquel agente del discurso que, sin voz enunciativa propia, adopta la de otro agente (por ejemplo un personaje) o, más sencillamente, se limita a “traducir” en forma de texto el discurso de otro. En cierto sentido, en los textos literarios el autor y el personaje son *mediadores discursivos*, que tienen a su cargo el importante papel de introducir una *polifonía discursiva* en el texto.

Todo ello no puede hacer olvidar que la narración es la forma privilegiada de representación de la realidad, si no en los términos definidos por Auerbach (1950), sí como espejo, lejano o próximo, de la verdad acaecida. Si esto es así, el diálogo es la representación de lo narrado, en cuanto que se refiere a ello como algo existencial, tal como se manifiesta en boca de los personajes. El diálogo, cuando cumple un papel funcional en lo narrado, es una forma de actualización pragmática de los acontecimientos, que permite que el mundo exterior se proyecte sobre la experiencia de los personajes.

### **3. La oralidad dialógica en cartas, documentos y crónicas**

3.1. Entre la documentación no literaria de naturaleza narrativo-informativa destacan las cartas familiares y una cierta documentación jurídica, como las actas de la Inquisición, que no sólo contienen elementos que pueden estar cercanos a lo que pudiera haber sido la oralidad, sino que a veces usan del estilo directo para narrar los acontecimientos. Llamo la atención acerca de que la presencia de elementos de la oralidad no equivale



forzosamente a presencia del diálogo. Esto es particularmente relevante en el caso de textos no literarios en los que los rasgos orales son solo retazos de construcciones sintácticas truncas o empleo ocasional de palabras pertenecientes al ámbito de lo coloquial que se insertan en marco de la escritura, casi siempre no intencionadamente.

Esto es lo que ocurre en muchas de las cartas de los emigrantes a Indias durante los siglos XVI y XVII (Otte 1993). El *enunciador* es el emigrado, generalmente iletrado, y que por eso necesita de un *intermediario*, el escribano, que textualiza el discurso de su cliente. En esta operación discursiva se introducen elementos enunciativos que no pertenecen al primero sino al segundo. La interpretación discursiva de la oralidad dialógica de estos documentos epistolares es compleja porque afecta a diversos planos: a) al discurso de enunciador principal, generalmente no textualizado: de ahí ciertas incoherencias temáticas y la ruptura de ciertas secuencias discursivas; b) al procedimiento de inserción de este discurso primario en un marco textualizado por la tradición formularia, y c) a la posible adición de elementos procedentes del *intermediario discursivo*. Todo ello obliga a una delicada distinción de planos para poder atribuir ciertas características lingüísticas a cada uno de ellos.

Podría discutirse el carácter narrativo de estas cartas e insertarlas, dentro de la tipología de los discursos en la clase que Andreas Wesch llama de *información* (Wesch 1994, 1998). Efectivamente, en esas cartas se mezcla narración con información, pero predomina aquella, tanto en la formulación de noticias del enunciador como en su demanda al receptor. En cualquier caso, el valor dialógico de estos textos es indudable; de ahí procede la abundancia de deixis personal, de tal modo que constituye un testimonio precioso para el estudio de las formas de tratamiento en español.

Rafael Cano (1996) ha distinguido en este tipo de textos lo que en ellos hay de formulario y lo que existe de “espontáneo” es decir de más o menos cercano a la oralidad. Poco añadiré a su acertado análisis de las peculiaridades sintácticas de estos documentos. Con la misma prudencia con la que él los trata, indicaré que estos rasgos sintácticos, a los que habría que añadir

otros de carácter fonografemático y léxico, pueden ser la imagen, especular pero deformada, de lo verdaderamente oral. Por otra parte, no bastará con identificar las formas lingüísticas en cuanto tales (es decir, sus valores gramaticales), sino que es preciso establecer la función discursiva que cumplen. Otra cuestión, que no hay que confundir con la precedente, es la de analizar el mecanismo por el que la oralidad se inserta en la escritura en ciertos documentos o declaraciones jurídicas.

En el plano puramente discursivo de la organización textual, la característica más importante de la presencia de la oralidad es la frecuente ruptura de la secuencia discursiva, bien mediante la desviación del foco temático, bien por un cambio en la deixis personal y espacial.

3.2. Un caso especial es el de las *relaciones* que se escriben desde América. El arquetipo de ellas son las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, dirigidas al Emperador. Se trata, en principio, de unos documentos pertenecientes al nivel más alto del decir narrativo, ya que es bien conocida la formación humanística de su autor. Es verdad que en ellas no existe el diálogo como tal, pero sí existe la presencia de un enunciador y un enunciatario explícitos que determinan el carácter de la narración, no limitada a dar cuenta de los hechos, sino también a justificarlos e, incluso, a rechazar dialécticamente los argumentos de “otros”. El “tú” está siempre presente en la narración, mediante las formularias formas de tratamiento establecidas. Sin embargo, lo más importante es cómo encara el “yo” (es decir el autor, Hernán Cortés), la narración de los acontecimientos, contemplados siempre desde la perspectiva de ese “yo” enunciador. Algunos historiadores (Hernández Sánchez-Barba 2013) han indicado la importancia de que, ya desde la primera Carta, de 1519, el receptor de los textos fuera el monarca, ya que ello indica la jerarquía desde la que se situaba el propio Hernán Cortés, quien se siente autorizado por el estatus auto-otorgado, para escribir directamente al monarca. Este elemento pragmático es de capital importancia en la lucha dialéctica entablada con el gobernador Diego Velázquez acerca de los “poderes reales” que detentaba Cortés. Señalo este aspecto porque revela cómo un elemento de

la dialogicidad define el carácter de estos textos que, además de ser noticieros (“crónicas de frontera” los han llamado algunos historiadores) proporcionan un determinado valor jurídico, en este caso el de configurar al autor como “poblador de tierras, legitimado para crear asentamientos” y no como mero “descubridor de ellas”<sup>3</sup>, como explica muy bien Hernández Sánchez-Barba (2013: XXVII-XXVIII) en la Introducción a las *Cartas de relación*. La palabra *rescatar* se utilizaba para la segunda función, en el sentido de ‘comerciar’, lo que no deja de ser un eufemismo hipócrita, ya que lo que se hacía en estas expediciones era robar a los indios mediante engaños y “cobrar” (‘capturar’) a muchos de ellos para esclavizarlos<sup>4</sup>. De este modo, se contamina toda la narración, ya que la pone al servicio de una finalidad política: la incorporación al Estado (es decir, a la monarquía española) de los nuevos territorios. Esto es tanto más importante cuanto que concordaba con la “idea imperial” que había aportado la entronización de Carlos I, en contra de la idea comunera vigente hasta entonces en Castilla. De este modo, el discurso con estructura y finalidad esencialmente narrativa se hibrida con un discurso justificativo, que es una variante del discurso argumentativo. Ello queda manifiesto especialmente en la Primera de las *Cartas*, dirigida a la reina Juana (la llamada más tarde “Juana la Loca”) y a su hijo Carlos, que todavía no había sido entronizado como rey de España, en la que se subraya que las tierras descubiertas y comenzadas a poblar con la fundación de Veracruz, no habían sido exploradas por navegantes anteriores, quienes se habrían limitado a observar la costa desde la borda de los navíos. Este factor histórico es de capital importancia jurídica porque justifica la renuncia de Cortés al nombramiento de Diego Velázquez (nombramiento cuya naturaleza subordinada no le hubiera permitido escribir directamente a los reyes de Castilla y de Aragón) para que fuera, en cambio, el Concejo de la nueva ciudad quien le otorgara un nuevo nom-

---

<sup>3</sup> Para las relaciones jerárquicas y jurídicas que había en la primitiva América hispana, véase Pérez Prendes (1986).

<sup>4</sup> Covarrubias define *rescatar* como ‘recobrar por precio lo que el enemigo había robado’. No era ésta, precisamente, la intención de aquellos conquistadores.

bramiento, que lo convertiría en representante directo de la monarquía española en los nuevos territorios. Por eso, el correlato obligado de estas Cartas de relación son las *Ordenanzas de Gobierno*, que se inicia con la *Escritura convenida entre Hernando Cortés y el regimiento de la Villa-Rica de la Vera-Cruz, sobre defensa de sus habitantes y derechos que había de recaudar*. Recuérdese que Veracruz fue la primera ciudad fundada en tierras continentales de América.

La estructura narrativa es de carácter lineal en armonía con la secuencia exacta del tiempo en que van ocurriendo los acontecimientos. En esto y en la precisión con que se narran hasta los más mínimos detalles se advierte la influencia de los textos históricos y de la educación humanista del autor, pero también la intencionalidad que late bajo estas cartas: la legitimación de Cortés como “conquistador”, es decir como poblador de tierras y fundador de ciudades en nombre del Emperador. Al escribir las *Cartas*, Cortés convierte los acontecimientos en documento histórico que, al mismo tiempo, pretende proporcionar argumentos jurídicos para sus intenciones políticas. Por eso no se deja espacio alguno a la invención. Cada acontecimiento está refrendado por referencia a testigos, lo que es más propio de una argumentación que de una narración. Las *Cartas* constituyen, por tanto, un documento precioso sobre el carácter que, posteriormente, tendrían muchas de las Crónicas escritas desde la primitiva América hispana. En otro plano, están las crónicas cultas, bien conocidas<sup>5</sup>. El italiano Pedro Mártir de Anglería es para algunos el primer historiador de Indias. Karl Kohut (2005) ha hecho un análisis comparativo de los grandes cronistas cultos. De su estudio se concluye que la narración de los cronistas gira en torno al testimonio de verdad, bien porque han sido testigos de los acontecimientos, bien porque se apoyan en testimonios ajenos. Sin embargo, añadiré yo, esto no quiere decir que no existan interpretaciones distintas, y hasta opuestas, entre ellos. Bien conocida es la hostilidad entre Las Casas y Fernández de Oviedo y, aunque por otros motivos, entre López de Gómara y Díaz

---

<sup>5</sup> Para lo que aquí se dice, es importante el conjunto de trabajos contenidos en el volumen de Folger, Oesterreicher (2005).

del Castillo. Hay que tener en cuenta que se trataba no de narrar acontecimientos pasados sino en trance de ocurrir. No se narra historia pasada sino historia inacabada con consecuencias en el presente y el futuro. Por eso no es difícil hallar en el proceso discursivo la presencia, explícita o subyacente, del *yo* narrador. El cronista observa los hechos que están ocurriendo, lo que le obliga a interpretarlos en función del correspondiente marco pragmático en el que se inserta (es decir, según la intención comunicativa), sea la defensa de los indios (Las Casas), sea el enaltecimiento de Hernán Cortés (López de Gómara).

No poca importancia para las formas de narrar tienen las crónicas de iletrados (los llamados *soldados cronistas*), que, escritas por sí o por medio de los que he llamado más arriba *mediadores discursivos*, se enviaron a los monarcas españoles o a los altos dignatarios (gobernadores, cancillería, real, etc.) para predisponerlos hacia algunos de los participantes en el descubrimiento y poblamiento de territorios de Indias (Stoll 1996). A diferencia de éstas, que incurren con gran frecuencia en incorrecciones sintácticas e incoherencias discursivas, los textos de Cortés, por ejemplo, son un modelo de tersura estilística y de naturalidad expresiva que muestran ya la plenitud del primer Renacimiento español<sup>6</sup>.

3.3. La situación comunicativa puede ser muy distinta en otros tipos de documentos. De entre los que han atraído la atención de los historiadores de la lengua, destacan por su carácter peculiar las actas de la Inquisición<sup>7</sup>. Son documentos, que además de su carácter jurídico fundamental, contienen un esbozo de formas narrativas (el escribano está obligado a dar cuenta de todo lo que sucede y se dice en ese acto). En ellos se traducen lo más literalmente posible las voces enunciativas del acusado que

---

<sup>6</sup> Los problemas de interpretación de las crónicas de Indias son inmensos. Me he limitado a hacer una referencia a ellos, pero no hay lugar en el espacio de esta ponencia para abordarlos.

<sup>7</sup> Los estudios de Eberenz (1998) y otros están arrojando luz sobre el valor testimonial de estos documentos. Actualmente se halla en proceso de elaboración la tesis doctoral de María Fernández Bernaldo de Quirós sobre "Edición y estudio lingüístico de las actas de la Inquisición entre 1550 y 1650", que esperamos aporte datos valiosos acerca de este asunto.

sufre suplicio en el potro del tormento. Su valor como testimonio de la oralidad es muy vivo como consecuencia de la situación comunicativa extrema en la que se encuentra el reo, pero también muy limitado en el plano del contenido por las circunstancias en las que se enmarca esta situación comunicativa.

Estos documentos nos ofrecen notables testimonios de la oralidad vocal, aunque, como se ha dicho, muy limitados en su variedad lingüística, pero que no suelen constituir una verdadera construcción dialógica, en el caso de las declaraciones del reo, realizadas bajo tortura, ya que en estos casos, más que a la interacción enunciador/enunciario, los signos lingüísticos de oralidad responden a la primera función del lenguaje: la expresión directa de los sentimientos más primitivos, es decir la exclamación, bien en forma de interjecciones, bien en forma léxica. Cualquiera de estas expresiones podían ser interpretadas como prueba de herejía. Como muy acertadamente ha señalado Eberenz (1998: 257-263), es en los testimonios de los testigos donde podemos encontrar estructuras dialógicas, casi siempre en forma de interrogación y de respuesta. En ocasiones, estas se construyen en estilo directo; otras, en estilo en forma indirecta. No olvidemos, sin embargo, que todas estas transcripciones están sometidas a un formulismo jurídico, que el *intermediario discursivo* (el escribano) tiene obligación de respetar. En todo caso, estos son los textos dialógicos de que disponemos, más cercanos a la *inmediatez comunicativa*, según el término acuñado por Koch/Oesterreicher (1990).

3.4. Bien distintas son las transcripciones de declaraciones en textos de carácter administrativo y jurídico. Como también ha estudiado Rafael Cano (1998)<sup>8</sup>, estos documentos ofrecen testimonios de inserción de lo oral en lo escrito, en el sentido de que ciertos mecanismos lingüísticos (especialmente los atingentes a

---

<sup>8</sup> Cano Aguilar (1998: 239-240) afirma que “la presencia de lo oral en lo escrito es innegable, se intuye, y a veces puede incluso demostrarse: pero todo discurso es mixto, impuro, y del mismo modo que la oralidad puede impregnar ciertos tipos de escritura, también los modos escriturarios pueden filtrarse en la oralidad...”. Para una visión amplia desde el punto de vista literario, véase Egido (2003).

la construcción del período) y temáticos, (sobre todo ciertas anteposiciones y desviaciones del contenido, y muy singularmente la tendencia irrefrenable hacia la multifocalidad comunicativa) son rasgos característicos de la oralidad coloquial. Recordaré, no obstante, que este tipo extremo de oralidad (la de mayor grado de *proximidad comunicativa*) en ningún caso puede trasladarse a la escritura. Por muy literal que quiera hacerse la transcripción de lo puesto en boca de los testigos (salvo las interjecciones), la escritura exige un cierto nivel de modelización del discurso, entre otras razones porque refleja en grado mínimo la gestualización inherente a todo acto conversacional. También en este caso, la oralidad se manifiesta tanto en estilo directo como indirecto. En el primero es donde se producen los efectos de oralidad más extremos, mientras que se restringen en el segundo. Como lo que importa es la veracidad de la declaración del testigo, el verbo de comunicación casi único es *dixit*, cuya neutralidad semántica y pragmática (no expresa motivación subjetiva alguna por parte del enunciador), garantiza la *veracidad* del testimonio, que es, al fin y al cabo, una exigencia de la naturaleza jurídica del documento.

No puede hablarse en sentido estricto de que estos signos de oralidad constituyan la base de un diálogo, pues el discurso carece de los signos de cohesión necesarios para considerarlo así. Sin embargo, sí existe un cierto grado de interacción, ya que muchas de las respuestas están inducidas por la existencia, explícita o no, de un interrogador. En estos documentos, tan importante como la naturaleza de los hechos narrados es la actitud que muestra el testigo ante el interrogatorio. No es raro encontrar también signos orales de gestualidad, aunque el escribano procura limitarse a la transcripción literal de la declaración.

En definitiva, los textos no literarios, que contienen abundantes rasgos de oralidad, raramente ofrecen testimonios en los que parezca patente la estructura dialógica. Ni siquiera los elementos conversacionales pasan de ser meros signos de inscripción de la situación comunicativa, sean declaraciones de testigos, sean actas de la inquisición. La rigidez formularia deja poca libertad para que un diálogo sea el instrumento que sostenga una narración, por muy concisa que sea ésta.

#### 4. Oralidad/escriuralidad en los textos literarios

4.1. En la cara contraria se encuentra el arte de Alfonso Martínez de Toledo, en *El Corbacho*, precedente magistral de textualización de la oralidad coloquial. En este caso el intento de hacer de la lengua coloquial un componente de la lengua artística se halla plenamente conseguido. Los críticos de la literatura hablan de una *mímesis conversacional*. Esto se puede aceptar si consideramos la mimesis, no como traslado literal de lo coloquial, sino como construcción artística (retórica por tanto) que produce el efecto de expresiones coloquiales, con las que se ironiza sobre la banalidad del discurso femenino. En otro lugar he analizado esta cuestión en la que se utiliza la partícula *pues* con todos los valores, incluso agramaticales<sup>9</sup>, que se había ido configurando durante toda la Edad Media, según ha mostrado Iglesias Recuero (1996, 2000). El autor recurre constantemente a estereotipos lingüísticos para burlarse de la vaciedad del discurso femenino, en consonancia con la fuerte misoginia que impregna toda la obra. Algunos testimonios son especialmente valiosos para la historia de la lengua; por ejemplo el texto en que se enhebran una serie de fórmulas para expresar juramentos. Unas pertenecen a la tradición discursiva de naturaleza jurídica, pero muchas otras son estructuras muy significativas de la oralidad vocal. La historia de la lengua española apenas se ha ocupado hasta ahora de estudiar su evolución diacrónica desde la perspectiva de la teoría de los actos de habla. Muchos de ellos se configuran como fórmulas más o menos fijas. Se trata de un campo abierto a la investigación que es preciso abordar. En actos de habla como el que aquí se señala (promesa o juramento) el inventario de formas posibles ha cambiado en el tiempo. No

---

<sup>9</sup> Me refiero al siguiente texto, que ya he citado en trabajos anteriores: “E sy por aventura su vezina tan fermosa fuere que desalabar su hermosura non puede que es notorio a todo el mundo, en aquel punto comienza a menear el cuello, faziendo mil desgaires, diziendo así: Pues, verdad es que es fermosa, pero no tanto allá como la alabades. ¿Nunca vimos otra muger fermosa? ¡Más pues! ¡Pues más! ¡Ay Dios pues que más?... Fermosa es por cierto la que es buena de su cuerpo. Pues yo sé que me sé, e desto callarme he. ¡Quién osase ora hablar! Pues, yo reventaría por Dios si non lo dixese...” *El Corbacho*, aucto IV, ed. de Michael Gerli, Madrid, Cátedra, 1979: 4.



debe olvidarse que las fórmulas del juramento, aun teniendo un origen jurídico, se extendieron en la lengua hablada. Sin embargo, las expresiones lingüísticas que corresponden a determinados actos de habla como éste y otros, por tender con frecuencia a la formación de estereotipos, han sido marginadas por la investigación diacrónica. A ello ha contribuido también el hecho de que con frecuencia se salen del modelo metodológico de la gramática y de la semántica. En realidad, su marco de estudio se halla en la teoría del discurso (Narbona 2001, 2011). En este caso, el documento del *Corbacho* tiene un valor extraordinario.

4.2. Aunque la estructura dialógica al servicio de la narración aparece desde los primeros textos medievales, la integración del diálogo en la escritura narrativa es, en los albores del Renacimiento, un proceso difícil y lento, y está ligado en buena parte a tres hechos esenciales: a) la importancia que adquieren las traducciones de textos narrativos latinos, b) el fenómeno literario de la creación de personajes individualizados, y c) la creación de una literatura crítica de debate inspirada en buena parte por la influencia erasmista. Haré una breve referencia a estos tres hechos que están relacionados entre sí aunque parezcan de naturaleza diferente.

4.3. El factor más relevante, a mi juicio, en el proceso de creación de la nueva prosa narrativa de principios del siglo XVI fue la traducción de obras latinas de esta naturaleza. Como se indicará más adelante, fueron numerosas estas traducciones, de las cuales algunas, como los diálogos de Luciano Samosatense, alcanzaron mucha difusión entre los humanistas de la época. Fue, sin embargo, *La metamorfosis de Lucio*, (más conocida con el título *El asno de oro*), de Apuleyo, la que, en palabras de su editor, Carlos García Gual (2013a), revolucionó la manera de narrar “con su entramado fantástico y su humor negro y satírico”. En efecto, la traducción de Diego López de Cortegana, de 1513, pasa por ser el modelo más depurado de castellano de

principios de esta centuria<sup>10</sup>. Con la inevitable influencia de la sintaxis y de la retórica clásica, López de Cortegana crea una nueva prosa y un nuevo sentido de la ficción narrativa, que influyó inmediatamente en los humanistas españoles de la época. Aunque parezca sorprendente, ya aparece citada en *La lozana andaluza*, que es la obra cumbre de la narración dialogada conversacional. Claro está que la cita no puede llamarnos a engaño. La sintaxis en *El asno de oro* se mantiene en lo que llamamos “estilo grave”, como corresponde al original latino, pero su modernidad se advierte en el discurso narrativo. La ironía e incluso el sarcasmo (subtipos del discurso humorístico) son nota común en los episodios que constituyen el libro. Valga como ejemplo la narración/diálogo en el capítulo primero del Noveno Libro, en el que se narra la burla del marido por una avispada mujer y en la que no faltan muestras de un lenguaje picaresco que no elude palabras o frases propias de la lengua hablada.<sup>11</sup> Como dice García Gual (2013a), esta obra anticipa la narración picaresca, no sólo por su contenido, de un realismo impensable en esta época, sino también “por la estructura narrativa y la chispeante brillantez del lenguaje”.

Las traducciones, no sólo del latín clásico, sino también del latín humanístico y del italiano, fueron innumerables desde finales del siglo XV y no pueden ser tratadas aquí. Destacaré, sin embargo, dos que adquirieron una relevancia muy singular: las

---

<sup>10</sup> Esta versión ha sido publicada en los últimos años por Carlos García Gual (2013). Su “Introducción”, a la que remito, constituye un brillante análisis de la obra. Muy recientemente ha publicado un artículo en el diario “El País” (García Gual 2013b), en conmemoración del quinientos aniversario de esta traducción, con el significativo título “Una traducción inolvidable. La versión de López de Cortegana de *El asno de oro*, que cumple 500 años y revolucionó la ficción”.

<sup>11</sup> El párrafo al que hago referencia dice así: “En esta manera, habiendo escapado de dos peligros, otro día siguiente, cargando otra vez de los divinos despojos, con sus panderos y campanillas, *echacorveando* por esas aldeas, empezamos a caminar; y habiendo ya pasado por algunos castillos y caserías, llegamos a un lugarejo donde había sido una ciudad muy rica, según que los vecinos de allí contaban y aun parecía en los edificios caídos que había. Aposentados allí aquella noche, oíles contar una graciosa historia que había acaecido de una mujer casada con un hombre pobre trabajador, la cual quiero que también sepáis vosotros”.

traducciones de los *Coloquios* de Erasmo<sup>12</sup> y la de *Il Cortegiano* de Castiglione, realizada por Boscán y estudiada magistralmente por Margherita Morreale (1959), respectivamente, que contribuyeron a configurar los dos tipos de discurso dominantes durante la primera mitad del siglo XVI en la prosa española de este período<sup>13</sup>.

4.4. El segundo factor que he señalado es la creación de un personaje literario individualizado, como se muestra en los trabajos coordinados por Consolación Baranda y Ana Vian (2006). En efecto, este se constituye plenamente como tal cuando piensa y actúa por sí mismo y no como un estereotipo literario ni como un símbolo ideológico, es decir cuando se individualiza ante el mundo en que se desarrolla su experiencia vital. Esto no significa que la individualización no pueda crearse a partir de un estereotipo. La *Celestina* es un buen ejemplo de ello, como lo es, en mucho mayor grado, el *Quijote* respecto de los libros de caballerías. María Rosa Lida rastreó con erudición prodigiosa el origen literario de los personajes de la *Celestina*, pero ello no obsta para que estos personajes cobren vida propia, individualizada, a pesar de que no sean capaces, salvo en ciertos parlamentos de prostitutas y criados, de librarse del retoricismo de raíz humanística y escolar. Es curioso que en la primera mitad del siglo XVI el ejemplo máximo de individualización de un personaje se realice de modo muy notable en el marco de la transgresión moral en figuras femeninas. Sin embargo, desde el punto de vista de la construcción lingüística del discurso, existe un abismo entre el discurso de la transgresión de Melibea, que no puede salirse del modelo retórico en la sintaxis y en el léxico (frases largas,

---

<sup>12</sup> Como es bien conocido, Marcel Bataillon, estableció la nómina de las traducciones de Erasmo. El análisis de este lenguaje y las variantes que textuales y lingüísticas que existen entre ellas, deben proporcionar testimonios valiosos sobre la evolución del discurso y de los diferentes mecanismos de inserción de la oralidad en la escritura. Debemos dejar esta tarea para otra ocasión. No obstante, véase Rey Quesada (2011, 2012).

<sup>13</sup> No puede olvidarse la intensa influencia de los prosistas del *Quattrocento* italiano y, entre los escritores de la primera mitad del XVI, las traducciones de Aretino, que contribuyeron a crear una narración desenfadada y burlesca, que tanto influyó en los diálogos satíricos de todo el siglo XVI y en la novela picaresca.

similicadencias, paralelismos, etc.), a pesar de la dramática situación que precede a su suicidio, y la absoluta libertad (aquí, plenamente conversacional) con que se construyen los parlamentos en la *Lozana andaluza*. Este contraste entre la retórica del discurso y la espontaneidad de la conversación coloquial es un rasgo muy característico de los textos del siglo XV y sólo comienza a superarse en el primer tercio del siglo XVI. Así, los personajes del *Viaje de Turquía*, hablan en un mismo tipo de registro dialógico, que se corresponde con la máxima de *naturalidad* que preconizaba Valdés. Los mismos antropónimos de la obra (Pedro de Urdemalas, Juan de Voto a Dios y Mátalascallando) muestran su pertenencia al género del estereotipo erasmista. Los personajes no son tales, sino encarnaciones ficticias de las actitudes morales que se pretende juzgar. La ironía, mecanismo esencial de toda la literatura erasmista, no pertenece a los personajes, sino al autor. Por eso son pocos los rasgos de la oralidad que se advierten en la obra; el diálogo es una mera estructura discursiva que, más que al servicio de la narración, lo está al de la argumentación. Sin embargo, no deja de ser interesante advertir que esa argumentación se ayuda de elementos narrativos. Sirva de ejemplo el fragmento en el que Juan de Voto a Dios narra su falsa peregrinación a Jerusalén; las preguntas de Pedro de Urdemalas conducen hábilmente a poner de manifiesto la mentirosa presunción de su interlocutor.

La apropiación de un lenguaje adecuado al carácter social del personaje sólo aparece en el teatro de principios del XVI (Juan del Enzina, Gil Vicente), sobre todo gracias al sorprendente sentido de transformación literaria de la imitación conversacional que poseyó Lope de Rueda. Las obras narrativas emplean siempre un diálogo artificioso, tal como ocurre en las novelas de caballerías y en la novela pastoril. En realidad, las obras de estos dos géneros no alcanzan a individualizar a los personajes. En los diálogos erasmistas sí se intenta que los personajes imiten el lenguaje conversacional, pero la mimesis conversacional está constreñida por un ideal de “naturalidad” que quita espontaneidad a la estructura dialógica. La *Lozana andaluza* es un caso

aparte<sup>14</sup>. Es la primera obra en la que la condición de los personajes conviene exactamente al tipo de oralidad que Francisco Delicado textualiza (Bustos Tovar 2003; Gómez Montero 2006, Gómez 2006)<sup>15</sup>.

Como se ha dicho más arriba, el término *ficción conversacional* se ha utilizado repetidamente para designar la inserción de lo “coloquial” en el texto escrito literario (Vian 1987, Gómez 1988, etc.). Es cierto que el diálogo entre personajes obliga a crear un marco discursivo que podemos incluir en el término *ficción*. Ahora bien, la textualización de una conversación –y tanto más cuanto más próxima esté a un marco comunicativo informal- obliga a actuar retóricamente al convertirla en texto escrito. Un diálogo literario no es nunca la transcripción de una conversación real. Tiene elementos de ésta pero la estructura discursiva debe ser modificada porque, en la escritura, se pierden elementos kinésicos y proxémicos que pueden ser fundamentales para dotar de sentido el acto comunicativo (Narbona 1996, 2011; Bustos Tovar 2003).

## 5. Mecanismos de inserción del diálogo en la narración

5.1 Para que el diálogo entronque con la narración debe contener las necesarias referencias a alguno (o a todos) de los tres focos que constituyen la narración; *acontecimiento*, *espacio* y *tiempo*. El personaje es el foco de conexión entre esos elementos constructivos. Por eso, la carencia de personajes suficientemente individualizados debilita la integración de los acontecimientos en un marco espacio- temporal, es decir en la historia.

---

<sup>14</sup> Véase la magnífica Introducción a la edición de *La Lozana andaluza* de Carla Perugini (2004), quien cita un texto del Mamotreto LXI, de estilo sentencioso, en el que Lozana muestra su desgarrado decir: “Señor Salomón, sé que cuatro cosas no valen nada si no son participadas o comunicadas a menudo: el placer y el saber y el dinero y el coño de la mujer, el cual no debe estar vacuo según la filosofía natural”.

<sup>15</sup> Como elemento de contraste, no debe olvidarse que Francisco Delicado tenía una sólida formación gramatical y era editor de libros de caballerías, que están en las antípodas de *La lozana andaluza*. Parece indudable que fue discípulo de Nebrija, cuestión reforzada por sus ataques a Valdés, como mostró hace muchos años Eugenio Asensio. Recientemente Ignacio Ahumada (2011) ha vuelto sobre este asunto.

Ello significa que el crítico debe tratar de analizar con qué elementos lingüísticos, fundamentalmente deícticos, anafóricos y catafóricos, se produce este engarce. El primero de ellos es la introducción del diálogo mediante un verbo de comunicación. Estos pueden ser meros verbos *dicendi* (*decir, hablar, responder, etc.*) o verbos que además de cumplir su función de engarce, añaden elementos semánticos y pragmáticos que atañen a la actitud del personaje respecto de su estado anímico o de la situación comunicativa (*murmurar, exclamar, bisbisear, gritar, espetar, etc.*). Hasta bien entrado el siglo XVI el número de verbos de comunicación es muy limitado. Las crónicas de esta centuria ofrecen en proporción aplastante la forma *dixo*. En los libros de caballerías y en la novela sentimental todavía el progreso es muy lento. Falta cruzar la barrera de lo genérico hacia lo individual para que el personaje muestre el modo en el que encara el acto de enunciación dialógico. Los datos que proporciona el CORDE nos dan buena información sobre el proceso diacrónico con que se enriquece este campo semántico<sup>16</sup>.

5.2. En la primera mitad del siglo XVI poseemos testimonios de los polos en que se mueve la inserción del diálogo en un contexto narrativo. Distinguiré para la ocasión tres casos bien diferenciados. El primero es una herencia medieval que tiene gran éxito a partir del Renacimiento: los libros de caballerías; el modelo pudiera ser el *Amadís de Gaula*, cuyo origen medieval y su desarrollo en los albores del Renacimiento puede ejemplificar muy bien una técnica narrativa que hace abundante uso del diálogo<sup>17</sup>. El segundo corresponde a lo que algunos han llamado la *ficción realista*; el modelo para mi propósito podría ser el *Viaje Turquía*, obra en la que se imbrican la ficción realista con una

---

<sup>16</sup> Me excuso por no incluir los datos del CORDE, ya que ocuparían demasiado espacio. Baste con indicar que todos estos verbos están documentados al menos desde el siglo XV, pero lo están en su sentido predicativo, no en la función propia de los verbos de comunicación, es decir como modalizadores del acto de enunciación y como introductores del parlamento de los personajes.

<sup>17</sup> Elegiré los ejemplos del libro cuarto del *Amadís* y del añadido *Las Sergas de Esplandián*, pues estos pertenecen indudablemente a García Rodríguez de Montalvo y están escritos muy a fines del siglo XV y principios del XVI.

intención dialéctica (subtipo de la argumentación). Por último, el diálogo como instrumento privilegiado y casi único de la narración crea un tipo de discurso que mimetiza como ninguna otra obra la oralidad real; así ocurre en la *Lozana andaluza*, que nos proporcionará testimonios muy relevantes.

En el *Amadís de Gaula*<sup>18</sup> domina de manera aplastante el verbo de lengua *decir*, neutro ilocutivamente, porque no implica actitud alguna por parte de enunciatario ni del enunciador. Sólo en alguna contada ocasión se añade una nota aspectual (“comenzó a decir”) que implica una conexión con el discurso y la narración. También excepcionalmente aparece un verbo de lengua, como *hablar*, acompañado de un modalizador (*hablar de esta guisa*)<sup>19</sup>. Muy escasas son las muestras de una cierta gestualización en el *decir* y siempre se refieren a gestos que atañen al sentido que se intenta dar al discurso en relación con la situación comunicativa (*y dioxole riendo*, p. 1372; *Oriana dioxole riendo muy hermoso*, p. 1351). El modalizador *a grandes voces* sirve generalmente para introducir una frase exclamativa (*e dioxole en una boz alta*, p. 1388; *començó a decir a grandes bozes*, pp. 1469, 1470, etc.).

En ocasiones, el diálogo encadenado exige la cohesión comunicativa exclusivamente con el verbo *responder*, sin que falten ejemplos de redundancia (*respondióle e dioxole*). Como se advertirá, la modalización del verbo de comunicación es muy escasa. Faltan totalmente los verbos del tercer tipo, como he señalado más arriba, es decir, aquellos que ponen en marcha una relación ilocutiva o perlocutiva en el enunciatario. Todo ello revela que existen dificultades técnicas para imbricar el diálogo en la narración, como se manifiesta asimismo en la escasísima presencia de marcas de oralidad directa. Los diálogos son un elemento más de ilustrar los acontecimientos y no caracterizan a los personajes, cosa nada de extrañar dada la época (fines del XV y principios del XVI) en la que está escrito el cuarto libro del *Amadís*.

---

<sup>18</sup> Utilizo la 5ª edición de Juan Manuel Cacho Blecua, Madrid, Ediciones Cátedra, 2008.

<sup>19</sup> “... y venidos ante él, hablóles en esta guisa” (*ibidem*: 148).

Mayor avance ofrece, cincuenta años más tarde, el *Lazarillo*. *Dezir* y en casos concretos de contradicción dialógica, *responder*, cumplen casi en exclusiva la función de introducir el diálogo, insertándolo en la narración precedente. Aunque no frecuentemente, aparecen ya modalizadores algo más ricos y variados. Así, en el tratado V (episodio del buldero), el alguacil toma la palabra de manera airada del siguiente modo: “Estando en lo mejor del sermón, entra por la puerta de la iglesia el alguacil y, desque hizo oración, levántose y, *con voz alta y pausada, cuerdamente comenzó a decir...*”<sup>20</sup>. Adviértase, además, que el modalizador posee un valor irónico que se proyecta sobre todo el enunciado dialógico, ya que su contenido semántico (*cuerdamente*) se contradice con la falsedad del discurso que se pone en boca del personaje.

En definitiva, durante este período de la primera mitad del siglo XVI pocos son los avances que se registran en el marco de los verbos de enunciación y, en su caso, de los modalizadores que pueden acompañarlos. Esto significa que el engarce entre diálogo y narración se confía a la relación temática entre uno y otro plano. En este ámbito sí se registran amplias diferencias. Mientras que en el *Amadís* los diálogos constituyen con frecuencia amplias digresiones, más o menos relacionadas con el contenido narrativo, en el *Lazarillo* los diálogos bien son meros ilustradores (es decir escenificaciones orales de lo acontecido) de la narración o bien contribuyen al desarrollo temático. Así, en el ejemplo propuesto más arriba, el parlamento del alguacil constituye parte del desarrollo temático de la farsa que han tramado este y el buldero para engañar a los fieles acerca de la legitimidad de las bulas que se intentan vender.

5.2. En numerosas obras del siglo XVI aparece intencionalmente imbricados el juego de narración y argumentación. Así por ejemplo, el texto de Alfonso de Valdés *Diálogo de las cosas acaecidas en Roma* posee, tal como se refleja en el título, una apariencia intencional narrativa (contar los desmanes cometidos

---

<sup>20</sup> Cito por la edición de Francisco Rico, Ediciones Cátedra, Madrid, 12ª ed., 1997.



por las fuerzas del Emperador con motivo del saco de Roma) y otra, aparentemente subyacente, pero que se convierte muy pronto en el foco del discurso, que es la justificación argumentativa de tales sucesos. Esto mismo ocurre en muchos otros Diálogos renacentistas, en los que la narración suele ser únicamente un hilo conductor para la exposición de ideas o para defender determinadas actitudes ideológicas. El *Diálogo de Mercurio y Carón* y el *Diálogo de las cosas acaecidas en Roma*, de Alfonso de Valdés, el *Viaje de Turquía*, los *Coloquios de Palatino y Pinciano*, el *Crotalón* y tantos otros textos son buenos ejemplos de lo que digo aquí<sup>21</sup>. Por eso, el género de los Diálogos renacentistas fue el vehículo privilegiado de difusión del erasmismo en España. Habrá que recordar, no obstante, que los diálogos renacentistas son muchos más y más variados de los que la historia literaria ha valorado positivamente. El trabajo que actualmente se está realizando en el Instituto Universitario Menéndez Pidal, dirigido por Consolación Baranda y Ana Vian, nos proporcionará material suficiente para poder completar la historia literaria de este período<sup>22</sup>. Será también de utilidad excepcional

---

<sup>21</sup> Me refiero únicamente a los textos más conocidos de principios del siglo XVI.

<sup>22</sup> En efecto, el número de “Diálogos” que se publica en esta época es muy notable; la mayor parte de ellos no han sido tenidos en cuenta hasta ahora ni en la historia literaria ni en la de la lengua. Aunque en fase de elaboración, este trabajo digital, dirigido por Consolación Baranda y Ana Vian, nos ofrece una notable información bibliográfica y una clasificación por temas y géneros. Véase en la Red *Dialogyca. Biblioteca Digital de Diálogo Hispánico* (Grupo de Estudios de Prosa Hispánica Bajomedieval y Renacentista). En el marco de este Proyecto se están realizando varias tesis doctorales, la última de ellas, leída el pasado mes julio, es la de Sara Sánchez Bellido (2013), que arroja nueva luz sobre el texto de los diálogos renacentistas. Con posterioridad a este Congreso de Pisa, ha tenido lugar otro en Madrid (23-24 de junio de 2014) bajo el título general de “Diálogo y censura en el siglo XVI”, en el que se ha puesto de relieve la existencia de innumerables “Diálogos” de diverso carácter (doctrinal, argumentativo, narrativo, etc.), de autores españoles, que circularon por Europa en el siglo XVI. Sin una edición y estudio de estos textos no podrá hacerse la historia literaria definitiva. También la historia de la lengua se beneficiará considerablemente de los testimonios lingüísticos y discursivos que aportan. Figuras como la de Antonio del Corro y muchos otros, de capital importancia para la historia de las ideas, de la literatura y de la lengua, han pasado inadvertidas (o han sido ocultadas). El primer exilio ideológico de intelectuales españoles de primera categoría se produjo precisamente en esta centuria. La inmediata contrarreforma y la eficaz acción de

para el historiador de la lengua. Hasta que no dispongamos de todos estos textos, no se podrá trazar con precisión la evolución lingüística y discursiva del castellano en este período crítico de configuración definitiva de un castellano moderno. En este aspecto, la historia de la lengua literaria ofrece una gradación que pasa por tres grandes períodos: a) la presencia omnimoda del verbo *decir* como único verbo de comunicación; b) la utilización de otros verbos, como *responder*, *contestar* (más tardío) para la interacción dialógica; al mismo tiempo van apareciendo cada vez con más frecuencia modalizadores que señalan la actitud del enunciatario en su discurso, y c) la utilización frecuente de verbos que contienen en su significado el indicador de actitud o de modalidad del decir (*exclamar*, *gritar*, *rogar*, *susurrar*, *murmurar* etc.).

5.3 Un capítulo aparte merecería el análisis acerca de la función que la forma dialógica desempeña en los diálogos renacentistas, como muestra el estudio de conjunto de Jesús Gómez (1988). La magnífica tesis doctoral de Ana Vian sobre *El Crotalón* (Vian Herrero 1982) me exime de unas referencias más concretas. No obstante, la bibliografía posterior ha puesto de manifiesto que este diálogo no está exento de lo que la propia Vian (1987, 1988) llama *ficción conversacional*, término que ha tenido fortuna entre los estudiosos de los diálogos renacentistas. Sólo señalaré que esta “ficción” no es en realidad una traslación de lo oral a lo escrito, sino la creación de una retórica de la escritura que pudiera reflejar, según la situación discursiva y la naturaleza de los personajes, una sensación de *realismo* discursivo. No basta con señalar la existencia de rasgos que se atribuyen comúnmente a la oralidad, tales como la inserción de sentencias y refranes, ya que estos, aun teniendo en su mayoría un origen oral, se insertan por igual en el discurso escrito. Recuérdese la importancia que Juan de Valdés les reconoce en su *Diálogo de*

---

inquisidores y censores intentaron (sin conseguirlo totalmente) cortar de raíz cualquier posibilidad de pensamiento original. Los equipos de investigación sobre este tema de la Universidad Complutense (dirigido por Ana Vian) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (dirigido por María José Vega) respectivamente, están realizando un magnífico trabajo.

*la lengua* y la crítica que de su uso exagerado hace Cervantes cuando don Quijote reprende a Sancho por su especial tendencia a enhebrar retahílas de refranes. De este modo, la oralidad dialógica que se refleja en las obras ya citadas y otras como los diálogos burlescos, responde a una oralidad restaurada según un canon lingüístico de elegante corrección. Es cierto que, con frecuencia, la construcción lingüística del diálogo pretende reflejar la condición social del personaje o la naturaleza de la situación comunicativa (y en este sentido pudiera ser reflejo de la oralidad), pero es raro encontrar que ese proceso constructivo se apoye en una base conversacional real. Ninguno de los rasgos que se atribuyen a la *conversación oral prototípica* (entre ellos, los principales son la ruptura de la coherencia semántica y pragmática, y la suspensión de la secuencia fraseológica) aparecen en estos diálogos. Ni siquiera el testimonio de palabras sueltas que pudieran considerarse exclusivas de la conversación ordinaria lo son en realidad. De esta manera, voces como *echa-cuervo*, citada más arriba (véase n. 11), y muchas otras que podrían traerse a colación, con que el alguacil tacha al buldero, es claramente de creación oral. La preciosa nota etimológica que Francisco Rico inserta en su edición del *Lazarillo*<sup>23</sup>, además de constituir un buen ensayo filológico, revela la difusión escritural del término, que está atestiguado ya en la *Comedia Thebaida*, en la traducción de López de Cortegana del *Asno de oro*, y llega a Cervantes (*Rinconete y Cortadillo*). Por eso, el historiador de la lengua no puede testimoniar apenas fenómenos de evolución de la lengua hablada en estos textos. Lo que sí puede es establecer

---

<sup>23</sup> Cf. Nota 20. “La frase *echa el cuervo* se usó en el sentido general de ‘ofrecer algo cuyos efectos se prometen y nunca se realizan’, ‘ganar dinero deshonestamente prometiendo cosas que no se cumplirán’. Aplicado al vendedor de bulas, designaba al falso buldero”(p. 117, n. 22). Covarrubias atestigüa su origen folclórico popular: “De ciertos mancebos traviosos se cuenta que tomando con lazos unos cuervos, les dieron color blanca y después los soltaron, y en la voz y en el cuerpo conocían ser cuervos y desconocíanlos en la color. Hiciéronse agoreros en el pueblo y pronosticaron diversas cosas, con que tenían a la gente embelesada y amedrentada, hasta que se entendió el engaño y la burla; y de aquí nació llamar *echacuervos* a los que con embelecocos y mentiras engañan los simples por vender sus unguentos, aceites, hierbas y otras cosas que traen, que dicen tener grandes virtudes naturales” (Cov. sub voce *cuervo*).

la evolución escritural que sufre el diálogo en muy poco tiempo, ya que en cincuenta años, que corresponden a la primera mitad del XVI, la escritura dialógica puesta al servicio de la secuencia narrativa experimenta un progreso prodigioso. Que a ello contribuyó el potente proceso de cambio ideológico y cultural no ofrece dudas, como se ha dicho más arriba. Sin la irrupción del pensamiento crítico, ya a muy principios del XVI, cuyo núcleo esencial fue de base erasmista, hubiera sido imposible que este cambio se produjera en tan poco tiempo.

Tampoco pueden desdeñarse ciertos cambios, internos a la propia lengua, que contribuyeron a ello. La sintaxis latinizante del siglo XV y la adopción de una retórica escolar como la que se testimonia en la comedia humanística y en muchos otros textos, que pasaron a la lengua hablada, entre otros, por el camino de la oratoria sagrada, contribuyó a romper la rígida estructura sintáctica de la frase medieval, permitiendo a la postre crear una prosa de la *naturalidad real*, que en la pluma experta de autores como Juan de Valdés, Alfonso de Valdés, Cristóbal de Villalón, Francisco López Villalobos etc. (todos ellos espíritus renacentistas animados por un erasmismo crítico), crearon una nueva retórica en la que la impresión de oralidad es patente. Pero se trata esencialmente, como he indicado más arriba, de una oralidad expresada por marcas deícticas que atañen a los cuatro focos sobre los que pivota la relación entre diálogo y narración: *personaje, acontecimiento, espacio y tiempo*. Es cierto que existen ejemplos en los que se caracteriza el diálogo en función de la diversidad social de los personajes e incluso de la diversidad de género (habla de las mujeres frente a la de los hombres), pero como Jesús Gómez (1988: 233) reconoce: "...como estilo basado en la naturalidad expresiva, la ficción conversacional tampoco se confunde con la oralidad (con la *vocalidad*, deberíamos decir mejor), ya que la imitación del lenguaje hablado se lleva a cabo mediante procedimientos literarios, lejos del realismo fonográfico". Nada que objetar a estas palabras, aunque sí se debe precisar que la naturaleza de tales procedimientos literarios posee una base lingüística. La deixis gramatical se enriquece con estos usos literarios, pero también la organización del discurso, mediante marcas de cohesión y modalizadores discursivos que

dotan de fluidez a las estructuras dialógicas, sin olvidar el uso de mecanismos anafóricos y catafóricos que enlazan lo dicho en el diálogo con lo contado en la narración. La tarea del historiador de la lengua es describir los procesos de creación de estos mecanismos lingüísticos, la del crítico literario es dar cuenta de su función en el procedimiento de textualización, tanto del diálogo como de la narración. Los historiadores estamos todavía comenzando nuestra tarea; sin ella difícil será dar cuenta de la función literaria que tales creaciones lingüísticas alcanzan en los textos.

La oralidad real, es decir la que sí es verdaderamente mimética de la conversación ordinaria hay que buscarla en la periferia de estos diálogos, en el teatro de Juan del Enzina y, más tarde, en el tesoro de lengua oral que contienen los *pasos* de Lope de Rueda. A ello me he referido en otros trabajos y no repetiré lo dicho allí. Sí recordaré que la creación literaria exige un proceso de textualización (es decir de cohesión discursiva) que sólo está al alcance de escritores excepcionales. Transformar la pura conversación, con los movimientos y gestos que acompañan al “decir” dialógico en un texto (es decir, en un fragmento del discurso con cohesión y coherencia propias y autónomas) es también una técnica retórica de la que hay muestras ya en la primera mitad del siglo XVI. Bastará citar, sin detalles, la escena de la *Lozana andaluza*, en la que la protagonista enseña al paje Rampín a consumir satisfactoriamente el acto erótico para dejar evidencia de los mecanismos lingüísticos y situacionales (proxémicos y quinésicos) que hacen de esa textualización una obra maestra (Bustos Tovar 2004). La máxima valdesiana “escribo como hablo”, lejos de constituir un canon lingüístico y literario, no tiene sentido sin su correlato necesario “hablo como escribo” (Bustos Tovar 2011). De la interacción de ambos planos surgió en el siglo XVI, ya en su primera mitad, no lo olvidemos, el prodigio de una lengua que alcanzaría procedimientos de elegancia expresiva impensables cincuenta años antes. Por eso los diálogos desempeñan una función imprescindible para la creación de estructuras discursivas nuevas, que se apoyan en fenómenos lingüísticos muy diversos: marcas de cohesión, modalizadores discursivos, aportación y selección de léxico, nuevo ritmo de la

prosa, nuevas formas de conexión interlocutiva, enlaces dialógicos, proyección de los enunciadores del discurso sobre el diálogo, anunciando o comprometiendo la actitud de los personajes respecto de lo dicho, etc.

La lengua de la primera mitad del siglo XVI es ya una lengua moderna porque es capaz de expresar con rigor y con intensidad la actitud de los hablantes respecto del discurso mismo. Para ello no pudo apoyarse en la mimesis conversacional, sino que hubieron de crearse estructuras dialógicas adecuadas al sentimiento de individualidad humanística que advino con el Renacimiento (Bustos Tovar 2007b, 2013). En este proceso – lingüístico e ideológico en mutua interacción – desempeñó, como se ha dicho en diversas ocasiones, un papel relevante el humanismo crítico de Erasmo.

5.4. El resultado de todo este proceso fue la creación de una lengua y un discurso nuevos. Su modelo no fue el del retoricismo cortesano de Fray Antonio de Guevara, como sostuvo erróneamente Menéndez Pidal, sino el de los humanistas críticos. Seguramente, el *Discurso sobre la lengua*, de Ambrosio de Morales, que tanto admiraba Menéndez Pidal, estaba más acertado al fijar este canon lingüístico-literario. Alfonso de Valdés fue la figura máxima de este proceso. Aunque Gómez Montero (2006) afirma, apoyado en sólidas razones, que “en sentido estricto, sólo la escritura del *Viaje de Turquía* mimetiza el lenguaje histórico contemporáneo gracias a la ilusión conversacional”, desde la perspectiva opuesta, es decir la de la proyección de la escritura sobre la oralidad, son los diálogos de Alfonso de Valdés los que se constituyeron en canon no ya literario, sino también en el de la lengua hablada de las personas cultas. Por eso sus obras, y especialmente las de mayor vigor dialéctico como el *Diálogo de las cosas acaecidas en Roma* y el *Diálogo de Mercurio y Carón*, representan ese modelo dialógico que habría de incorporarse, si no a la conversación prototípica, sí al diálogo oral canónico, que funciona con extraordinaria eficiencia, y al habla general. Por su parte, el mérito del autor del Lazarillo es ya específicamente literario, al hacer que el diálogo se imbrique en la narración, bien en función ilustradora de los acontecimientos, bien

como componente de la narración misma, en tanto que motivo desencadenante de nuevos acontecimientos. El episodio del buldero, al que he aludido más arriba, ilustra muy bien esta segunda situación. La innovación del anónimo autor fue la de llegar a convertir la narración en esperpento en el citado episodio. Es la distancia que separa la ironía del sarcasmo. Bien lo aprendería Cervantes.

5.5. En la primera mitad del siglo XVI, la creación literaria proporciona al diálogo dos niveles canónicos: a) el más cercano al habla real, hasta llegar en los momentos de mayor acierto estilístico a identificarse con los rasgos más importantes de la conversación prototípica, que está presente en la *Lozana andaluza*; b) el que crea el diálogo del habla culta que, fuertemente influido por una idea de claridad, rigor y elegancia, desecha una gran parte de los artificios de la retórica y se convierte en el modelo de habla común de las personas cultas. No se trata tanto, como se ha sugerido, de contraponer el *stilus infimus* al *stilus gravis*, sino de la creación de dos modelos de lengua general en el nivel que corresponde a la clase social de los interlocutores, que por eso mismo tuvieron virtualidad suficiente para influir sobre la lengua hablada común. Gracias a estas obras se hizo extensivo a la lengua hablada un nuevo modelo dialógico del discurso, que fue especialmente relevante en el discurso argumentativo y dialéctico (Bustos Tovar 2009), pero que sirvió también para ensamblar el diálogo con la narración. El *Viaje de Turquía* es, seguramente, el que ofrece un testimonio más claro de este proceso.

En el polo opuesto, el habla de la *Lozana* se convierte en la lengua literaria del diálogo vulgar, no tanto porque imite la lengua conversacional, sino porque la textualización de ese tipo de oralidad se identifica, gracias a su íntima asociación con elementos deícticos, quinésicos y proxémicos. Como algún crítico ha apuntado, *Lozana* se mueve y gesticula al hablar; es una lengua en correspondencia dinámica con el movimiento del personaje. La vocalidad se traslada al cuerpo del personaje, tal como ocurre en la oralidad conversacional prototípica, pero ese movimiento está textualizado magistralmente por el autor. Su apor-

tación, no sólo a la literatura, sino a la historia de la lengua, como expresión de esa oralidad conversacional no ha tenido par hasta la novela española moderna en que se inició la técnica del diálogo conversacional (Galdós, Cela, Delibes, Ferlosio, Martín Gaité, etc.).

Los dos tipos de textos representan las dos caras del proceso de creación lingüística a lo largo de la historia de la lengua: la *Lozana andaluza* (junto con otros textos del teatro llamado “menor”, especialmente los “pasos de Lope de Rueda) representan el modelo de lengua hablada conversacional convertida en lengua literaria; los diálogos de Alfonso de Valdés y de otros humanistas de la primera mitad del siglo XVI hacen realidad la creación de una lengua común de los cultos en torno al lema “hablo como escribo”. El *Lazarillo de Tormes* culmina este proceso. Los manierismos literarios posteriores (que también penetraron, aunque parcialmente, en la lengua hablada) alejaron estas dos caras de un mismo ideal lingüístico. Parece increíble que en las historias de la lengua española modernas, ni siquiera en la *Historia de la lengua española*, ultimada y editada por Diego Catalán (Menéndez Pidal 2004, 2005<sup>2</sup>), se citen ni la *Lozana* ni a Alfonso de Valdés, ni el *Viaje de Turquía* ni nada de la abundante producción narrativo-dialógica que floreció en la primera mitad del siglo XVI. Quizás este vacío pueda atribuirse (o al menos situarse en los límites de la sospecha) a ciertos prejuicios ideológicos y morales<sup>24</sup>.

5.6. La evolución histórica de la organización textual será un nuevo capítulo de la historia de la lengua no sólo porque los cambios gramaticales poseen menor importancia que los que se producen en la organización del discurso, sino porque esos mismos cambios requieren explicaciones que se hallan en el ámbito de la estructura discursiva. Como se ha dicho más arriba,

---

<sup>24</sup> Es difícil de explicar esta omisión de Menéndez Pidal. Podría justificarse, en función de un supuesto “decoro” la ausencia de la *Lozana*, pero no la de los grandes diálogos renacentistas. ¿No será un eco de la interdicción de Menéndez Pelayo sobre todas estas obras? Más amplia es la cita de textos de esta naturaleza en la *Historia de la lengua Española* coordinada por Cano Aguilar (2004, 2005<sup>2</sup>).



Rafael Cano ha reivindicado la importancia de la sintaxis histórica en cuanto que se relaciona muy directamente con la Retórica (más bien, con la estructura del discurso, diría yo). Se apoya para ello en el análisis de textos de Guevara y del *Diálogo de Mercurio y Carón*, de Alfonso de Valdés. No le es difícil rechazar la afirmación de Menéndez Pidal, a todas luces desviada por confundir escritura con oralidad, de que "... aun en el estilo que más nos puede parecer artificioso, el de fray Antonio de Guevara, es, sin duda, el de la lengua hablada entonces, la hablada por un cortesano de extremada facilidad verbal...".

Por otra parte, como se ha dicho antes, el "escribo como hablo" de Juan de Valdés esconde una falacia interna, ya que en su propia prosa se hallan figuras retóricas (verbo al final de la frase, cruces de estructuras sintácticas con efectos paralelísticos, quiasmos, etc.). Una cosa es "hablar" sin afectación en la escritura y otra muy distinta es "hablar" en la oralidad vocal. Esto se ve con mucha mayor claridad en el análisis que hace asimismo Cano Aguilar (2003) de un texto del Lazarillo. Esta obra inaugura un nuevo género literario. Por tanto, debería estar liberada de condicionamientos retórico-sintácticos. Cano demuestra que no es así, aunque advierta el cambio de dirección que se estaba produciendo en la prosa española al intentar desvincularse del "extremo seguimiento de los moldes retóricos clásicos". Creo que hay algo más: en el Lazarillo, el diálogo no es autónomo, sino que o sirve de ilustración a la narración o es creador de contenidos narrativos, tal como ocurre de modo manifiesto en episodios como el del hidalgo y el del clérigo. Pero eso todavía se mueve en lo que Antonio Narbona (1996, 2001, 2011) llamaría una "andadura sintáctica no conversacional". Muy otras hubieran sido las conclusiones si se hubiera echado mano de otros textos mucho más cercanos a la lengua real, tales como "los pasos" de Lope de Rueda, la *Lozana andaluza*, que lleva a su mayor verosimilitud la construcción del habla real de los personajes e incluso, a los "entremeses" de Cervantes, textos que he estudiado en diferentes trabajos. Sin embargo estas precisiones, muy ajustadas en el plano meramente filológico, merecerían algunas observaciones. No sería la menor de ellas, la de advertir que los textos, literarios o no, no son meros depósitos de datos

lingüísticos, sino que contienen procedimientos de organización interna que han cambiado a lo largo de la historia; el estudio de los mecanismos discursivos que se han ido creando para organizar un texto también deben formar parte de la historia de la lengua, cosa que no ha ocurrido hasta ahora, salvo raras excepciones. La segunda observación es la de que la lengua de los textos escritos no es solo el resultado de la evolución de la lengua común (por más que en ellos se testimonien fenómenos de este tipo), sino que estos son generadores y difusores de fenómenos de evolución lingüística, patentes muy singularmente en los cambios léxico-semánticos y en la evolución sintáctica. Por eso, debo postular que existe también una historia del discurso escrito, es decir, de la *escrituralidad* (con toda la variedad tipológica que se quiera establecer), que implica procesos de innovación y generalización peculiares de la comunicación escrita, pero que inciden de manera muy directa en la lengua general. En este marco, los textos literarios ocupan un lugar privilegiado, no sólo por valor estético (que también), sino porque producen cambios que alcanzan proyección sobre la lengua común. Los textos no son sólo depósitos de datos, como había considerado un positivismo trasnochado, sino elementos germinales del cambio lingüístico, y, en todo caso, fuentes de transmisión y generalización de estos en el habla común.

## **6. La variación lingüística y la creación de “modelos” de lengua**

6.1. Esto nos lleva a replantear por enésima vez la polémica sobre la relación entre oralidad y escritura, que desde Juan de Valdés ha hecho correr ríos de tinta (Bustos Tovar 2004, 2011b, 2013). De manera muy sucinta expondré mi posición y empezaré por advertir que la máxima valdesiana de “escribo como hablo” es una falacia lingüística. Además de otras razones que no son del caso aquí, ni la escritura responde a un molde uniforme ni la oralidad deja de estar profundamente estratificada en función de parámetros sociales, culturales, artísticos y, sobre todo para lo que ahora interesa, discursivos. José Luis Rivarola (1998) señaló magistralmente los rasgos de variación que exis-

ten en la prosa de Juan de Valdés. Sin embargo, la variación, por sí misma, no es un signo de oralidad, ya que se halla tanto en ésta como en el discurso escrito. Existe una interacción permanente entre oralidad y escritura; gracias a eso la construcción sintáctica avanzó en flexibilidad y riqueza de manera prodigiosa a lo largo del siglo XVI. En esa época, como en la Edad Media, gran parte de la difusión literaria se hacía mediante la recitación y la lectura en voz alta (Egido, 2003, Vega y Nakládalova, 2012, Nakládalova 2013). Innumerables neologismos (especialmente latinismos y cultismos) penetraron en la lengua hablada desde la escritura. Es más, ciertas hablas jergales (como la de los pícaros y los delincuentes) de los siglos XVI y XVII están trufadas de palabras y modismos latinizantes. Por otra parte, la oratoria sagrada extendió al uso oral innumerables formas propias de la escritura. La máxima valdesiana, sin dejar de ser verdadera en tanto que ideal expresivo, necesita la suma de otra máxima complementaria, “hablo como escribo” (Bustos Tovar 2011b), como fenómeno de interacción que ha funcionado en la historia de la lengua desde los orígenes del español hasta nuestros días<sup>25</sup>. El fenómeno de inserción de la escritura en la oralidad es de capital importancia en la historia de la lengua (Narbona 2011) y no siempre se le ha prestado la debida atención.

6.2. Los cambios sintácticos que se producen en la transición del español medieval al clásico, y de éste al moderno, no explican por sí solos la profunda transformación que sufre la lengua desde el punto de vista de la construcción del discurso. Mientras que los gramáticos se ocupan, como es su obligación, de describir o de prescribir hechos lingüísticos, la lengua como instrumento de comunicación, esto es, no solo como código, sino como instrumento que se adecua a la intención y a la situación comunicativas (Narbona 1996) gozó de un rapidísimo proceso

---

<sup>25</sup> Además, se da el caso inverso: la creación artística de un lenguaje falsamente oral (mero “pastiche” coloquializante) que, con cierto éxito en el uso popular, adopta formas y expresiones creadas artificialmente por el escritor. Un caso paradigmático es el lenguaje “madrileñista” de Carlos Arniches, muy bien estudiado por Manuel Seco, y, más recientemente, el llamado “lenguaje cheli”, cultivado por Francisco Umbral, como señaló repetidamente Fernando Lázaro Carreter en sus artículos periodísticos.

de enriquecimiento en la transición del siglo XV al XVI, de tal modo que por primera vez se crearon instrumentos lingüísticos que están al servicio de la construcción de un discurso o texto individualizado respecto de la situación comunicativa a la que se deben. No quiero decir con ello que tales procedimientos no fueran conocidos antes, tal como muestran en el umbral del Renacimiento la novela sentimental y los libros de caballerías, con el *Amadís de Gaula* a la cabeza de todas ellas<sup>26</sup>. Pero en los primeros años del siglo XVI se produjo un salto cualitativo que no es comentado por ningún gramático, seguramente porque éste no era asunto propio de su oficio, salvo en aquellas partes relacionadas con la Retórica, lo que es, en cierto sentido, un tratado del discurso, bien que del discurso literario.

Para terminar, diré que si hubiera que establecer un “canon lingüístico” que sirviera como término de referencia para establecer las variaciones lingüísticas discursivas fundamentales en la primera mitad del siglo XVI, habría que apoyarlo en tres modelos: 1) el texto de *La Lozana andaluza*, como máxima expresión en el género narrativo-dialógico de la menor distancia comunicativa, es decir como testimonio de la oralidad más cercana al habla conversacional; 2) el *Viaje de Turquía* y el *Diálogo de Mercurio y Carón* como testimonios del habla del estrato culto de hablantes, coincidentes con el ideal lingüístico de Juan de Valdés, y 3) el *Lazarillo de Tormes* como síntesis y combinación de esos dos estratos sociolingüísticos que sirven de expresión a un nuevo universo de la ficción narrativa. Entre esos tres niveles se situaría una gran variedad de estratos correspondientes no sólo a la diversificación social sino también, y de manera muy relevante, al género o tipo discursivo correspondiente a cada texto. Por no tener esto en cuenta, la historia de la lengua española no ha explicado satisfactoriamente los grandes cambios lingüísticos y discursivos que se producen en esta época crítica de la lengua y de la literatura española. Para llenar esta laguna será preciso incorporar, como se está realizando en los mejores estudios de los últimos años, aspectos tales como la semántica y

---

<sup>26</sup> El escrutinio de estas novelas existentes en la biblioteca de Alonso Quijano en el *Quijote* constituye un testimonio precioso de su influencia durante todo el siglo XVI.

la pragmática históricas, los paradigmas correspondientes a cada tipo discursivo y los complejos procesos de gramaticalización y de lexicalización que impone la estructura ideológica y artística en las que se fundamenta el Renacimiento. La narración tuvo una gran proyección social; de ahí su trascendencia para estudiar los cambios que definen el nuevo tiempo histórico. La historia de las lenguas no son un proceso lineal, sino variado y discontinuo. La gramática histórica ha olvidado con frecuencia esto; la vuelta a los textos desde la perspectiva discursiva pondrá de manifiesto, sin duda, la naturaleza de las “variaciones”, que son consustanciales a la lengua como entidades históricas y sociales, como bien probó el profesor Rivarola, maestro de muchos de nosotros y al que desde aquí quiero rendir un sincero homenaje.

### **Bibliografía citada**

- Ahumada, I. (2011), “Nebrija en la obra de Delicado. Notas para el *Retrato de la Lozana andaluza*”, en Bustos Tovar, J. J., Cano Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E. y López Serena, A., eds., *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla: 1089-1096.
- Auerbach, E. (1950), *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Baranda Leturio, C. y Vian Herrero, A. eds. (2006), *El personaje literario y su lengua en el siglo XVI*, Madrid, Editorial Complutense/Instituto Universitario Menéndez Pidal.
- Bustos Tovar, J. J. ed. (2003), *Textualización y oralidad*, Madrid, Universidad Complutense/Instituto Universitario Menéndez Pidal.
- Bustos Tovar, J. J. (2004), “Hablar y escribir en los albores del Siglo de Oro”, *Edad de Oro*, XXIII: 53-70.

- Bustos Tovar, J. J., (2006), “Lengua común y lengua del personaje en la transición del siglo XV al XVI”, en Baranda Leturio, C. y A. Vian Herreroeds., *El personaje literario y su lengua en el siglo XVI*, Madrid, Ed. Complutense/IUMP: 13-39.
- Bustos Tovar, J. J. (2007a), “La textualización del diálogo en textos españoles de principios del Renacimiento”, *Rivista de Filologia e Letterature Ispanici*, X: 201-222.
- Bustos Tovar, J. J. (2007b), “La individualización del discurso dialógico en la transición del Renacimiento”, en Stark, E., Schmidt-Riese, R., Stoll, E., eds., *Romanische Syntax im Wandel*, Tübingen, Gunter Narr: 567-583.
- Bustos Tovar, J. J. (2009), “La construcción del discurso argumentativo a principios del Renacimiento”, en Penas, M<sup>a</sup> A., González, R., eds., *Estudios sobre el texto*, Madrid, Peter Lang: 361-385.
- Bustos Tovar, J. J. (2011a), “De Nebrija a Covarrubias: una revolución en la lexicografía española”, Cuenca, *Académica. Boletín de la Real Academia Conquense de Artes y Letras*, 6: 143-159.
- Bustos Tovar, J. J. (2011b), “Hablo como escribo”, en Bustos Tovar, J. J., Cano Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E. y López Serena, A., eds., *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, vol. I: 459-477.
- Bustos Tovar, J. J. (2013), “La individualización de la imagen femenina a principios del Renacimiento”, en Ezquerro, M. y Mékouar-Hertzberg, N., *Rencontres avec Gradiva. Hommage à Michèle Ramond*, Paris, Indigo: 132-145.
- Cano Aguilar, R. (1996), “Lenguaje ‘espontáneo’ y retórica epistolar en cartas de emigrantes españoles a Indias”, en Kostchi, T., Oesterreicher, W., y Zimmermann, K., *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt am Main/Madrid, Vervuert/Iberoamericana: 375-404.

- Cano Aguilar, R. (1998), "Presencia de lo oral en lo escrito: la transcripción de declaraciones en textos indianos del siglo XVI", en Oesterreicher, W., Stoll, E. y Wesch, A., eds., *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*, Tübingen, Gunter Narr: 219-242.
- Cano Aguilar, R. (2003), "Sintaxis histórica: discurso oral y discurso escrito", en Bustos Tovar, J. J., ed., *Textualización y oralidad*, Madrid, Universidad Complutense/Instituto Universitario Menéndez Pidal: 27-48.
- Cano Aguilar, R. ed. (2004, 2005<sup>2</sup>), *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- Eberenz, R., (1998), "La reproducción del discurso oral en las Actas de la Inquisición", en Oesterreicher, W., Stoll, E. y Wesch, A., eds., *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*, Tübingen, Gunter Narr: 243-266.
- Egido, A. (2003), *La voz de las letras en el Siglo de Oro*, Madrid, Abada editores.
- Folger, R., Oesterreicher, W. eds. (2005), *Talleres de la memoria. Reivindicaciones y autoridad en la historiografía india de los siglos XVI y XVII*, Hamburg, Lit Verlag.
- García Gual, C. (2013a), *Apuleyo. El asno de oro*, Madrid, Alianza Editorial, 3ª edición.
- García Gual, C. (2013b), "Una traducción inolvidable. La versión de López de Cortegana de *El asno de oro*, que cumple 500 años y revolucionó la ficción", *Babelia*, 19-11-2013.
- Gómez, J. (1988), *El diálogo en el Renacimiento español*, Madrid, Cátedra.
- Gómez, J. (2006) "La caracterización del personaje dialógico desde la ficción conversacional", en Baranda, C., Vian Herrero, A., *El personaje literario y su lengua en el siglo XVI*, Madrid, Editorial Complutense/Instituto Universitario Menéndez Pidal: 217-242.

- Gómez-Montero, J. (2006), "Celestina, Lozana, Lázaro, Urde-  
malas y la subjetividad. A propósito del lenguaje y los géne-  
ros de la "escritura realista" del Renacimiento", en Baranda,  
C., Vian Herrero, A., eds., *El personaje literario y su lengua  
en el siglo XVI*, Madrid, Editorial Complutense/Instituto  
Universitario Menéndez Pidal: 285-340.
- Hernández Sánchez-Barba, M. (2013) "Introducción a las *Car-  
tas de relación y Ordenanzas de Gobierno de Nueva España  
de Hernán Cortés*", Madrid, Biblioteca Castro/Fundación Jo-  
sé Antonio de Castro.
- Iglesias Recuero, S. (1996), "Elementos conversacionales en el  
diálogo renacentista", en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y  
Zimmermann, K., eds., *El español hablado y la cultura oral  
en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt am Main,  
Vervuert-Iberoamericana: 385-419.
- Iglesias Recuero, S. (2000), "La evolución histórica de *pues*  
como marcador discursivo hasta el siglo XV", BRAE, Tomo  
LXXX, Cuad. CCLXXX: 209-307.
- Koch P., Oesterreicher W. (1990), *Gesprochene Sprache in der  
Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Niemeyer,  
Tübingen.
- Kohut, K. (2005), "Crónicas y teoría historiográfica. Desde los  
comienzos hasta mediados del siglo XVI", en Folger, R.,  
Oesterreicher, W., *Talleres de la memoria. Reivindicaciones  
y autoridad en la historiografía indiana de los siglos XVI y  
XVII*, Hamburg, Lit Verlag: 125-169.
- Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. eds. (1996),  
*El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoa-  
mérica*, Madrid/Frankfurt am Main, Vervuert-Iberoamerica-  
na.
- Menéndez Pidal, R. (2004, 2005<sup>2</sup>), *Historia de la lengua españo-  
la. Una catedral para una lengua*, ultimada y dispuesta para  
la imprenta por Diego Catalán, Madrid, Fundación Ramón  
Menéndez Pidal/Real Academia Española.
- Morreale, Margherita (1959), *Castiglione y Boscán: el ideal  
cortesano en el Renacimiento español*, Madrid, Anejos del  
BRAE, 2 vols.



- Nakládalova, Iveta (2013), *La lectura docta en la primera edad moderna (1450-1650)*, Madrid, Abada editores.
- Narbona Jiménez, A. (1996), “Sintaxis y pragmática en el español coloquial”, en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K., eds., *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt am Main, Vervuert-Iberoamericana: 223-243.
- Narbona Jiménez, A. (2001), “Diálogo literario y escritura(lidad)-oralidad”, en Eberenz, R., ed., *Diálogo y oralidad en la narrativa hispánica moderna. Perspectivas literarias y lingüísticas*, Madrid, Ed. Verbum: 189-208.
- Narbona Jiménez, A. (2011), *Sintaxis del español coloquial*, Barcelona, Ariel.
- Oesterreicher, W., Stoll, E. y Wesch, A. eds. (1998), *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*, Tübingen, Gunter Narr.
- Otte, E. (1993), *Cartas privadas de emigrantes a Indias 1540-1616*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Perugini, C. (2004), “Introducción” a la edición de *La Lozana andaluza*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, Clásicos andaluces: XI-LXXXV.
- Pérez Prendes, J. M. (1986), “Los criterios jurídicos de Hernán Cortés”, en *Actas del primer Congreso Internacional sobre Hernán Cortés*, Salamanca, Universidad.
- Rey Quesada, S. del (2011), “Oralidad y escrituralidad en el diálogo literario: el caso de los *Coloquios* de Erasmo”, en Bustos Tovar, J.J., Cano Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E. y López Serena, A., eds, *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla, Universidad: 695-711.
- Rey Quesada, Santiago del (2012): *El discurso dialógico en el castellano del siglo XVI: las traducciones de los Coloquios de Erasmo*. Tesis Doctoral, dirigida por R. Cano, Universidad de Sevilla.

- Rivarola, José Luis, (1998), “El discurso de la variación en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés”, en Oesterreicher, Wulf, Stoll, Eva y Wesch, Andreas (eds.), *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*, Tübingen, Gunter Narr: 83-108
- Sánchez Bellido, S. (2013), *Estudio y edición de los Coloquios de Baltasar de Collazo*, tesis doctoral inédita leída en la Universidad Complutense de Madrid. Se puede consultar en la base de datos E-Prints de la Universidad Complutense.
- Stoll, E. (1996), “Competencia escrita de impronta oral en la crónica soldadesca de Pedro Pizarro”, en Kotschi, T., Wulf Oesterreicher, W. y Zimmermann, K., eds., *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt am Main: 427-446.
- Vega, M. J., Nakládalova, I. eds. (2012), *Lectura y culpa en el siglo XVI*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona-Servei de Publicacions, *Studia Aurea Monográfica* 3.
- Vian Herrero, A. (1982), *Diálogo y forma narrativa en el Crotalón: estudio literario, edición y notas*, Madrid, Universidad Complutense.
- Vian Herrero, A. (1987). “La mimesis conversacional en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés”, *Criticón*, 40: 45-79.
- Vian Herrero, A. (1988), “La ficción conversacional en el diálogo renacentista”, *Edad de Oro*, VII: 173-186.
- Wesch, A. (1994), “El documento indiano y las tradiciones textuales en los siglos XV y XVI: la clase textual *información*”, en Lüdke, J., ed., *El español de América en el siglo XVI*, Frankfurt am Main, Vervuert: 57-71.
- Wesch, A. (1998), “Tipología de los textos administrativos y jurídicos en el siglo XVI”, en Oesterreicher, W., Stoll, E., Wesch, A., eds., *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*, Tübingen, Gunter Narr: 198-217.

La identidad narrada en los ejemplos  
de *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle  
scuole medie inferiori* de Juana Granados

Luisa Chierichetti  
(Università di Bergamo)

## 1. Introducción

Entre la producción editorial de Juana Granados (1901-1978), que abarca distintos sectores relacionados con la hispanística, sobresale, por su gran difusión, el manual *La lingua spagnola* (1960). En este ensayo nos ocupamos de la primera versión de este gran éxito de ventas, *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori* (1937), concebido en el contexto de los estándares curriculares fijados por el gobierno fascista italiano. Nos proponemos ver cómo este libro de texto, a través de sus ejemplos, ofrece a su destinatario una narración ideológicamente sesgada del mundo.

Margherita Granados, que firma sus obras como Juana Granados<sup>1</sup>, nace en Pavía el 12 de febrero de 1901, de Berenice Cellanova y de Francisco Granados, un conocido tenor cordobés. Casada con Felice Bagnasco, se licencia en Scienze Economiche e Commerciali en la Universidad de Roma en abril de 1922. Los años en los que Granados debió cursar la carrera coinciden con la enseñanza de Luigi Bacci, por ello suponemos que haya sido discípula suya. Obtiene la habilitación profesional para la enseñanza de la lengua y la literatura española en el “Concorso speciale” de 1925<sup>2</sup>. Sabemos que la relación entre las dictaduras

---

<sup>1</sup> Inicialmente las firma como “Juanita M. Granados” y también como “Juana Granados de Bagnasco”.

<sup>2</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, “Elenco delle persone che nel biennio scolastico 1924-26 hanno conseguito nei modi previsti dal regolamento 4 settembre 1924, n. 1533, l’abilitazione all’esercizio professionale dell’insegnamento medio”. *Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia*, n. 78 del 4 marzo 1927, p. 1444.

proporcionó nuevo interés hacia la relativamente olvidada lengua española y que en estos años se crearon veintitrés cátedras más en la enseñanza secundaria inferior y veinticuatro en escuelas complementarias (Bordonaba 2009: 200-201).

Desde 1925 hasta 1939 es profesora en *licei classici* en distintas ciudades del reino italiano. Del 1 de octubre de 1942 hasta su jubilación, el 1 de octubre de 1966, trabaja en el Liceo Scientifico “Vittorio Veneto” de Milán, puesto que desde 1946 hasta 1954 compatibiliza con el de profesora de español en la licenciatura de Ciencias Económicas y hasta 1966<sup>3</sup> en la de Lingue e letterature straniere, ambas en la Università Bocconi<sup>4</sup>. Fallece en 1978 (Farina 1995: 554).

## 2. La obra

*Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori*, editado por Paravia en 1937, es la tercera obra que Granados dedica a la enseñanza del español a itálofonos<sup>5</sup>. Se sitúa en la escuela secundaria, tal y como está estructurada según el dictado del *Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054*<sup>6</sup>, con el que el ministro Gentile dictaba la organización de la *scuola media*, confirmando la separación (ya decretada por la Ley Casati de 1859) entre escuelas que preparaban para estudios

---

<sup>3</sup> El curso en Lingue e letterature straniere en la Università Bocconi fue inaugurado en 1946 y cerró en 1972.

<sup>4</sup> La propia hispanista es la fuente de la mayor parte de estos datos biográficos, según el expediente personal que he podido consultar en el Liceo “Vittorio Veneto” de Milán.

<sup>5</sup> La primera obra que Granados dedica a la enseñanza del español es la *Grammatica della Lingua spagnola* de 1926, concebida “in conformità dei programmi ufficiali del 31 dicembre 1925” (se trata de la actualización de los programas de 1923). (Granados 1926). Es una gramática que, efectivamente, presenta una amplia ejemplificación y ofrece breves lecturas complementarias, pero carece de recursos didácticos y tiene más carácter de inventario que de manual (Chierichetti 2014: 206). Granados publica posteriormente *Mundo Pequeño* (1929), del que solo encontramos referencias en su expediente personal y en una reseña de *La Gaceta Literaria* (J. L. G. 1929).

<sup>6</sup> Para un panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia véase Balboni (1988).

universitarios y escuelas que preparaban para una profesión. El sistema se dividía, horizontalmente, en un ciclo inferior y en uno superior de duraciones distintas según los casos<sup>7</sup>. En el texto del que nos ocupamos, Granados se dirige de forma explícita a los alumnos de la *scuola media inferiore*, que duraba cinco años y permitía el acceso al liceo. La lengua extranjera se estudiaba a partir del segundo curso con tres horas de clase por semana que, en los años siguientes, se convertían en cuatro horas<sup>8</sup> (*Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345: 3*).

En la “Introduzione”, la autora se dirige “agli alunni che iniziano lo studio dello spagnolo nelle Scuole medie inferiori” (Granados 1937: III-IV) es decir, los alumnos del segundo y del tercer curso del *ginnasio*; las dos partes en las que se divide el manual corresponden efectivamente a los dos cursos de la escuela secundaria inferior en los que se imparte la asignatura.

El planteamiento didáctico que subyace en este manual consiste en la exposición de las nociones fundamentales de la gramática española y su posterior asimilación a través de ejercicios enfocados a la traducción de oraciones y textos y a la producción escrita, según las disposiciones del *Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n.762* que se combinan con lo dispuesto en la prueba de acceso al curso superior del *ginnasio* (*Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2473*):

#### *Seconda classe*

Pronuncia e lettura. Morfologia; elementi di sintassi. Esercizi di dettato. Brevi esercizi mnemonici. Primi esercizi di traduzione.

---

<sup>7</sup> La enseñanza de una o dos lenguas extranjeras se daba en el *liceo* (tout-court, luego *liceo classico*), *liceo scientifico*, *liceo femminile*, y también en la *scuola complementare*, el *istituto magistrale*, el *istituto tecnico*.

<sup>8</sup> Las posteriores circulares ministeriales cambiaron, a veces radicalmente, la posición de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema escolar. Sin embargo, creemos que Granados concibe sus materiales haciendo referencia de forma exclusiva al dictado legislativo y, sobre todo, como veremos, a los programas oficiales.

*Terza classe*

Continuazione dello studio grammaticale. Esercizi di dettato. Esercizi orali di traduzione dalla lingua straniera; esercizi scritti e orali di traduzione nella lingua straniera. Saggi di conversazione su argomenti familiari. (*Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n.762: 4*)

*Prova scritta:*

Traduzione nella lingua straniera d'un facile passo d'autore italiano. È concesso soltanto l'uso del vocabolario. (Durata: 3 ore)

*Prove orali:*

Scrittura alla lavagna sotto dettato di facili proposizioni.

Lettura e spiegazione di un passo d'autore.

Traduzione orale dall'italiano di qualche proposizione su argomenti familiari.

Notizie generali intorno alla civiltà che si collega alla lingua prescelta (*Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2473: 324*)

La labor docente se centra en la reflexión interlingüística y en un planteamiento comparativo de la explicación gramatical. En los capítulos de la obra, que llevan como título la denominación de las partes de la oración, con la excepción de los apartados dedicados a la sintaxis, se enuncian categorías gramaticales en italiano y en español, aportando explicaciones y muestras lingüísticas. El alumno empieza redactando breves oraciones y luego períodos más largos sin la ayuda de un diccionario, memorizando gradualmente el léxico propuesto en el manual (Granados en la introducción habla del “lessico mentale necessario a chiunque impari una lingua”), aunque también puede buscar en el glosario final las palabras más difíciles o nuevas.

### **3. Los ejemplos: enfoque y función**

La práctica de la lectura y de la traducción directa e inversa, la redacción y la conversación se basan en secuencias discursivas inventadas por la autora, así como en textos ajenos (“proposizioni, brani di traduzione e letture”). Todos estos fragmentos, distintos por su estructura y extensión, que se insertan al discurso gramatical, los consideramos ‘ejemplos’ (Chevillard *et al.*

2007: 6), es decir, secuencias autónomas demarcadas tipográficamente, o bien de forma propiamente lingüística (Chevillard *et al.* 2007: 9-14). Las fuentes de los ejemplos pueden ser orales o escritas; las muestras pueden extraerse de documentos intrascentes o bien de obras de referencia, y pueden crearse, reelaborarse y adaptarse para finalidades metalingüísticas. Se trata, en cualquier caso, de textos ‘tra-ducidos’, reproducidos y encajados en el texto; son palabras ‘ya habitadas’ que el discente recibe y hace suyas, elementos sustanciales a la hora de determinar las coordenadas ideológicas de un texto y la praxis social en la que se inserta.

Granados declara explícitamente en la introducción que la función de las proposiciones (es decir, los textos ‘inventados’), los poemas y los fragmentos de prosa de autores insignes es también la de “formar la mente y el corazón de los alumnos”:

[...] siccome ogni materia non deve essere fine a sé stessa, ma deve coadiuvare le altre nella formazione della mente e del cuore dei ragazzi ho cercato, per quanto possibile, che proposizioni, brani di traduzione e letture, fossero di contenuto morale o patriottico, oltre che istruttivo, riferendomi in special modo, al periodo storico in cui viviamo, giusto gli intendimenti del Regime che non vuole la scuola agnostica, ma viva e partecipante alla vita del paese. Sono ricorso perciò volentieri, a massime, proverbi e pensieri di uomini illustri. (Granados 1937: III)

La autora está haciendo una referencia directa al pensamiento de Giovanni Gentile:

*La scuola non può essere agnostica né in religione, né in filosofia, perché non può essere agnostica in morale. E perciò non può essere agnostica neanche in politica. Agnosticismo è sospensione di giudizio e conseguente rinuncia a impegnarsi con l'azione per l'uno o l'altro partito. Così la scuola non si può chiudere né nella grammatica né nella matematica né in altra materia che sia semplice ornamento o arredamento dell'intelligenza. Formare quest'intelligenza si può solo formando la personalità: tutto perciò intendervi, e tutto amarvi, per quanto è vero che intendere sia amare. Ma l'amore deve sempre partire da un centro e tornare ad esso. Un centro che sia un punto di vista, una fede, una colonna a cui la coscienza si appoggi sicura. [...] Noi oggi perciò vogliamo una scuola nazionale, italiana, governata da un vigoroso concetto, non tanto dei diritti quanto piuttosto dei doveri del popolo italiano, e cioè di ogni italiano (Gentile 1924: 163-166) (cursiva propia).*

En 1937 el propósito de marcar moralmente e ideológicamente el libro de texto es una práctica ineludible que está regulada en las *scuole medie* por el citado *Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n.762*<sup>9</sup>. Entre las disposiciones generales de este acto, la primera se refiere a todas las asignaturas, y la parte relativa a la enseñanza de lenguas extranjeras reenvía explícitamente a la número trece:

I - In ogni ordine di scuole e per qualunque disciplina gli insegnanti mirino sempre al conseguimento della necessaria unità dell'insegnamento. Non debbono esistere a scuola "compartimenti stagni": nessuna materia fa parte per sé stessa. Il collegamento fra le varie discipline e fra le varie parti di uno stesso programma deve condurre al raggiungimento di quello che è lo scopo dell'insegnamento: l'acquisto da parte dei giovani di una cultura unitaria e viva, della cultura fascista.

XIII - I professori nello svolgimento del programma abbiano cura di evitare argomenti, passi di opere, discussioni ecc. che possano ragionevolmente turbare o mettere in disagio la coscienza religiosa e morale degli alunni. (*Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n.762: 2*)

Se trata de indicaciones encaminadas a la educación global del alumno; en todas las asignaturas, sin excepción, el objetivo de la enseñanza es la adquisición de la cultura fascista, que también se persigue evitando cuestiones de tipo religioso o moral.

---

<sup>9</sup> Aunque en la enseñanza secundaria la intervención del Estado es menor que en la escuela primaria, en la que se introduce el *testo unico di Stato*, una serie de circulares del ministerio de Educación dispone el estrecho control de los libros de texto, prohibiendo en la práctica la libre elección de parte de los profesores (Ascenzi, Sani 2009: 31-39). Naturalmente, *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori...* comparte con los demás manuales de la época destinados a la enseñanza pública la adhesión al proyecto educativo fascista. De hecho, la *Commissione ministeriale per la defascistizzazione* en noviembre de 1944 (véase Ascenzi, Sani 2009: 39-48), que seleccionó una muestra muy amplia de libros de texto para comprobar si podían seguir utilizándose en las escuelas de la posguerra, incluyó *Lezioni di lingua spagnola* de Biancolini, *Lingua spagnola*, de Boselli, *Italiano e spagnolo* de Colarossi, e *Il primo anno di lingua spagnola* de Giannini en el listado de libros "que pueden ser vendidos con tal de que se corten las páginas indicadas" (Ascenzi, Sani 2009: 464).



#### **4. Los ejemplos: representación y construcción de la identidad**

Junto a los fragmentos de obras literarias o relevantes en la cultura de la época<sup>10</sup>, la gran mayoría de los ejemplos del manual son anónimos y, por lo tanto, se atribuyen a la autora, aunque a veces podrían estar extraídos de otros textos fuente que Granados no cita. Se trata de ejemplos relacionados con las nociones gramaticales o con los campos léxicos tratados en el capítulo que se organiza en bloques gráficamente delimitados, en los que raramente se puede observar alguna coherencia temática o algún tipo de cohesión entre oraciones.

Vamos a centrar nuestra observación en estos textos más ‘humildes’ o más artesanales, ya que creemos que desempeñan un importante papel cognitivo en la formación de modelos mentales y en las creencias de carácter más general que se comparten socialmente (Van Dijk 2003: 152, 154). Como podremos apreciar, la construcción de espacios mentales y de marcos conceptuales está destinada a construir la identidad de los alumnos italianos de doce o trece años, estructurando la imagen de la cultura propia más que de la ajena, al contrario de lo que actualmente esperamos en un manual de lengua extranjera.

En los ejemplos fabricados por Granados, la representación y la construcción de la identidad de los jóvenes italianos parten de

---

<sup>10</sup> En el manual de Granados podemos apreciar una amplia selección de poemas y fragmentos de prosa escritos por representantes del canon literario español e hispanoamericano (Jorge Manrique, Calderón de la Barca, Cervantes, Fray Luis de León, Alarcón, Mesonero Romanos, Rubén Darío, Gertrudis Gómez de Avellaneda) al lado de exponentes de la Institución Teresiana (Poveda Castroverde, Antonia López Arista, M. Josefa Segovia Morón) y, en general, una mayoría de escritores y periodistas de finales del siglo XIX. En ámbito italiano hallamos textos de escritores, periodistas y políticos de los siglos XIX y XX (con excepción de Annibal Caro y de Alfio Brusa, este último autor de obras de geografía económica): Pellico, De Amicis, Carducci, Fogazzaro, Emanuele Filiberto di Savoia y, naturalmente, Mussolini. La selección no estriba tanto en la calidad artística de los escritos como en la relación entre el tema del fragmento y el del capítulo y en la relevancia formativa para la formación intelectual o moral de los alumnos del *ginnasio*.

la familia y de la escuela, para desembocar en el ámbito de la patria, que a su vez se entrelaza con la historia y la religión.

La familia está representada a través de una separación de roles definidos no solo por las generaciones, sino por el sexo: por un lado encontramos el padre y los hijos, por otro la madre y las hijas, cada uno con sus respectivos deberes:

*La familia.*- La familia es el cimiento (*fondamento*) de la sociedad. Dios ha impuesto al hombre la obligación de amar a su prójimo (*prossimo*) como a sí mismo (*se stesso*), y este precepto (*precetto*) urge con mayor fuerza (*forza*) tratándose de los padres y de los hermanos. Los hijos deben secundar (*assecondare*) al padre en todo lo que sea proteger (*proteggere*), cuidar y educar a la familia, y las hijas imitar a la madre en todo lo que se refiera (*riferisca*) al cuidado (*cura*), a la administración (*amministrazione*), al buen orden y a la limpieza (*pulizia*) de la casa. (Granados 1937: 110)

El manual vehicula un sistema de valores, modelos de comportamiento y de moral social: el padre, secundado por los hijos, protege, cuida y educa a la familia, y sabe castigar; la madre, esposa fiel, es silenciosa, paciente, prudente, mantiene el buen acuerdo en la familia y gestiona la casa, asegurando la higiene diaria que “fortifica la raza”:

[...] La donna silenziosa e paziente è la migliore compagna dell'uomo. [...] Una donna prudente evita molti guai (*males*). La donna deve essere paziente se vuole mantenere il buon accordo nella sua famiglia. (Granados 1937: 424)

Un buon padre castiga i suoi figli. [...] L'uomo rispetta la donna che è fedele ai suoi doveri di moglie e di madre. (Granados 1937: 120)

Castigate i figli se desiderate che essi ubbidiscano. (Granados 1937: 284)

La donna che ama l'ordine e la pulizia è preziosa per la sua casa. La mattina essa disfa il letto perché prenda aria, piega accuratamente lenzuola e coperte e le (*las*) mette con i guanciali su di una seggiola fuori dalla camera da letto. [...] L'ordine e la pulizia sono la ricchezza del povero. (Granados 1937: 152)

La casa moderna anche la più modesta possiede una stanza da bagno. L'igiene è necessaria alla salute e alla fortificazione della razza. Educiamo i nostri figli a lavarsi accuratamente tutte le mattine usando

spugna e sapone, a pettinarsi con pettini pulitissimi. Alla mattina e prima di andare a letto insegniamo loro a pulire bene la bocca con uno spazzolino da denti e non trascuriamo di abituarli a lavarsi con acqua fresca anche la sera prima di coricarsi. La pulizia è accessibile a tutti ed è indizio di buona educazione. (Granados 1937: 202)

Por otro lado, los rasgos positivos del carácter infantil son el comedimiento, la sinceridad y la docilidad:

Il bimbo al quale si concede tutto è un bimbo infelice. [...] I fanciulli a cui lasciano fare sempre ciò che desiderano non sapranno superare le difficoltà a cui non sono stati preparati. (Granados 1937: 182)

El niño que miente es despreciado por todos. (Granados 1937: 180)

Los niños dóciles y aplicados son apreciados de todos. (Granados 1937: 244)

El niño es el eje de la bisagra que une familia y patria: la escuela. Se reserva una atención especial para delinear la imagen ideal del alumno, que es diligente y educado, no malgasta su tiempo, conoce la importancia del estudio y del esfuerzo que este conlleva; por otro lado, se sanciona a quien no se conforma al modelo:

L'alunno diligente, nei giorni feriali, si (*se*) alza presto la mattina e ripassa le sue lezioni; prepara libri e quaderni e all'ora giusta va (*va*) a scuola. Se (*si*) ieri non hai studiato, procura studiare oggi e proponi (*propon*) di studiare meglio domani e dopo. La perdita del tempo, anche di un solo minuto è irreparabile. (Granados 1937: 100)

*Tradurre le parole italiane:*

Coloro che no estudian tendrán su castigo bien merecido. (Granados 1937: 156)

Con la introducción de algunos verbos contextualizados en el ámbito escolar, se ofrecen situaciones conocidas y compartidas por los alumnos, construyendo patrones mentales y subjetivos a partir de la experiencia diaria (Van Dijk 2003: 162):

*Las acciones*

El director *dirige* toda la escuela, *manda* a sus inferiores y *amenaza* a quien desobedece sus órdenes. El profesor *enseña* e *instruye* a sus alumnos, *explica*, *interroga* y *repite* las lecciones difíciles, *corrige* los

ejercicios y *amonesta, reprocha, alaba* y *ayuda* a sus discípulos. El bedel *cuida* de que las aulas estén limpias y acude con presteza a las llamadas del profesor.

Los alumnos *asisten* a las clases, *escuchan* las lecciones del profesor, *estudian, aprenden*, procuran *escribir* bien y *leer* correctamente, *copian* sus ejercicios; a veces *manchan* sus cuadernos y *borran* lo escrito, *contestan* mal, *charlan, hablan, desobedecen, olvidan* los libros y no *recuerdan* las lecciones aprendidas en los días anteriores, mereciendo un castigo y la mala nota del profesor. (Granados 1937: 310)

La devoción a la patria penetra encubiertamente entre micro-textos misceláneos, en los que apreciamos la intersección de los planos personal, familiar y escolar con el de la patria y la religión, todos unidos por el sentimiento del amor:

El Duce ama paternalmente a los niños, y éstos le corresponden con un amor delicadísimo. (Granados 1937: 156)

Io amo il Duce; egli ha salvato l'Italia dal bolscevismo (*bolchevismo*). Io amo la mia Patria, la mia famiglia e la mia casa. Noi difendiamo l'Italia dai suoi nemici. Egli saluta il professore. Ama la virtù e condanna il vizio. L'alunno ama il professore e teme la sua severità. [...] (Granados 1937: 78)

Che io sia solo o in presenza degli uomini, penso (*pienso*) che ad ogni mia azione è presente Iddio che deve giudicarla e a cui io pertanto la consacro. Nessun uomo ama Mussolini quanto me, egli è la figura più saliente del secolo XX. (Granados 1937: 200)

[...] Dietro la cattedra, sulla parete, in alto, si vedevano i ritratti del Re e del Duce e in mezzo ad essi, un po' più in alto ancora, siccome Re del Mondo intero, nostro Signore Gesù Crocefisso. (Granados 1937: 355)

La Patria no es una simple abstracción, sino un espacio para la teatralización de la figura de Mussolini, el héroe supremo, el amado salvador de la patria y quien más la ama:

Sotto l'alta guida del Duce del Fascismo, i soldati ed i legionari di Roma superarono enormi difficoltà arrivando in soli sette mesi a conquistare un vasto territorio alla Patria. Dal balcone di palazzo Venezia, il 9 maggio 1936, il Duce ha annunciato al popolo italiano che anche l'Italia aveva finalmente il suo impero. Nulla al mondo potrà offuscare questa nuova stella che risorge dopo 15 secoli ad illuminare il cammino della civiltà. Mussolini regge i destini d'Italia. Io amo gli amici della mia Patria. (Granados 1937: 390-391)

Tra gli uomini di Stato del nostro secolo, Benito Mussolini è il più eminente di tutti. Noi italiani amiamo l'Italia con vera passione e siamo convinti che il Duce l'ami più di tutti. Egli non ha fatto altro che del bene al nostro paese, molto più bene di quello che vogliono riconoscergli i suoi avversari i quali non sono altro che i nemici dell'ordine e della civiltà. Fascismo è sinonimo di ordine e disciplina, di diritto e di forza, possiamo desiderare altro per il bene della nostra Patria? (Granados 1937: 394)

Las imágenes de la historia romana e italiana, hechas por sujetos dominantes que prefigurán el superhombre Mussolini, sirven para encarar la lectura del presente, dividiendo a los buenos de los malos, recomponiendo el itinerario que del pasado llega al glorioso presente. Los esquemas estereotipados del orden social se sitúan en bases históricas que, partiendo de la fundación de Roma, se centran en el *Risorgimento* y la Guerra mundial como momentos clave del camino unitario, que unen idealmente la educación patriótica y el espíritu fascista:

21 Aprile del 754 a.C., Natale di Roma. 1848, 1856, 1866, guerre per l'indipendenza d'Italia. Dante nacque nel 1265 e morì (*murió*) nel 1321. Il 12 ottobre 1492, Cristoforo Colombo scopri il nuovo mondo. Nel 1547 nacque ad Alcalá de Henares Miguel de Cervantes Saavedra. Roma, 1° febbraio 1936. Nel 1918 l'Italia vince a Vittorio Veneto la guerra mondiale; nel 1922 Benito Mussolini inizia una nuova era di lavoro e di gloria per l'Italia.

Chi siamo noi? Siamo la gente (*los que*) che con (*por*) Dante ha (*hemos*) dato all'umanità il vangelo della vita dignitosa ed onesta; che con Flavio Gioia le ha insegnato le vie degli oceani anche quando taccion le stelle; che con Colombo le ha rivelata la metà di sé stessa; che con Leonardo le ha appreso a percorrere tutte le vie del mistero, con gli occhi fissi e ridenti; che con Galileo l'ha avviata (*encaminada*) per le strade del firmamento tra le nuvole dei mondi; che con Volta, con Pacinotti e Ferraris le ha regalata la infinita possibilità dell'elettrico; che con Solari l'ha ammaestrata a rinutrire (*enseñado a abonar*) la terra per le seminazioni nuove; che con Marconi ha abolito le lontananze, chiudendo il respiro ed il palpito (*latido*) del mondo in un cerchio vasto come i più vasti orizzonti, e pur piccolo e serrato come un cuore; che con Garibaldi le ha accesa in seno l'incoercibile passione della libertà; che con Mazzini le ha tramandato il senso profetico delle sue fortune. Siamo la gente che le ha tramandato il senso profetico delle sue fortune. Siamo la gente che ha inondato la terra di sua bellezza con le sue tele, i suoi marmi, le sue fabbriche e i poemi e le musiche. Siamo l'Italia!

Las referencias a la historia de España insisten en el pasado romano y los Reyes Católicos; la única referencia concreta a la contemporaneidad remite al dictador Miguel Primo de Rivera (Granados 1937: 127), pero sí encontramos alguna alusión muy velada a la Guerra civil española:

Se io vedessi la Spagna rinascere a nuova vita sarei tanto felice. La vedrai. (Granados 1937: 329).

Il Duce vuole che gli italiani scrivano una pagina gloriosa nella storia della Spagna. (Granados 1937: 119).

Hasta un ámbito que habitualmente se considera ‘neutro’, como los números, llega a desempeñar un papel de vehículo ideológico, tal y como podemos apreciar en estos fragmentos extraídos del capítulo sobre el adjetivo:

Da leggere:

Las fuerzas de la Obra Nacional Balilla a principios de 1935.

Año 1928 inscritos 1236204

Año 1930 inscritos 1700459

Año 1932 inscritos 3149125

Año 1934 inscritos 4327231

Divididos de este modo

“Balillas” 1952597

Avanguardistas 535974

Pequeñas italianas 1637689

Jóvenes italianas 200971 (Granados 1937: 125)

Dirigendosi agli agricoltori il Duce ha detto (*dicho*): Il raccolto granario del Regno d’Italia nell’anno 1933, undecimo del Regime Fascista, ottavo della battaglia del grano, è stato di quintali 81.003.200. La superficie investita a frumento è stata di ettari 5.085.934; la produzione media per ettaro è perciò stata di quintali 15,9. È questa (*ésta*) la media unitaria più (*más*) elevata che la storia dell’agricoltura italiana ricordi. (Granados 1937: 141)

El presente del imperio fascista está representado sobre todo por el apogeo de la aventura colonial, a través de la justificación de la reciente invasión Italiana de Etiopía. Se trata de un discurso marcado por la ideología, que polariza la representación de los grupos internos, el *nosotros*, y los grupos externos, el *ellos* (Van Dijk 2003: 154). La exaltación de las conquistas aumenta

la carga emocional vinculada con el nacionalismo, también en las oraciones declarativas aparentemente anodinas en las que se niega la civilización del estado etíope:

Sotto il regno di Vittorio Emanuele III, l'Italia conquistò l'Abissinia. Le popolazioni etiopiche sono felici di sentirsi sotto la protezione del Governo Italiano. (Granados 1937: 347)

L'Abissinia non era una nazione civile: la sua civiltà era rudimentale in confronto alla nostra. (Granados 1937: 149)

Molti Italiani sono in Africa per colonizzare quelle regioni selvagge. (Granados 1937: 231)

All'Italia spettava il compito di civilizzare un paese barbaro come l'Abissinia. Sotto l'alta guida del Duce del Fascismo, i soldati ed i legionari di Roma superarono enormi difficoltà arrivando in soli sette mesi a conquistare un vasto territorio alla Patria. (Granados 1937: 390)

L'Europa sapeva che l'Italia avrebbe portato (*llevaria*) la civiltà all'Abissinia, tuttavia 52 Stati la condannarono. (Granados 1937: 365)

Como podemos apreciar en este último ejemplo, la construcción de la identidad nacional también se relaciona con la imagen proyectada al exterior, de modo que son frecuentes las referencias a las demás naciones europeas que no siempre entienden la grandeza de las empresas italianas. Esta lectura en clave heroica llega a proyectarse en la emigración a América, en la que los italianos pobres desempeñan el papel de colonizadores:

L'America del Sud conta (*cuenta*) tra i suoi colonizzatori un numero rilevante di italiani. Poveri contadini, miseri lavoratori che per lavorare e guadagnarsi un tozzo di pane, si esponevano a sacrifici senza pari (*par*) e affrontavano a volte la morte, lasciando in quelle regioni esempi insuperabili di abnegazione e di eroismo. [...]

Los discursos de legitimación de la identidad nacional alcanzan la administración de los asuntos italianos, el corporativismo fascista o el saneamiento de zonas maláricas; su inclusión en el libro de texto guarda una relación coherente con los modelos mentales que los usuarios tienen sobre los acontecimientos o los hechos a los que se hace referencia (Van Dijk 2003: 165). Se

ofrece una imagen dinámica del Fascismo y de sus obras; la retórica triunfalista se une a la retórica basada en las experiencias cotidianas, que impregna cada aspecto de la realidad y de la cotidianidad del individuo y de la nación. Por esto, al lado de los elementos más ideológicamente marcados, se enfatizan los modelos tradicionales del culto a la patria, la devoción católica, el respeto de la autoridad, la trascendencia del trabajo - a menudo con la representación idealizada del mundo rural - el sentimiento de la familia y el valor de las virtudes familiares (Ascenzi, Sani 2009: 31).

### **5. Conclusión**

Los manuales escolares, gracias a su amplísima difusión, son un recurso fundamental para vehicular la ideología dominante; proporcionando nociones básicas de la historia reciente e inculcando principios de abnegación a la patria y a la familia, encauzan los principios éticos y políticos de un plan general y colectivo a un plan individual con el que el estudiante se identifica. Entre las representaciones del pasado y las obsesiones del presente, el concepto de identidad penetra en el imaginario y obra en un nivel psicológico (Bivona 2001: 218, 228). Creemos haber puesto en evidencia cómo los ejemplos ofrecidos por Juana Granados persiguen este objetivo ético ofreciendo una serie de representaciones sociales y de estructuras mentales que controlan la producción y la comprensión de los textos y las conversaciones. *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori* no se limita a presentar contenidos gramaticales, sino que incluye fragmentos discursivos que brindan a los alumnos la oportunidad de elaborar psicológicamente un imaginario bien determinado. Los ejemplos de este libro de texto contribuyen a construir la ideología, las normas y los valores fundamentales de los alumnos, y lo hacen con modelos ideológicamente sesgados del mundo real. Las proposiciones, las lecturas y los ejercicios están encaminados a modificar el sistema de actitudes del lector ofreciendo patrones de comportamiento y de moral y creando una memoria socialmente compartida.



Este manual cobra especial relevancia por el hecho de que la autora se basa en él para redactar, primero, la *Grammatica della lingua spagnola* de 1955<sup>11</sup> y, luego, su obra más conocida, *La lingua spagnola* (1960)<sup>12</sup>, una de las gramáticas de español para italianos de mayor éxito, con una última reimpresión nada menos que en 1993. Podemos, pues, afirmar que *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori* ... es la primera versión de un manual presente en el mercado editorial italiano y en las escuelas y universidades italianas durante más de sesenta años. Con vistas a futuras investigaciones, sería importante seguir la evolución de este producto a través de sus refundiciones, bien desde el punto de vista ideológico, bien desde el punto de vista más estrictamente didáctico.

### Bibliografía

- Ascenzi, A., Sani, R. (2009) *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale, 1923-1945*, Macerata, Alfabetica.
- Balboni, P. E. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana Editrice.
- Bivona, R. (2001), “*L’Italie est faite, il faut faire les italiens: la construction de l’identité nationale dans les manuels scolaires*”, en Kok Escalle, M.-C., Melka, F., eds., *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi: 215-233.
- Bon, B. (2002) *Paravia e la cultura spagnola*. Tesi di laurea inedita, Università degli Studi di Torino.

---

<sup>11</sup> Bon (2002) indica como fecha la de 1960, pero en el ejemplar que poseemos aparece 1955 como fecha de copyright.

<sup>12</sup> Bon (2002) indica que este texto es de 1984; sin embargo, en el *Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale* aparece 1960 como fecha de copyright. El segundo volumen, destinado al ‘perfeccionamiento’, *La lingua spagnola, volume 2: morfologia, sintassi e fraseologia idiomática con cenni di grammatica storica e di metrica*, incluye contenidos distintos y originales.

- Bordonaba Zabalza, M. C. (2009), “La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Italia del ventennio: entre ideología y estereotipación”, en Villoria, J., ed., *Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa, Quaderni del CIRSIL*, 8: 199-215.
- Chevillard, J-L., Colombat, B., Fournier, J-M., Guillaume, J-P., Lallot, J. (2007). “L'exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types)”, *Langages*, 168: 5-31.
- Chierichetti, L. (2014) “*Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori (1937) de Juana Granados*”, en San Vicente, F., Hériz, A. L. de, Pérez Vázquez, M. E., eds., *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bologna, BUP: 203-222.
- Farina, R. (1995) *Dizionario biografico delle donne lombarde*, Milano, Baldini&Castoldi.
- Gentile, G. (1924) *Che cosa è il fascismo. Discorsi e polemiche*, Firenze, Vallecchi.
- Granados, J. (1926) *Grammatica della Lingua spagnola: Larga esemplificazione, brevi letture progressive*, Palermo, Sandron.
- Granados, J. (1937) *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori*, Torino, Paravia.
- J. L. G. (1929), “Italia. Traducciones y gramáticas”, *La Gaceta Literaria*, Año 3, 51, 1/2/1929: 3.
- Ministero della Pubblica Istruzione, “Elenco delle persone che nel biennio scolastico 1924-26 hanno conseguito nei modi previsti dal regolamento 4 settembre 1924, n. 1533, l'abilitazione all'esercizio professionale dell'insegnamento medio”. *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, n. 78 del 4 marzo 1927: 1444. <http://augusto.digitpa.gov.it/#giorno=04&mese=04&anno=1927> (1.1.2014)
- Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, *Gazzetta Ufficiale n. 129 del 2 Giugno 1923*. <http://augusto.digitpa.gov.it/#giorno=02&mese=06&anno=1923> (1.1.2014)

- Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 267 del 14 novembre 1923.* <http://augusto.digitpa.gov.it/#giorno=14&mese=11&anno=1923> (1.1.2014)
- Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2473, Gazzetta Ufficiale n. 19 del 25 gennaio 1926.* <http://augusto.digitpa.gov.it/#giorno=25&mese=01&anno=1926> (1.1.2014)
- Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n.762, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 108 del 9 maggio 1936-XIV.* <http://augusto.digitpa.gov.it/#giorno=07&mese=05&anno=1936> (1.1.2014)
- van Dijk, T. A. (2003), “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”, en Wodak, R., Meyer, M., eds., *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa: 143-177.



*Dime que yo* (2008) de Mateo Gil.  
El cortometraje de autor como forma de narración  
en la didáctica del español LE

*Beatrice Garzelli*  
(*Università per Stranieri di Siena*)

## 1. Introducción

El cortometraje es un producto audiovisual dirigido al cine, a la televisión o a internet, cuya duración varía de pocos segundos a un máximo de media hora. Su forma de expresión, aunque sucinta, permite la indagación de los más diferentes temas y géneros – cómicos o dramáticos – aprovechando la implicación de varios códigos: del visual al oral, del escrito al musical. Con respecto al largometraje, los mensajes se vuelven más rápidos y las emociones se condensan favoreciendo la utilización del suspense que, a menudo, aumenta en el momento del desenlace, creando un final en muchos casos inesperado o transgresor.

Como señalaremos a través de un breve recorrido teórico y metodológico, estas características favorecen el uso del corto en la clase de español LE, sea en campo lingüístico, sea traductológico<sup>1</sup>. Para demostrar las ventajas de esta explotación en el ámbito didáctico, el artículo analiza un reciente cortometraje de autor (*Dime que yo*, España, 2008, Mateo Gil) proponiendo tres módulos universitarios con pistas de análisis, ejercicios y actividades prácticas – realizados antes, durante y después del visionado – dirigidos a estudiantes italófonos de niveles lingüísticos diferenciados (elemental, intermedio y avanzado).

---

<sup>1</sup> Al tema de la utilización de productos audiovisuales breves y largos en la didáctica del español LE se han dedicado en los últimos años numerosos estudiosos entre los que destacamos: Amenós Pons (2000); Brandimonte (2003); Rojas Gordillo (2003); Corpas Viñals (2004); Hadley-Miller (2007); Vizcaíno Rogado (2007); Toro Escudero (2009); Alonso Varela (2011); Ortí Teruel, García Collado, Bendriss (2011).

## **2. El cortometraje, producto versátil y medio de narración**

El cortometraje es un producto muy dinámico, que está creciendo de modo exponencial, y que merece ser estudiado desde una perspectiva tanto cultural como lingüística. La mayoría de sus directores son jóvenes creadores que se asoman al mundo del cine o de la web con sus primeros trabajos aprovechando las tecnologías digitales, los bajos costes de producción y una difusión que, gracias a la red, puede llegar a ser rápida y extraordinariamente eficaz (Cardoso 2010). Otra propiedad que favorece el florecimiento de este género, respecto a una película, estriba en la ventaja de dar vida – con menor esfuerzo – a una obra acabada, jugando especialmente con el *pathos* que se crea desde las primeras secuencias hasta el final. En el corto, de hecho, las historias se hacen densas a causa del minutaje bajo y los reducidos diálogos del guion, es así como las emociones se coagulan en concisos y significativos instantes y la narración se puede desenredar a través de una variedad de códigos (orales y escritos) que solo un producto filmico, aunque breve, puede ofrecer.

Cabe destacar – acercándonos al objetivo de nuestro trabajo – que los textos audiovisuales han llegado a ser un instrumento fundamental en el campo de la educación lingüística (Garzelli 2013: 1-20; Talaván 2013), en primer lugar por la exigencia de llevar a la clase fragmentos de lengua auténtica, capaces de mostrar contextos extralingüísticos que se acercan a la realidad (Benucci 1999: 11), reflejándola desde los más variados planos y ópticas, aunque, muchas veces, bajo el filtro de la creación artística. La confluencia simultánea del medio lingüístico, integrado con el visual y el musical, constituye otra razón del éxito didáctico de estos materiales que impulsan a los discentes a estudiar la lengua extranjera a través de recursos más estimulantes con respecto a manuales o textos de vieja generación, que a veces implican el desarrollo de competencias más reducidas o unidireccionales. La presencia, en los productos de autor de tipo realista, de elementos culturales marcados, la posibilidad de conocer de manera directa costumbres y tradiciones españolas o hispanoamericanas comparándolas con las de otros países, la

oportunidad de estudiar cambios lingüísticos y sociológicos a través del habla de los personajes, así como la ocasión de reflexionar sobre las traducciones posibles de implícitos culturales, estereotipos, juegos de palabras o chistes (Pavesi 2005: 7) se convierten en recursos sumamente provechosos para el trabajo del docente de español LE. Asimismo la actuación de los actores y su gestualidad, los ambientes y los decorados, el vestuario y sus complementos, incluso los movimientos de la cámara, representan otros rasgos significativos sobre los que se pueden construir unidades didácticas completas, útiles para desarrollar el interés y la motivación de los discentes en el aprendizaje de idiomas.

Para profundizar el aspecto lingüístico, hay que remarcar que los autores de cortometrajes se muestran más libres al proponer fórmulas jergales e idiomáticas, registros y estilos dialectales múltiples que, en cambio, aparecen con menor frecuencia en un largometraje, que tiene exigencias de mercado – a veces rígidas – a las cuales obedecer<sup>2</sup>. Estos recursos lingüísticos auténticos, que incluyen contenidos sociales, culturales y políticos (Soriano Fernández 2010: 40), no siempre se encuentran en los textos literarios o pragmáticos<sup>3</sup> que el profesor presenta en el aula, por consiguiente, el corto aparece como un instrumento didáctico valioso para llenar estos vacíos.

El corto es un producto, además, que reduce las dificultades prácticas de utilización (Villarini 2012: 360 y ss.): internet representa hoy en día su mejor plataforma de transmisión y de descarga, en la mayoría de los casos, gratuita. Una desventaja de su empleo en la clase podría ser la sobrecarga cognitiva a la que

---

<sup>2</sup> La presencia menos fuerte de cánones establecidos, aunque exista una legislación que rige el sector (Fernández Aransay (2010: 138-140), permite a los profesionales y a los autodidactas cierta libertad tanto en la elección de temas candentes, menos censurados o autocensurados en este formato breve, como en el empleo de actores, a veces desconocidos (Garzelli 2013: 3). Además, las preocupaciones de carácter comercial y de recepción del producto son menores, dado que los directores pueden eludir los grandes gastos que supondría, en cambio, una película.

<sup>3</sup> Se trata de textos que tienen una finalidad práctica y que no muestran una intención artística. Son argumentativos, persuasivos, instructivos y para comprenderlos es suficiente una lectura denotativa, contrariamente a los literarios, donde es necesario descifrar también su valor connotativo.

los estudiantes serán sometidos por el input multimedia. Por esta razón el docente deberá guiar al discente en las actividades, disfrutando de la oportunidad de segmentar el visionado en partes, volviendo a ver varias veces algunas secuencias para reforzar sus objetivos didácticos. Una ventaja resulta en cambio la riqueza de los productos audiovisuales breves y, en consecuencia, la posibilidad de seleccionar los mejores y más adecuados según los niveles lingüísticos de la clase, la proximidad lingüística y cultural y la mayor o menor complejidad de la estructura temática del texto filmico (Rojas Gordillo: 2003). Todo esto permite también ofrecer un papel activo a los discentes (Garzelli 2013: 1-20), por ejemplo en el ejercicio de búsqueda en línea de los cortos y de materiales suplementarios como tráilers o entrevistas a directores y actores, así como en el visionado en tiempo real de estos vídeos.

La breve duración, finalmente, ofrece la posibilidad de explotar durante una clase uno o más cortos, volviendo a trabajar sobre las secuencias más significativas para realizar con los alumnos un análisis atento y detallado de los materiales. Operación, ésta, que resultaría difícil al utilizar una película: en este caso el docente se vería muchas veces obligado a cortarla, y el reenvío a una lección posterior podría decretar la pérdida de interés y, por lo tanto de motivación, de los estudiantes.

A continuación presentaremos tres grupos de propuestas diferentes para el uso del mismo corto de autor, mostrando las múltiples y ricas perspectivas de estudio y explotación del género en la enseñanza del español como lengua extranjera. El guion original de *Dime que yo* – disponible en línea<sup>4</sup>– puede ser segmentado en secuencias para trabajar sobre cuestiones gramaticales, funcionales y léxicas según los tres niveles (A2, B2 y C2) de los discentes y los objetivos de los módulos universitarios. Asimismo, la presencia en la página web enteramente dedicada al cortometraje de Mateo Gil (<http://dimequeyo.com/>)<sup>5</sup> de una serie de materiales audiovisuales, iconográficos y escritos su-

---

<sup>4</sup> <http://dimequeyo.files.wordpress.com/2009/12/di-me-que-yo.pdf> (09.11.2013).

<sup>5</sup> Última consulta: 09.11.2013.



plementarios resulta, como demostraremos, útil para el docente y, al mismo tiempo, estimulante para el estudiante.

### 3. La explotación del cortometraje de autor en el aula de español LE: *Dime que yo* (2008) de Mateo Gil

Mateo Gil es un famoso director y guionista español, nacido en Las Palmas de Gran Canaria en 1972. En su carrera cinematográfica ha colaborado muchas veces con Alejandro Amenábar y ha ganado premios de prestigio, entre los que destacamos el Premio Lobo al mejor cortometraje nacional por *Allanamiento de morada* (1998), los Premios Goya al mejor guion original por *Mar adentro* (2004) y *Ágora* (2009) y al mejor guion adaptado por *El método* (2005).

*Dime que yo*, vencedor del Goya como mejor cortometraje de ficción en 2010, es un vídeo que dura 14.32<sup>6</sup>, rodado en 2008 e interpretado por Fele Martínez, que protagoniza “él”, y Judith Diakhate, que actúa en el papel de “ella”<sup>7</sup>. Es la historia de un chico y de una chica que se encuentran por casualidad en una cafetería justo cuando a él lo deja su novia y ella abandona a su novio. Al romper con sus respectivas parejas, los dos desconocidos (que ignoran durante todo el corto los datos básicos de su identidad como el nombre y la edad) empiezan a hablar de sus experiencias amorosas fracasadas y en poquísimo tiempo su conversación y su trato se transforman. Es así como el relato mutuo, núcleo central de la obra de Gil, primero los empuja a lanzar duros reproches y recriminaciones vulgares sobre las respectivas maneras (femeninas o masculinas) de entender una relación amorosa, y al final los conduce – a través de un repentino cambio de registro y de gestualidad – a reconciliarse apasionadamente como si se tratara de una pareja.

La acción se desarrolla en un ambiente urbano<sup>8</sup>: las escenas – siempre nocturnas<sup>9</sup> – se dividen entre fotogramas bastante está-

---

<sup>6</sup> El corto se encuentra en <http://vimeo.com/7412920> (11.11.2013).

<sup>7</sup> Los demás personajes son la ex de él (Carolina Bang) y el ex de ella (Lucio Cerda).

<sup>8</sup> De una foto del rodaje publicada en el sitio <http://dimequeyo.com/> se desprende que se trata de Segovia.

ticos en el interior del bar donde los protagonistas coinciden, y otros en movimiento, rodados por la calle. La banda sonora la firma Fernando Velázquez y finaliza con la famosa canción de Raphael, *Como yo te amo*.

### 3.1 Del cartel del corto al tráiler, hasta el *storyboard* (nivel A2)

La primera serie de ejercicios que sugerimos se dirige a un grupo de estudiantes universitarios de nivel A2 y se divide en trabajos realizados antes, durante y después del visionado del corto<sup>10</sup>. Cuatro pueden ser las actividades previstas antes de la proyección de *Dime que yo*, cuya duración total será de dos horas presenciales. Empezaremos con la presentación de un breve vídeo de 2.50 minutos, extraído de you tube<sup>11</sup>, y relativo a una parte de la ceremonia de premiación del corto, durante los Goya 2010. El clip es útil en primer lugar porque permite al receptor de un nivel elemental entrar en el vivo de la obra de Gil a través de la ayuda de las imágenes, de la gestualidad y, en general, de la socio-proxémica de los presentadores. Por otra parte los estudiantes pueden empezar a formarse una idea de la voz de los dos intérpretes, de su inflexión y tonalidad, cuando los dos actores protagonistas recogen el premio, y desde una perspectiva más tipológica que lingüística, pueden fijarse en los rasgos físicos de “él” y “ella” a los que se dedicarán sucesivamente mediante un ejercicio de producción escrita que llevarán a cabo durante la visión de la breve obra filmica.

Aprovechando las preguntas que abren la presentación del corto en el sitio dedicado – que reproducimos a continuación – se puede realizar una tarea de expresión oral, en la que los estudiantes formulan hipótesis sobre los temas clave de la historia y

---

<sup>9</sup> La fotografía de Josu Intxaustegui domina bien la iluminación sea en las secuencias nocturnas interiores, sea en las exteriores.

<sup>10</sup> Como propuestas prácticas y metodológicas sobre el uso de películas y cortos en la clase de lengua extranjera léanse, por ejemplo, Costantini, Montesi, Tomassini 2008; Aixalà, Álvarez, Anfruns, Comes, González 2009 y Lorenzotti, Aiello 2009.

<sup>11</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=kVG\\_h6d9Ips](http://www.youtube.com/watch?v=kVG_h6d9Ips) (Goya 2010 a *Dime que yo*; 27.10.2013).

luego intentan, con la ayuda del docente, contestar a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es el amor?
- ¿Qué es el egoísmo?
- ¿Por qué están tan cerca?
- ¿Por qué cuando amamos a alguien queremos todo de esa persona? ¿Y por qué, en cambio, nos cuesta tanto dar algo?
- ¿Por qué duele tanto todo?
- ¿Por qué un clavo saca a otro clavo?<sup>12</sup>

Otra actividad provechosa consiste en la presentación de los carteles del cortometraje:



Fig.1 Cartel de *Dime que yo* (por N. Montes)



Fig. 2 Cartel alternativo de *Dime que yo* (por R. Monge)

Dado que existen dos alternativas realizadas por gráficos diferentes y publicadas en línea, se puede entablar una discusión entre quienes prefieren una u otra solución, y ver si, después de

<sup>12</sup> La última pregunta, en particular, ofrece la posibilidad de trabajar sobre expresiones idiomáticas o refranes ligados al campo semántico del amor, que muestran afinidades o diferencias entre español e italiano. A este propósito el docente presentará una lista de proverbios españoles y los estudiantes, divididos en grupo, intentarán hallar su correspondiente italiano (por ej.: “un clavo saca otro clavo” → *chiodo schiaccia chiodo*; “el amor es ciego” → *l'amore è cieco*; “ojos que no ven corazón que no siente” → *lontano dagli occhi lontano dal cuore*...).

la visión completa del corto, alguien cambia de idea y cuál es la razón.

La última actividad previsionado consiste en la proyección del tráiler de *Dime que yo*<sup>13</sup>, que tiene una duración inferior a un minuto, pero que da la oportunidad a la clase de comprender, con pocos fotogramas, cómo comienza la historia de “él” y “ella”, es decir con el encuentro-choque en el bar. Es así como el espectador se pone en una situación emotiva de espera, pero el beso del final entre ambos muestra indudablemente que, casi sin solución de continuidad, se puede pasar de la lucha verbal más contundente al amor pasional.

Durante el visionado suministraremos un ejercicio de expresión escrita en el que los alumnos deberán indicar, en una tabla, las características físicas de los protagonistas del corto (edad, ojos, pelo, talle, vestuario...) y, en una segunda fase, exponer a la clase sus resultados.

Las actividades que se pueden proponer después de la visualización son varias. La primera aprovecha otra vez el material del sitio para llevar a cabo un ejercicio de expresión oral (duración dos horas) sobre el *storyboard*, que reproducimos a continuación. En particular nos parece interesante trabajar con el guion para que los estudiantes puedan conectar las secuencias escritas por los guionistas con las viñetas realizadas por el diseñador, remarcando afinidades y diferencias entre estos códigos narrativos. En este caso específico proponemos la parte inicial del cómic (que señala la presencia de los cuatro personajes, el abandono de las respectivas parejas en la cafetería y el encuentro fortuito de “él” y “ella”) y la parte final de la historia que relata el acercamiento entre los protagonistas y el nacimiento de la historia de amor.

---

<sup>13</sup> El tráiler se encuentra en <http://vimeo.com/19588194> (24.11.2013).



Fig. 3 Parte inicial del *storyboard* (por C. Salgado)



Fig. 4 Parte final del *storyboard* (por C. Salgado)

Otro módulo didáctico se puede construir a través de pequeñas tareas de expresión oral: mediante algunas preguntas preparadas anteriormente, se abre una discusión sobre el final del corto y el destino del chico y de la chica, al mismo tiempo se puede analizar la capacidad del director de provocar emociones impactantes, a través de medios simples, pero extraordinariamente eficaces: el efecto “noche”, los juegos de encuadres y planos, los movimientos de la cámara, el componente auditivo y musi-

cal...)<sup>14</sup>. En ambos casos los discentes tienen la oportunidad de trabajar en grupo, cooperando con los compañeros y el profesor para establecer y mantener relaciones de colaboración, cordialidad y confianza (*Plan curricular del Instituto Cervantes*, 2007: 96). A la vez, y siempre en línea con los objetivos generales del *PCIC* (A1-A2, 2007: 84), será posible fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura del grupo hacia la lengua y cultura española adquiriendo la capacidad de expresar opiniones, en particular emociones y sentimientos atados a la historia fílmica.

### **3.2 Registros lingüísticos y situaciones comunicativas: del habla soez al lenguaje poético (nivel B2)**

Considerando que algunas de las actividades propuestas por el grupo de nivel A2 se podrían volver a calibrar y a explotar para los niveles sucesivos (en particular el uso del tráiler, del vídeo sobre la premiación del corto, de los carteles), en los dos párrafos que siguen nos dedicaremos a delinear tareas de análisis lingüístico y traductológico más complejo y trabajoso. Pensando en un receptor universitario de nivel B2 sugeriremos aquí una unidad didáctica que estudia, desde una perspectiva lingüística y proxémica, el rápido paso – en la relación dialógica entre los intérpretes – de un tono duro e intransigente, que se expresa mediante palabras coloquiales y a trechos, vulgares, como si de “una batalla campal se tratase” (Peña Alcarria 2010), a una modalidad contraria que se refleja en un lenguaje poético, casi áulico. Estos cambios se repercuten incluso en la gestualidad de los actores y en la modificación de las actitudes (Hall 1963; Muñoz Carrión 1998): de una distancia social del *incipit* a una distancia personal de los momentos sucesivos, hasta finalizar con una distancia íntima y privada.

Como actividad posvisionado sugerimos un estudio lingüístico de una de la primeras secuencias del corto, integrando los diálogos fílmicos con las acotaciones del guion (por ejemplo

---

<sup>14</sup> Estas dos últimas actividades tendrán la duración de una hora cada una.

sobre las reacciones emotivas de los intérpretes)<sup>15</sup>. En este caso la lucha entre los protagonistas se condensa en una intolerancia verbal que se expresa a través de un lenguaje coloquial, vulgar e inclemente:

Tabla1- *Dime que yo*

Secuencia A	DIME QUE YO (2008)
05:12	( <i>ÉL</i> ) ¿Te hizo algo? ¿Cambió mucho? No sé, parecía <b>majete</b> ...
05:16	( <i>ELLA</i> ) ¿Va a durar mucho el interrogatorio?
05:19	( <i>ÉL</i> ) No, pero... <b>joder</b> , qué prepotencia la tuya, ¿no?
05:23	( <i>ELLA</i> ) ¿Te parece?
05:25	( <i>ÉL</i> ) ¿Qué queréis, las mujeres? ¿Qué queréis?
05:29	( <i>ÉL</i> ) Queréis <b>putos supermanes</b> . Queréis tíos fuertes pero <b>que tengan tipín, que tengan pinta de</b> atormentados pero que sean graciosos, os gustan los poetas pero un poco brutos. Queréis que sean constantes pero que sepan sorprender, que sean sinceros pero que conserven el misterio, que estén locos por vosotras pero pasen de vuestro <b>culo</b> . Queréis que sean guapos pero que la belleza no importe, que tengan un buen rabo pero que el tamaño dé igual... <b>¡Joder, queréis superhéroes del equilibrismo!</b> Queréis que tengan la capacidad de abriros el cielo en un momento, pero sólo para vosotras. Queréis que no tengan secretos pero también que sean como desconocidos cada vez para que podéis sentir <b>putas hormiguitas en el estómago</b> ... <b>¡Lo queréis todo, coño, todo!</b>
06:06	( <i>ELLA</i> ) Qué <b>mal rollo</b> me estás dando.

Las palabras puestas en negrita pueden ser útiles para construir ejercicios sobre el uso de las interjecciones, de los diminutivos y de las frases idiomáticas en ámbito coloquial y jergal juvenil. Para poner un ejemplo, se puede trabajar en clase con la expresión “sentir putas hormiguitas en el estómago” imaginando diferentes pistas de análisis que el docente asigna a pequeños grupos. Uno de estos se puede dedicar a la búsqueda de los equivalentes en las principales lenguas europeas, descubriendo que el estado de ánimo del enamoramiento – que es placentero

<sup>15</sup> “*ELLA (asintiendo) [...] ELLA (negando) [...] Pausa. ELLA encaja con calma [...] ELLA va a intervenir, pero la repentina verborrea de ÉL se lo impide*”, en <http://dimequeyo.files.wordpress.com/2009/12/di-me-que-yo.pdf>; pp. 4-5) (09.11.2013).

pero al mismo tiempo desestabiliza – se expresa en italiano, inglés, francés y alemán a través de la misma imagen, es decir la de las mariposas en el estómago (it. “farfalle nello stomaco”; ingl. “butterflies in the stomach”; fr. “papillons dans l’estomac”; al. “Schmetterlinge im Bauch”). En el caso del español, asistimos aquí a un “cambio de animal”: de las mariposas a las hormigas. Otro grupo podría trabajar sobre el origen de la expresión proverbial, mientras que un tercero se dedicará a un estudio léxico de los diminutivos afectivos o despectivos contenidos en la tabla 1 (“hormiguitas”, pero también “majete”, “tipín”...).

Resulta provechoso, además, señalar a los discentes la importancia de la variedad diafásica (Berruto 1987; Diadori 2012) que involucra cambios en el lenguaje a partir de la situación en que se encuentran los dos hablantes. En efecto, a poca distancia de tiempo de la secuencia A, el brote de la pasión entre “él” y “ella” contribuye a reducir en el diálogo el tono de informalidad y hace registrar una modificación de registro que se aleja del habla soez para aparecer más solemne y poético. Esta variación lingüística corresponde a un cambio en la actuación: es así como se llega al culmen – incluso a través de las vertiginosas vueltas de la cámara en torno a la pareja – con el acto del beso entre los protagonistas:

Tabla 2- *Dime que yo*

Secuencia B	DIME QUE YO (2008)
11:48	( <i>EL</i> ) ¿Qué te crees? ¿Que no se te nota el miedo? ¿El pánico que te da el momento en que llegues a casa y cierres la puerta y veas que estás sola? Porque te vas a quedar sola.
12:02	( <i>ELLA</i> ) Quédate conmigo. Soy lo que soy... pero haré cualquier cosa por ti esta noche.
12:14	( <i>ELLA</i> ) Dime que te parezco hermosa.
12:18	( <i>EL</i> ) Dime que vas a ser mía.
12:20	( <i>ELLA</i> ) Dime que me quieres.
12:22	( <i>EL</i> ) Dime que no me vas a abandonar nunca.
12:25	( <i>ELLA</i> ) Dime que no vas a dejar que te abandone.
12:35	( <i>EL</i> ) Dime que nunca jamás habrá otro hombre.
12:38	( <i>ELLA</i> ) Dime que no vas a pedirme nada que no quiera darte.



12:41	( <i>EL</i> ) Dime que no me vas a hacer preguntas.
12:45	( <i>ELLA</i> ) Dime que nunca conociste a nadie como yo.
12:48	( <i>ÉL</i> ) Dime que todos estos años no hiciste otra cosa que esperarme.
12:53	( <i>ELLA</i> ) Dime que no tienes pasado.
12:57	( <i>ÉL</i> ) Dime que eres virgen.
13:00	( <i>ELLA</i> ) Dime que vas a ser mi esclavo.
13:02	( <i>ÉL</i> ) Dime que vas a entregarme tu alma a cambio de nada.
13:06	( <i>ELLA</i> ) Dime lo que quiero oír o muérete.
13:13	( <i>ÉL</i> ) Quiéreme o púdrete en el infierno.

La alternancia de registros, códigos lingüísticos y gestuales entre la tabla 1 y la tabla 2 es significativa para explotar en la clase de español LE y demostrar así cómo se amplía el cuadro de las oportunidades estilísticos-funcionales (Sobrero 1993: 447), incluso en un texto audiovisual breve.

### 3.3 La traducción al italiano: pruebas de subtitulación y cotejo con los subtítulos en inglés (nivel C2)

Otra tipología de actividades – dirigidas a estudiantes de Lengua y Traducción Española de nivel C2 – consiste en varios ejercicios traductológicos. En este caso la propuesta se orienta también hacia la didáctica de la traducción, sin olvidar el enfoque en la lengua extranjera. La traducción al italiano del guion escrito, así como la traducción para el doblaje o la subtitulación (Agost 1999, Hurtado Albir 2001; Perego, Taylor 2012) constituyen tareas casi imposibles de llevar a cabo en clase, con un largometraje mientras que aparecen más fácilmente realizables con un corto. A este propósito hay que destacar la falta de traducciones para el doblaje (a diferencia de lo que ocurre con los largometrajes de autor) y, por lo que concierne al subtítulo de los cortos españoles, señalaremos la ausencia de subtítulos o la presencia de subtítulos interlingüísticos<sup>16</sup>, sobre todo en inglés,

<sup>16</sup> Como recuerda Perego (2013: 60-61), existen subtítulos intralingüísticos – es decir en la lengua fuente de la obra filmica – que pueden estar dirigidos a los sordos o a aprendices de L2; los subtítulos interlingüísticos, en cambio, se realizan en un idioma diferente al original y pueden ser útiles, por un lado, a los normoyentes, por otro, a aprendices de L2, también principiantes.

para ofrecer una difusión eficaz y una mayor circulación en concursos o festivales internacionales. Sin embargo, esta falta de traducciones puede convertirse en un recurso: la preparación de trabajos o tesis sobre el tema, con propuestas de subtítulos en italiano, así como la realización de proyectos pilotos de doblaje puede resultar de gran satisfacción tanto para los alumnos como para los docentes. La eventualidad de establecer un contacto directo con el director del corto, si vive, o con algunos actores, es una manera de entrar en el mundo contemporáneo del cortometraje, comprender sus mecanismos y estudiar las estrategias de pasaje de un idioma a otro, reflexionando sobre las pérdidas lingüísticas y culturales y los instrumentos más valiosos para compensarlas. En estos últimos años, además, se está perfilando otra posibilidad de explotación didáctica de los subtítulos que se relaciona con el fenómeno del *fansubbing*, es decir la subtítulos interlingüística de productos filmicos, célebres y menos célebres, realizada por grupos de aficionados y hecha circular por la red (Díaz-Cintas, Muñoz Sánchez 2006: 37-52; Bruti, Zanotti 2012: 167-192).

En nuestro caso propondremos solo algunos ejemplos, pero el módulo didáctico posvisionado de traducción al italiano se puede naturalmente extender a toda la obra de Gil. La primera actividad se construye en torno al título, elemento clave que, por un lado, se basa en la relevancia semántica del verbo “decir”, en el sentido de “verbalizar”, “contar” a un interlocutor. Asimismo el uso de la forma imperativa “Dime” sobreentiende la presencia de un “tú” que tiene una estrecha relación con un “yo”, que es el que conduce el juego y que remarca su existencia lingüística, tanto con la partícula “me”, como con el pronombre de primera persona singular “yo” (*Dime que yo*). La idea original es que estos “yo” y “tú” son “él” y “ella”, pero no representan papeles fijos, sino que continuamente cambian al modificarse los diálogos. Por otro lado, podemos afirmar que el título es protagonista durante todo el corto: desde el comienzo, de hecho, el director inserta palabras sobrepuestas (00.00→01.15: *me; mí, yo, yo, mi, mi, mis, yo, me, yo, mí, me, yo, mis* [...]) en los fotogramas y

---

Sobre el papel de la película subtítulo en la didáctica de las lenguas extranjeras, véase Caimi 2002 y Talaván 2013.

secuencias fílmicas justo en el momento en que los dos protagonistas las pronuncian. Se produce por lo tanto un refinado juego léxico y de encuadres que nos conduce a descartar una traducción al italiano del título (“Dimmi che io”) – que comportaría varias pérdidas – confiando en la afinidad entre español e italiano y en el hecho de que ocupándonos sucesivamente de un trabajo de subtitulación, la parte audio y la sincronización labial quedan inalterados.

Al subtítular el corto en italiano resulta interesante examinar los subtítulos en inglés, cuya versión es posible consultar en línea<sup>17</sup>, para hacer comparaciones y reflexionar sobre pequeñas pérdidas y eventuales compensaciones en los dos idiomas de llegada. En la tabla siguiente presentaremos el diálogo original, la subtitulación oficial en inglés y una propuesta de subtítulo en lengua italiana. Trátase de las primeras secuencias de la obra en las que, por un lado, el chico se queja del abandono de su novia y, por otro, la chica contesta al protagonista – que acaba de conocer – manifestándole todo su fastidio por el interrogatorio. En ambos casos el lenguaje aparece coloquial y a trechos vulgar, por lo tanto puede resultar provechoso en la clase de traducción.

Al realizar un cotejo entre los diálogos españoles y los subtítulos en inglés podríamos explicar al alumnado que no afloran verdaderas pérdidas lingüísticas y culturales, sino que aparece un texto más neutro que podría corresponder a una conversación oral cotidiana, pero que pierde el matiz jergal juvenil, que, según nuestro parecer, es posible restablecer en italiano.

---

<sup>17</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=t8XOj3W7D4M> (23.11.13).

Tabla 3- *Dime que yo*

Secuencia C	DIME QUE YO (2008)	SUBTÍTULOS EN INGLÉS	SUBTÍTULOS EN ITALIANO
00:35	(ÉL) Yo <b>estaba de puta madre</b> solo [...]	<b>I was doing just fine</b> on my own [...]	Io <b>stavo alla grande</b> da solo [...]
00:54	(ÉL) Lo peor de todo es que me vas a hacer quedar como un <b>gilipollas</b> [...]	Worst of all, you're making me look like a <b>jerk</b> [...]	Il peggio è che mi fai rimanere come un <b>coglione</b> [...]
06:06	(ELLA) Qué <b>mal rollo</b> me estás dando.	You are a real <b>drag</b> .	Che <b>palle</b> mi stai facendo.

Comenzaremos con la expresión idiomática “estar de puta madre”, que los itálofonos con un nivel elemental de español pueden percibir erróneamente como un insulto. En el subtítulo inglés la forma “I was doing just fine” traduce el significado del prototexto “estar bien”, pero nivelando el registro: existe, de hecho, la expresión “be fucking great” que hubiera dado al subtítulo un tono más cercano al original, sin aumentar el número de caracteres. Por lo que concierne al italiano, se puede proponer la opción “stare alla grande” (o, en alternativa “stare da dio”) que restituye al texto la tonalidad coloquial típica de un contexto específicamente juvenil.

La entrada sucesiva contiene el sustantivo “gilipollas”, que merece ser estudiado en primer lugar porque en el guion la elección semántica es diferente (“Lo peor es que *me* haces quedar como un *mequetrefe*”, p. 1). Si “mequetrefe” es una forma coloquial que designa un “hombre entretenido, bullicioso y de poco provecho”<sup>18</sup> y conserva la partícula “me” sobre la cual el director juega, “gilipollas” – solución definitiva del diálogo fílmico – tiene el valor de “tonto”, “lelo”, pero aquí resulta más grosera. La solución inglesa “jerk”<sup>19</sup> no es incorrecta, siendo informal, pero disminuye el habla soez y la carga vulgar del original. Este

<sup>18</sup> Cf. *Diccionario Real Academia Española*, s. v., <http://www.rae.es/> (02.05.2014).

<sup>19</sup> “*Jerk*: (Am, sl.) (mean person) antipatico m. (f. -a), scocciatore m. (f. -trice), rompiscatole m./f.; (stupid person) scemo m. (f. -a), cretino m. (f. -a), idiota m./f.”, [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_inglese/Inglese/J/jerk\\_1.shtml](http://dizionari.corriere.it/dizionario_inglese/Inglese/J/jerk_1.shtml) (02.05.2014).

último matiz lingüístico se puede en cambio recuperar en italiano con el lexema “coglione”.

Para terminar, resulta interesante dedicar espacio de discusión al sustantivo “rollo” y a sus múltiples significados, incluso en la rica serie de frases idiomáticas españolas<sup>20</sup> que lo contienen. De “dar mal rollo”, que podría corresponder al italiano “fare/dare cattiva impressione”, o “lasciare una brutta sensazione”, a “cortar el rollo” (it. “darci un taglio”), hasta llegar a “tener un rollo” (it. “avere una relazione”), o más bien “meterse en un rollo” (it. “mettersi/immischiarsi in una faccenda”), para terminar con “soltar un rollo”, “tirarla per le lunghe”, en italiano. En el cortometraje la protagonista usa una frase atada a un contexto informal que designa – a través de un lenguaje colorido – un fastidio entre aburrimiento y cansancio (“Qué mal rollo me estás dando”). La traducción al inglés resulta en este caso no solo correcta, sino también cargada de un justo tono de *slang* (“drag” significa justo “rollo, lata, coñazo”) y también la solución italiana que proponemos a la clase (“Che palle mi stai facendo”) se muestra capaz de mantener un efecto parecido al original (Eco 2003).

#### 4. Conclusiones

Para concluir, podemos afirmar que el recorrido didáctico ilustrado contiene solo algunas de las actividades posibles, propuestas que el docente – que juega un papel activo y responsable en la clase – puede modificar o calibrar en cada momento, volviendo a orientar la lección, o el módulo, según las exigencias de los alumnos, en línea con el concepto de “agenda nascosta” de Orletti (2000).

Como hemos demostrado, el cortometraje de autor despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes y, aunque se trata de un género breve, a través de la mediación artística abre una ventana sobre contextos extralingüísticos que a menudo se acercan a la realidad, sintetiza, resume y compendia los componentes socioculturales y pragmáticos favoreciendo la explotación di-

---

<sup>20</sup> Sobre el subtítulo de expresiones idiomáticas al castellano en *Misterioso asesinato en Manhattan*, véase Díaz-Cintas 2002: 13-28.

dáctica a través de actividades que pueden potenciar todas las destrezas.

*Dime que yo* (2008) de Mateo Gil nos ha ofrecido la oportunidad de realizar actividades diferenciadas según los niveles lingüísticos, por medio de la riqueza del *input* visual, iconográfico, auditivo, musical, lingüístico, gestual. Su éxito en la clase se debe, además, a la elección de una lengua auténtica, hecha de pausas, omisiones y cambios de tonalidad, y a la posibilidad de estudiar, en un brevísimo espacio de tiempo, el paso de un registro jergal vulgar e inclemente, a otro poético y romántico, cambio que no se limita a la lengua sino que se repercute en los signos paralingüísticos y en la gestualidad.

Ritmos bien marcados y un desenlace digno de la mejor historia de amor hacen de esta obra un instrumento valioso para la didáctica del español LE a estudiantes universitarios itálofonos gracias también a la ventaja de subtítular el corto al italiano, incluso a través del cotejo con la preexistente subtítulos en inglés.

### **Bibliografía**

- Agost, R. (1999), *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona, Ariel.
- Aixalà, E., Álvarez, G., Anfruns, M., Comes, C., González, C. (2009), *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*, Barcelona, Difusión.
- Alonso Varela, A. M. (2011), “Los cortometrajes en el aula de ELE”, en *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 1 de junio de 2011: 13-23.
- Amenós Pons, J. (2000), “Largometrajes en el aula de E/LE: algunos criterios de selección y explotación”, en Franco, M., Soler, C., De Cos, J., Rivas, M., Ruiz, F., eds., *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, Universidad de Cádiz: 769-784.
- Berruto, G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

- Blanco Iglesias, E. (2008), “¿Qué ponen en el cine?”, *MarcoELE, Revista de Didáctica*, 7: 1-5, <http://marcoele.com/descargas/7/queponenenelcineebianco.pdf> (02.05.2014).
- Brandimonte, G. (2003), “El soporte audiovisual en la clase de e/le: el cine y la televisión”, en Perdiguero, H., Álvarez, A., eds., *XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos: 870-881.
- Bruti, S., Zanotti, S. (2012), “Orality markers in professional and amateur subtitling: the case of vocatives and address pronouns”, en Buffagni, C., Garzelli, B., eds., *Film Translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice*, Bern, Peter Lang: 167-192.
- Cardoso, E. (ed.) (2010), *El cortometraje español en 100 nombres. Guía para entender el mundo del cortometraje*, Madrid, [http://www.elcortometrajen100nombres.com/descarga/Cortometraje\\_100\\_nombres.pdf](http://www.elcortometrajen100nombres.com/descarga/Cortometraje_100_nombres.pdf) (02.05.2014).
- Caimi, A. ed. (2002), *Cinema: paradiso delle Lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (RILA), 34: 1-2, Roma, Bulzoni.
- Corpas Viñals, J. (2004), “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 2000)/*redELE- revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 1: 1-8, [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f) (20.05.2015).
- Costantini, L., Montesi, A., Tomassini, P. (2009), *Per un pugno di corti. L'italiano attraverso i cortometraggi*, livello elementare-intermedio/ livello intermedio-avanzato, Perugia, Guerra.
- Diadori, P. (2012), *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Firenze, Le Monnier.
- Díaz-Cintas, J. (2002), “El subtitulado de expresiones idiomáticas al castellano”, en Sanderson, J. D., ed., *Traductores para todo. Actas de las III Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante*, Universidad de Alicante: 13-28.

- Díaz-Cintas, J., Muñoz Sánchez, P. (2006), “Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment”, *The Journal of Specialised Translation*, Special Issue, 6: 37-52.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001), 22° ed. Madrid, in <http://www.rae.es/> (02.05.2014).
- Duro, M. (2001), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Madrid, Cátedra.
- Eco, U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.
- Fernández Aransay, F. (2010), “Derecho al corto. Desmistificando la propiedad intelectual y los cortometrajes”, en Cardoso, E., ed., *El cortometraje español en 100 nombres. Guía para entender el mundo del cortometraje*, Madrid: 138-140 ([http://www.elcortometrajen100nombres.com/descarga/Cortometraje\\_100\\_nombres.pdf](http://www.elcortometrajen100nombres.com/descarga/Cortometraje_100_nombres.pdf)) (02.05.2014).
- Garzelli, B. (2012), “Dal testo letterario al testo filmico: *Tristana* e *Como agua para chocolate* nell’aula di spagnolo L2”, en Buffagni, C., Garzelli, B., eds., *Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice*, Bern, Peter Lang: 305-320.
- Garzelli, B. (2013), “La explotación del cortometraje en el aula de español LE: *Un perro andaluz* (1929), *Belarra* (2002) y *Ana y Manuel* (2004)”, *redELE - revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 25: 1-20, <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>; (02/05/2014).
- Garzelli, B., Baldo, M., eds. (2014), *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and Beyond, InterLinguistica*. Studi contrastivi tra lingue e culture, Pisa, ETS.
- Hall, E. (1963), “A System for the Notation of Proxemic Behaviour”, *American Anthropologist*, 65, 5: 1003-1026.
- Hadley-Miller, L. (2007), *Enseñar cultura a través del cine español*, Diss. Faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts for Teachers in the Department of World Languages and Cultures, Indiana University, <http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Quarta%20lezione/el%20cine%20y%20la%20cultura.pdf> (25.05.2015).



- Hurtado Albir, A. (2001), *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra, 3º ed.
- Lorenzotti, A., Aiello, R., eds. (2009), *Cinena italiano. Cortometraggi d'autore con sottotitoli*, A1-A2/ B1-B2/ C1-C2, Firenze, Alma Edizioni.
- Muñoz Carrión, A. (1998), “Comunicación corporal-kinésica, proxémica”, [http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comunicacion\\_corporal.pdf](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comunicacion_corporal.pdf) (03.05.2014).
- Orletti, F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.
- Ortí Teruel R., García Collado, M., Bendriss, N. (2011), “El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211”, *Centro Virtual Cervantes*: 1-6; [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia\\_collado\\_angeles.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia_collado_angeles.pdf) (24.05.2015).
- Pavesi, M. (2005), *La traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Roma, Carocci, 8º ed.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A1-A2; B1-B2; C1-C2)* (2007), Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, III voll.
- Peña Alcarria, A. D. (2010), “Crítica al cortometraje *Dime que yo*, de Mateo Gil, ganador del Goya al mejor cortometraje de ficción 2009”, <http://www.elblogdecineespanol.com/?p=1010> (03.05.2014).
- Perego, E., Taylor, C. (2012), *Tradurre l'audiovisivo*, Roma, Carocci.
- Il Sansoni inglese* (2007), [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_inglese/Inglese/J/jerk\\_1.shtml](http://dizionari.corriere.it/dizionario_inglese/Inglese/J/jerk_1.shtml) (02.05.2014).
- Rojas Gordillo, C. (2003), “El cine español en la clase ELE. Una propuesta didáctica”, *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, 10 de diciembre de 2009, Brasília, Thesaurus Editora de Brasília, <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html> (24.05.2015).
- Soriano Fernández, S. (2010), *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE*, *Suplementos MarcoELE, Revista de Didáctica*, 10: 1-114, [http://marcoele.com/descargas/10/cortos\\_ele\\_s.soriano.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf) (03.05.2014).

- Talaván, N. (2013), *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Barcelona, Octaedro.
- Toro Escudero, J. (2009), “Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos”, *II Jornadas de formación de profesores ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 10 de diciembre de 2009, Suplemento *MarcoELE*, 8: 1-68 ([http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro\\_cinehispano.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf); 25.05.2015).
- Villarini, A. (2012), “Da un codice all’altro: l’uso del cortometraggio per insegnare italiano a stranieri”, en Buffagni, C., Garzelli, B., eds., *Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice*, Bern, Peter Lang: 359-372.
- Vizcaíno Rogado, I. (2007), *Cine para la clase de ele: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*, *redELE- revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 8: 1-140 (<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html>; 25.05.2015).

#### **Sitografía:**

- <http://dimequeyo.com/> (27.10.2013).
- <http://vimeo.com/7412920> (11.11.2013).
- <http://www.elblogdecineespanol.com/?p=1010> (Reseña a *Dime que yo*; 27.10.2013).
- [http://www.youtube.com/watch?v=kVG\\_h6d9Ips](http://www.youtube.com/watch?v=kVG_h6d9Ips) (Goya 2010 a *Dime que yo*; 27.10.2013).
- <http://www.leac.es/blog/?p=143> (Entrevista a Mateo Gil, septiembre de 2009; 27.10.2013).

La *Celestina* come grammatica.  
La funzione della narrativa nella diffusione dello spagnolo  
nell'Italia cinquecentesca

Matteo Lefèvre  
(Università di Roma "Tor Vergata")

Nel Cinquecento ispanoitaliano la *Celestina* non solo rappresenta un'opera di valore e di successo sul piano letterario ed editoriale, ma si propone anche come "luogo" di una presenza linguistica viva ed attuale che già i letterati e gli stampatori del tempo colgono appieno e ritengono essenziale per la comprensione del castigliano da parte degli italiani. In particolare, nell'edizione veneziana della *Tragicomedia* del 1553, curata da Alfonso de Ulloa per i tipi dei Giolito, l'opera spagnola è accompagnata proprio da una serie di paratesti che costituiscono una sorta di breve appendice grammaticale al volume e offrono al lettore italiano gli strumenti per comprendere, da un lato, il sistema fonetico e ortografico del castigliano, dall'altro, grazie alla presenza di un corposo glossario spagnolo-italiano, anche il particolare lessico utilizzato nell'opera<sup>1</sup>. In pratica, questa *Celestina* veneziana non si risolve esclusivamente nella sua dimensione letteraria, ma diviene altresì, in virtù degli strumenti linguistici che danno sostanza a tale apparato, un sintetico ed efficace "manualetto" di spagnolo ad uso degli italofoeni. Lo studio di questa edizione implica dunque problematiche legate alla storia linguistica ed editoriale del castigliano in epoca aurea e allo stesso tempo mette l'accento su questioni specifiche di gram-

---

<sup>1</sup> *Tragicomedia de Calisto y Melibea, en la qual se contienen demas de su agradable y dulce estilo, muchas sententias philosophales y avisos muy necessarios para mancebos, mostrandoles los engaños que estan encerrados en sirvientes y alcahuetas. Con summa diligentia corregida por el s. Alonso de Ulloa; e impresa en guisa hasta aqui nunca vista. E nuevamente annadido el tractado de Centurio, con una Exposition de muchos Vocablos Castellanos en lengua Ytaliana*, Venezia, Gabriel Giolito de Ferrariis y sus hermanos, 1553. Citiamo sempre da quest'edizione, che d'ora in avanti abbreviamo in: Rojas 1553. Tra gli studiosi che, in modi e tempi differenti, si sono occupati proprio dell'appendice a cui sono dedicate queste pagine si vedano almeno i lavori fondativi di Croce (1898) e Gallina (1959).

tica e lessicografia storica in un orizzonte in cui appare sempre più evidente l'importanza e la "novità" costituita dalla narrativa – prima e più della poesia e di altri generi in voga nel XVI secolo e parimenti alle grammatiche *tout court* – nella diffusione dello spagnolo nell'Italia del Cinquecento.

In primo luogo, dal punto di vista storico, il discorso va inserito nel quadro delle relazioni tra la nazione iberica e quella italiana, i cui destini, com'è noto, all'inizio dell'età moderna sono compresi all'interno dell'orbita imperiale e pienamente allineati all'ideologia di Antico Regime; sul piano culturale, inoltre, il vasto e complesso universo ispanoitaliano è guidato dal magistero del Rinascimento, dalla precettistica cortigiana e dal classicismo letterario con tutte le ortodossie ed eterodossie del caso. E nella prospettiva di lungo periodo è poi doveroso ritagliare anche un momento più preciso, un'epoca nell'epoca per così dire, in cui la consuetudine tra le due nazioni si rinsalda ulteriormente alla luce dell'interesse che specialmente dal versante italiano comincia a rivolgersi ai frutti migliori della coeva letteratura spagnola: i decenni centrali del Cinquecento, in questo senso, condensano al meglio l'ammirazione reciproca, il bisogno vicendevole di un rapporto profondo che coinvolga in prima istanza la comprensione delle dinamiche linguistiche e dei generi e gusti letterari dell'altro. In particolare, gli anni cinquanta e sessanta vedono il boom dell'editoria di lingua spagnola in Italia, e in un simile contesto non mancano neppure quegli strumenti che agevolano la comprensione e la diffusione del castigliano sul nostro territorio: dalle prime grammatiche contrastive spagnolo-italiano ai dizionari bilingui e plurilingui e ai glossari dall'orientamento e dal tema più disparato (cf., tra gli altri, Ramajo Caño 1987; Lope Blanch 1990; Tavoni 1996; San Vicente 2007 e 2010).

Nonostante la fortuna "ufficiale" del *Cortegiano* e della sua dottrina, nel mondo ispanoitaliano la *Celestina* riscuote grande successo proprio perché porta in scena una realtà nettamente distante dal raffinato orizzonte castiglionesco, una realtà cittadina e mercantile, prosaica nel fine ultimo di molti dei suoi protagonisti e nel loro linguaggio. Il tutto, per altro, in ossequio al codice "alternativo" del realismo e ai suoi referenti e obiettivi, in ultima analisi alla sua ideologia. Ciò si ripercuote dunque in una lingua

molto più aperta rispetto al selezionato mondo di corte, in un disegno che fin dalla prima comparsa dell'opera, sullo scorcio del XV secolo, contempla il lessico della quotidianità urbana e perfino il gergo delle profferte più esplicite, costruendo così una scala di valori che si erige inquietante all'ombra della "forma del vivere" aristocratica e dell'ortodossia politico-religiosa celebrata dalla Spagna cattolica e dalla sua rete di interessi e alleanze. Proprio il linguaggio della città, tanto come le merci e le persone che in essa transitano, dev'essere costantemente sdoganato e aggiornato e dà conto di un idioma corale e plurale che è alla base della reale diffusione linguistica: in quest'ottica, non è un caso che i primi glossari spagnolo-italiano siano inseriti in calce a testi come la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, che descrivono da vicino proprio il vivace e molteplice universo della polis rinascimentale e che offrono di essa un preciso quadro sociale e linguistico, consacrandone attori, eloquio, desideri e moventi (cf. Lefèvre 2012: 101-120).

Alla luce di queste considerazioni, entrando nel vivo del nostro discorso, in appendice all'edizione veneziana del 1553 incontriamo una sorta di "grammaticchetta" castigliana ad uso degli italiani articolata in una prima parte dedicata all'ortografia e alla pronuncia e in una seconda costituita da un interessante dizionario spagnolo-italiano<sup>2</sup>. Si tratta di un paratesto ampio e composito, che costituisce un esempio della prassi tipografica legata alla relazione tra Spagna e Italia e che allo stesso tempo sancisce anche un momento decisivo della collaborazione tra Gabriel Giolito, uno dei più abili stampatori della Serenissima, e Alfonso de Ulloa, probabilmente il più smalzato addetto ai lavori dell'editoria spagnola d'Italia<sup>3</sup>. Questo singolare apparato risulta così un interes-

<sup>2</sup> *Introdutione del signor Alphonso di Uglia, nella quale s'insegna pronunciare la lingua spagnuola, con una Espositione da lui fatta nella Italiana, di parecchi vocaboli Hispagnuoli difficili, contenuti quasi tutti nella Tragicomedia di Calisto e Melibea o Celestina*, in Rojas (1553: ff. \*1r-\*\*\*7v.). Va precisato che comunque questo scritto riprende in buona parte la *Introducion que muestra el Delicado a pronunciar la lengua española*, appendice presente in una precedente stampa veneziana della stessa *Celestina* (Venezia, Stefano da Sabbio, 1534) e curata appunto Francisco Delicado.

<sup>3</sup> Sulla figura di Alfonso Ulloa e sul suo impegno letterario ed editoriale si ricordino, in primo luogo, i lavori di Gallina (1956 e 1962); nonché, naturalmente, gli studi monografici di Rumeu de Armas (1973) e Lievens (2002).

sante documento di grammatica storica per valutare lo stato e la diffusione della lingua castigliana nell'Italia cinquecentesca, circostanza ancor più evidente se si considera la sua posizione ottimale da un punto di vista cronologico e critico, trovandosi esattamente a cavallo della metà del secolo: attraverso il confronto con il lavoro di Ulloa, in effetti, è possibile valutare sul piano storico e metodologico sia le fenomenologie e gli orientamenti del mezzo secolo precedente – penso soprattutto al “caposcuola” Nebrija e ancor più da vicino a Juan de Valdés, il cui *Diálogo de la lengua* risale al 1535 – sia i lavori più maturi della seconda parte del Cinquecento, dalle grammatiche degli anni cinquanta<sup>4</sup> e sessanta<sup>5</sup> fino al giro del secolo.

L'appendice di Ulloa ha una struttura composita, ma abbastanza semplice e si divide in tre parti:

---

<sup>4</sup> Facciamo riferimento qui soprattutto alle grammatiche che si sviluppano sul fronte specifico del castigliano, in particolare alle due grammatiche anonime di Lovanio: *Util y breve institution para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespaña*, Lovanio, Bartholomé Gravio, 1555; *Gramática de la lengua vulgar de España*, Lovanio, Bartholomé Gravio, 1559; nonché a quella di Cristóbal de Villalón, *Gramática castellana: Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua castellana*, Anversa, Guillermo Simón, 1558.

<sup>5</sup> In questo caso è opportuno menzionare principalmente le due celebri grammatiche spagnole ad uso degli italiani di Giovanni Mario Alessandri, *Il Paragone della lingua toscana et castigliana*, Napoli, M. Cancer, 1560; e soprattutto di Giovanni Miranda, *Osservazioni della Lingua Castigliana*, Venezia, Giolito, 1566, delle quali spicca in modo evidente la prospettiva contrastiva. Su queste opere fondative, e in particolare sulla seconda delle due, esistono molteplici studi: segnaliamo qui almeno quelli relativamente recenti di Chierichetti (1997), Carreras (2002) ed Encinas Manterola (2006). In realtà, esperimenti di tipo contrastivo, pur se limitati all'ambito prettamente lessicale, erano stati condotti già negli anni precedenti in ambito lessicografico, come testimoniano ad esempio il lavoro di Francesco Alunno, *Le ricchezze della lingua volgare* (Venezia, 1543), nelle cui pagine finali l'autore inserisce una lista di oltre mille termini spagnoli, nonché diversi dizionari plurilingui, tra cui spicca il *Sex linguarum dilucidissimus dictionarius* (Venezia, 1541), che confronta da vicino, tra gli altri idiomi, proprio spagnolo e italiano. Ad ogni modo, per una rassegna complessiva delle grammatiche contrastive che si sviluppano tra Spagna e Italia a partire dal Cinquecento, rimandiamo direttamente al portale di *Contrastiva* ([www.contrastiva.it](http://www.contrastiva.it)), progetto diretto da Félix San Vicente, al cui interno è possibile reperire abbondante bibliografia in materia e consultare in formato PDF le principali opere di questo tipo in una traiettoria che va dal XVI al XX secolo.

1. la dedicatoria *Al Muy Magnífico Señor el Señor Gabriel Giolito de Ferrariis*.
2. la *Introdutione che mostra il Signor Alfonso di Uglia a proferire la lingua castigliana*, che contiene di fatto le “regole” di ortografia e pronuncia
3. la *Espositione in Lingua Thoscana, di parecchi vocaboli hispanuoli; fatta dal Signore Alfonso di Uglia*, che racchiude invece il breve dizionario spagnolo-italiano

Dopo la breve premessa, che risponde in pieno alle istanze dell’editoria cinquecentesca e contempla i più classici *topoi* d’apertura, inizia la vera e propria grammatica, un’appendice che, come detto, analizza alcuni aspetti legati alla pronuncia del castigliano in relazione all’italiano – i rilievi pertinenti all’ambito morfologico sono minimi – e che si concentra soprattutto sul lessico contenuto nell’opera. Tra l’altro, va precisato subito che, nonostante i molti limiti metodologici e la sede “marginale” in cui trova spazio, il lavoro di Ulloa non merita assolutamente di stare ai margini nel panorama della grammatica cinquecentesca; anzi, rispetto alla decade in cui appare, gli anni cinquanta, la proposta di Ulloa è molto significativa, giacché anticipa di qualche anno quelle opere che, come abbiamo in parte già indicato, a partire dalla metà di quello stesso decennio affrontano la lingua spagnola in modo più o meno sistematico e anche in ottica contrastiva con gli altri idiomi europei.

Partendo dall’*Introdutione*, la sezione dedicata prevalentemente all’ortografia e alla pronuncia, se anche non se ne può non riscontrare la sommarietà sostanziale, in primo luogo è giusto sottolineare che nel frangente l’intenzione principale del curatore non è tanto la realizzazione di un vademecum onnicomprensivo, di un paratesto in grado di esaurire interamente tali problematiche, bensì di fornire un supporto funzionale e circoscritto ai lettori di lingua italiana. Il tutto, inoltre, con la speranza che ciò aumenti il pubblico potenziale e reale dell’opera, giungendo a coinvolgere non solo gli *hispanohablantes*, ma appunto anche gli italofoeni “curiosi” della lingua castigliana. In questo senso, il lavoro di Ulloa ha soprattutto una finalità promozionale e mostra di mirare a un *target* editoriale che prevale su qualsiasi obiettivo strettamente grammaticale: da qui il sostanziale empirismo che guida l’insieme delle norme ortografi-

che e fonetiche, così come gli estemporanei rilievi di natura morfologica. In effetti, a guidare le annotazioni presenti nel testo sembra essere un criterio dettato principalmente dall'esperienza linguistica del curatore stesso: in particolare, Ulloa sfrutta il fatto di essere “natural de la lengua”, per dirla con Valdés, e di fatto le sue riflessioni sembrano seguire, come nel *Diálogo de la lengua*, la naturalezza – cioè la semplicità, l'evidenza quasi – con cui un parlante nativo illustra a un qualsiasi “novizio” alcune regole essenziali del proprio idioma. E in più, su quello che appare un impianto normativo e descrittivo a un tempo, Ulloa innesta anche una prospettiva contrastiva, che in questa occasione si spiega soprattutto in chiave pragmatica e comunicativa, giacché la fetta di pubblico per cui è pensata quest'edizione è costituita – almeno questo sembra essere l'auspicio dei suoi mandanti – da lettori italiani.

Proprio quest'ultima considerazione è confermata dalle prime righe della *Introdutione*, in cui il confronto e la “differenza” tra la pronuncia spagnola e quella italiana sono messi al centro del discorso:

Per esser poca la differenza che c'è tra la lingua Castigliana & Thoscana, come più breve si potrà dimostrare ai lettori *in quali sillabe o lettere discorda l'una dall'altra*, & a ciò venendo dico, che è in queste che seguitano. c. ç. g. ch. n. ñ. l. ll. q. que. qui. x. ss. sci. e tutta la differenza consiste nel *sapere pronuntiare* cadauna di esse sopraposte lettere, le quali malagevolmente si possono pronuntiare, se non si intendono dalla bocca di vero e natio Hispagnuolo. (Rojas 1553: f.\*2r)

Ma accanto alla presentazione della tematica generale, si noti altresì l'importanza dell'ascolto, della dimensione dell'oralità, per cui le lettere o i gruppi di lettere castigliani non possono che essere pronunciati “malagevolmente [...], se non si intendono dalla bocca di vero e natio Hispagnuolo”: fin dall'inizio di questa sezione si sottolinea perciò l'importanza dell'esperienza diretta, che si fa qui strumento di pronto uso per i lettori italiani, i quali affrontando questa *Celestina* in lingua originale non possono non conoscere un po' di spagnolo e sono con tutta probabilità in rapporti costanti con la nazione iberica.

Pur se dedicata essenzialmente alla sola sfera della pronuncia, e con tutti i suoi già ricordati limiti, l'*Introdutione* di Ulloa



è in molti casi piuttosto precisa; l'esposizione del dato empirico non è vincolata a un discorso meramente descrittivo, ma in certi casi si avvicina nel tono e perfino nell'uso di certe forme verbali a una dimensione prescrittiva. È quanto si può osservare, a puro titolo d'esempio, nell'ampio passo che riguarda la lettera "g" davanti alle varie vocali, che oltre a contenere una casistica efficace delle parole che si pronunciano in base ai criteri enunciati, formula anche alcuni inviti espliciti al lettore e gli fornisce una serie di indicazioni che sembrano racchiudere, sia pur in embrione, principi di tipo regolativo:

La lettera g, congiunta con a, o, u, non suona in Hispagnuolo si come fa con e, i, dove se dice gentil, gilberto Ginebra, & gente; così in Italiano come in Castigliano, ma congiunta con a, fa Gabriel, gotho, gondola, gutierrez & gula, ma *non si può scriver* in Hispagnuolo con, go, a voler dire jorge (che suona Georgio) percioche suona male, anzi, per il go se mette jo (idest gio). Semigliantemente questa lettera j fa ja, je, ji, jo, ju (che suona gia, gie, gi, gio, giu) come dicendo, jesu, jardin, jaen, jedeon, jilboe justicia, juizio, & juramento. La quale in Hispagnuolo ha tanta forza, come in Italiano queste due lettere gi, come si pruova così scrivendo Giesu, giardino, gilberto, giordan, giustitia, giudicio & giuramento. El justo Dios, Il giusto Iddio. & è *necessario, accioche si pronuncij bene* far ad uno Hispagnuolo che proferisca juramento o vero gli altri nomi già detti.

Medesimamente quando questa lettera g si congiunge con le lettere u, e, dice in Hispagnuolo quello che in Italiano in questa maniera, ghe, come in Guevara, Ghevara (che è cognome di casata) & *s'ha di liquidare* sempre l'u, che le stà appresso. Dico che non si proferisca, percioche dove dirà guerra, *non bisogna pronuntiar* l'u, ma dir in questo modo, ghera, & il medesimo s'advertirà, quando si congiungerà con l'u, i, come, gui, ghi. Ancora s'avisa ai lettori che in alcuni nomi & verbi, si congiunge questa lettera g con queste due u, e & è *mestiero allhora pronuntiar* l'u & i nomi sono questi Ciguena (che è la cigogna) guevo (ch'è il uovo) & Aguelo, che suona Avo. I verbi sono, Ague, aguar, aguerio, o augurio, & verguença, che suona vergogna. (Rojas 1553: ff. \*3v-\*4r)

Un simile atteggiamento, inoltre, che oscilla dunque tra riscontro oggettivo e proposta di norme strutturali, si ritrova anche al cospetto delle altre lettere e dei gruppi consonantici che Ulloa analizza nel corso del brano e su cui, per ragioni di spazio, qui non possiamo dilungarci.

Al termine della spiegazione delle principali differenze di pronuncia tra la lingua castigliana e quella italiana Ulloa inseri-

sce anche alcune riflessioni di natura prettamente morfologica. Sono solo poche righe, intendiamoci, e per altro non sempre chiare e rigorose, tuttavia al di là dei rilievi grammatologici del caso non è casuale che il letterato si soffermi prevalentemente sulla formazione del plurale e sulla congiunzione copulativa. Nel primo caso, in linea con quanto detto finora, a livello di superficie proprio l'aspetto difforme dei sostantivi italiani e spagnoli nella loro forma plurale, per giunta alle volte a fronte di un singolare che è identico (toro, *tori*; toro, *toros*), rappresenta senza dubbio un elemento da sottolineare a beneficio del neofita, che può così individuare con esattezza la radice nominale e comprendere appieno il significato di ogni termine presente nel testo:

Altresi, dicemo che tutti quelli verbi masculini, che nella lingua Thoscana finiscono nella lettera i, in la Hispagnuola hanno il suo fine in queste due os. come dire, li, all'incontro, los. & quelli i quali sono femminini & pluralmente finiscono in e, vengono in Castigliano a finire in as, come le arme, las armas. I nomi masculini che in thoscana in plural finiscono in i, in Hispagnuolo hanno il suo fine pur in os, come qui vedete: cavalieri cavalleros: ducati, ducados; advertendo che questi sono quelli nomi i quali finiscono in singular in, o, come capo, cavallo & altri simili, percioche altrimenti sarebbe falso questo nostro dire (habbiate d'intender de gli huomini in fuora, che suona los hombres) che dove volgarmente si dice giupponi, non si dira in Hispagnuolo jubonos, che è falso, percioche il singular non finisce in o, ma se dira jubones, et dove dicono Tori dira Toros, impero che il singular finisce in o, che è Toro, & anchora i nomi plurali che finiscono in e, in Hispagnuolo hanno il suo fine in, es, come a dire, i Re, all'incontro los Reyes; le donne, las mugeres. & cosi altri. & questo è tutto quello che a noi ha parso esser bisognevole dire, intorno a pronunciar la lingua Hispagnuola. [...] Anchora dicemo che quando nella congiunzione di verbi et nomi si troverà questa lettera y. Ypsilon nella Castigliana lingua, suona come nella Thoscana queste due et. (Rojas 1553: ff. \*5r-\*5v)

Si noti in tutta questa parte il predominio del dato meramente esperienziale, che si impone su qualsiasi tentativo di rigore metodologico; e tuttavia, particolarmente significativo in termini di esperienza interlinguistica è anche l'accenno, nelle ultime righe del testo, alla congiunzione “y” e al suo corrispettivo italiano “et”. In prospettiva contrastiva e in ottica pratica la “y” è in effetti un elemento che può creare disorientamento nel lettore ita-

liano, che non è abituato a un simile grafema e a cui, in ordine al principio esemplificativo che guida l'intero apparato, una spiegazione può senz'altro far comodo.

A criteri pragmatici e funzionali sembra rispondere anche la *Esposizione in Lingua Thoscana, di parecchi vocaboli hispanuoli*. Su un piano teorico e definitorio, per la struttura, le modalità di composizione e i contenuti specifici, all'interno del panorama della lessicografia quest'appendice è da ascrivere a una tipologia ibrida tra il glossario e il vocabolario parziale (Haensch 1982: 106). Il regesto, come recita il titolo esteso della sezione paratestuale, è riservato in effetti ai termini castigliani "difficili" e testimonia l'urgenza di strumenti in grado di rendere sempre più agevole la comunicazione – non solo orale, ma anche scritta, e in particolare letteraria – tra l'etnia italiana e quella spagnola. Di fatto, in questi decenni l'apprendimento del castigliano sembra avvenire soprattutto attraverso la *curiositas* e le necessità di ogni giorno, sia che queste ultime si limitino alla sfera dei maneggi del quotidiano sia che si estendano fino ad abbracciare la dimensione letteraria. Dal momento che l'opera di Fernando de Rojas esisteva comunque da decenni in traduzione, e per giunta in diverse edizioni, in effetti i destinatari privilegiati di questa *Celestina* sembrano essere per lo più quei lettori che desiderano leggere l'opera in lingua originale, circostanza che testimonia l'interesse specifico da parte del pubblico nostrano nei confronti della lingua (e della letteratura) dell'impero<sup>6</sup>.

Il glossario spagnolo-italiano inserito al termine della *Tragicomedia* del '53 si presenta dunque come un lavoro redazionale piuttosto corposo che, date le sue proporzioni e il suo quadro di riferimento, non teme il confronto con nessun'altra operazione di questo tipo realizzata a quel tempo<sup>7</sup>. Sul piano macrostrutturale

---

<sup>6</sup> Senza entrare nel merito di una valutazione storica o critica, per un elenco e per i dati delle numerose edizioni della *Celestina* in italiano pubblicate fino alla metà del secolo, ossia a ridosso dell'edizione spagnola da noi analizzata, rimandiamo direttamente ai dati di Edit 16 e alla bibliografia contenuta in Rojas (2011). Sulla prima traduzione italiana dell'opera (Roma, 1506), si ricordino almeno il noto studio di Scoles (1961) e l'edizione di Kish (1984).

<sup>7</sup> È doveroso ricordare che, per quanto concerne la struttura, la *Esposizione* mostra evidenti analogie con il glossario che chiude un'edizione del *Furioso* in castigliano curata sempre da Ulloa in quello stesso 1553; altrettanto evidente,

troviamo 866 entrate disposte in ordine alfabetico, mentre da un punto di vista microstrutturale ad ogni voce corrisponde quasi sempre direttamente l'equivalente italiano: solo in casi particolari è presente una spiegazione o definizione più ampia rispetto a un termine, e poco spazio è concesso alle varianti, alle forme derivate e alla casistica applicativa. In merito alla tipologia delle voci annoverate nel glossario, lo spettro appare piuttosto variegato e al suo interno troviamo lemmi, sintagmi, modi di dire, brevi frasi idiomatiche e perfino paremie e proverbi. L'immediatezza è la sua forza, quell'immediatezza che si richiede a uno strumento di rapida consultazione. Come abbiamo già accennato, un ampio numero di entrate è concesso ai vocaboli più comuni della quotidianità urbana, dal lessico dei commerci a quello della "ruffianeria" e del meretricio, ma non mancano naturalmente anche neologismi e arcaismi, cultismi e colloquialismi, detti popolari e adagi consacrati.

Analizzando dunque il repertorio lessicale dell'*Esposizione* possiamo individuare diversi orizzonti linguistici e tematici. Da un punto di vista strettamente lessicale si ritrovano nel testo:

Vocaboli comuni (*Hechizera*)  
 Colloquialismi (*Comedor o comilon*)  
 Volgarismi (*Putá ramera*)  
 Arcaismi (*Estantigua*)  
 Neologismi (*Alcahuetando*)  
 Forestierismi (*Alcoholarse*)  
 Cultismi (*Trotaconventos*)

---

però, è la netta difformità di contenuti e di mole rispetto all'appendice posta a conclusione del poema ariostesco. Una studiosa molto attenta in materia di lessicografia ispanoitaliana come Anna Maria Gallina ha infatti sottolineato che "i due vocabolarietti composti dall'Ulloa [...] sono assai dissimili l'uno dall'altro. I vocaboli dell'uno coincidono solo in minima parte con i vocaboli dell'altro, poiché ciascuno è formato dalle voci ed espressioni difficili comprese in opere diverse" (Gallina 1959: 66). E, come detto, la sostanziale sproporzione tra i due testi emerge in misura ancora più "corposa" in favore della *Celestina* se ci si sofferma a calcolare con precisione la quantità di lemmi inclusi in ognuno dei due glossari: "Un numero assai maggiore di vocaboli ed espressioni comprende il primo, cioè 866; mentre il secondo di vocaboli base – per così dire – ne comprende solo 395" (*ibid.*).

In prospettiva tematica, invece, come dicevamo anche all'inizio di questo lavoro, è giusto rilevare che il lessico che trova qui più spazio fa riferimento al contesto cittadino e si ascrive a un linguaggio che si fonda sulle dinamiche della vita mercantile e *callejera*, non scevro perciò dalla menzione delle realtà più sordide e scabrose e in genere inquadrabile in un universo terminologico e referenziale sostanzialmente anti-cortigiano e anti-petrarchista. Pertanto, la lingua più presente nel glossario della *Tragicomedia* è soprattutto quella legata all'orizzonte della realtà, e ciò che sembra più importante tradurre ai fini di una migliore e più immediata comprensione del linguaggio e del mondo *celestinesco* è il termine basso, materiale, quello dei commerci leciti e illeciti di ogni giorno. Spigolando nell'inventario offerto da Ulloa, infatti, tra i lemmi e i sintagmi più significativi che possiamo isolare ci sono in primo luogo quelli relativi al vocabolario posttribolare, che in un testo come la *Celestina* hanno chiaramente piena cittadinanza. Ne selezioniamo alcuni che richiamano in parte anche le tipologie lessicali prima elencate:

Afeytes de muger = 'belletti da donna'  
 Alcahueta = 'ruffiana'  
 Alcahueterías = 'ruffianerie'  
 Alcahuateando = 'ruffianando'  
 Alcoholicarse la muger = 'infictionarsi la donna'  
 Amiga de la cama = 'concubina'  
 Antojadizo = 'libidinoso'  
 Corredor de mercaduría = 'sensal o proseneto'  
 Hechizera = 'strega'  
 Hechizos o hechizerías = 'stregherie'  
 Hechizos para amores = 'amatorium, con voce latina cioè le stregherie che si fanno agli amanti'.  
 Mancebia o putería = 'bordello pubblico'  
 Puta ramera = 'meretrice'  
 Ramera o cantonera = 'meretrice'  
 Retoçar con la moça = 'far atti lascivij'  
 Trotaconventos = 'ruffiana di frati'

Accanto al vocabolario esplicito dell'arte ruffianesca e propriamente "puttanesca", come si vede, trovano posto anche alcune locuzioni di tipo meramente allusivo ("amiga de la cama"; "retoçar con la moça") nonché termini che evocano direttamente lo spazio letterario, come la "Trotaconventos", una delle protagoni-

ste del *Libro de buen amor*, rimando tematico ideale per un testo come la *Celestina*.

In questo singolare glossario si rinvia comunque anche un lessico generico che non rimanda solamente al mondo del meretricio e del lenocinio e che invece investe l'orizzonte della parlata ordinaria, della conversazione domestica e di piazza, che all'epoca infittiscono tanto il linguaggio corrente quanto il repertorio della letteratura realistica. Si vedano in tal senso alcune espressioni dal valore figurato o dal sapore idiomatico e colloquiale.

Aguijar en el camino = 'camminare frettolosamente'  
 Ahito de stomago = 'crudeltà dell'estomago'  
 Almacen no gastar = 'non spender tempo'  
 Cacarear el gallo = 'incurrio, appo i latini'  
 Cara a cara = 'faccia a faccia'  
 Espulgar el negocio = 'scutrignar et mirar bene'  
 Hablar entre dientes = 'brontolare'  
 Momos hazer = 'fare momerie'  
 Sobresalto al coraçon = 'alteratione d'animo'

È soprattutto in questi casi, cioè a fronte di locuzioni idiomatiche diffuse soprattutto in castigliano e di non immediata traducibilità ("almazen no gastar" o "espulgar el negocio"), che Ulloa si dilunga in qualche spiegazione aggiuntiva per chiarirne il significato, non disdegnando neppure di fare appello alla lingua latina.

Sorvolando su quei termini che sono propri della tradizione storico-culturale spagnola e che possono in parte essere assimilati a dei *culturemi* ("Maravedi"; "Las Cabrillas" ecc.), un ultimo indugio lo meritano alcuni modi di dire particolarmente codificati e soprattutto i detti popolari e i proverbi che con tutta probabilità, ancorché diffusi e familiari all'orecchio italiano, in ottica interpretativa hanno bisogno di un'esplicitazione in senso semantico. Eccone un elenco ristretto:

Dixe el sueño e la sultura = 'Io gli disse cio che a mi parve esser bisogno'  
 Nunca mas perro al molino = 'Mai più can al mulino'  
 Pelo malo mudar = 'megliorarsi'  
 Poner la vida al tablero = 'Metter la vita all'arbitrio di fortuna'  
 Que no se toman truchas a bragas enxutas = 'Nulla si può far senza fatica'

Tu diras lo tuyo entre col y col lechuga = 'Questo è proverbio, suona tu dirai il fatto tuo tra queste & quelle parole'

Alla luce di tutte le considerazioni fin qui formulate e a mo' di riflessioni conclusive, è giusto riassumere gli obiettivi e le prospettive della "grammatica" di Ulloa.

In primo luogo, sul fronte storico è da ribadirsi la forza della congiuntura stabilita dalla monarchia spagnola in Italia, una forza che condiziona parimenti la composizione del quadro sociale e politico nonché l'universo delle scelte linguistiche e culturali dei diversi territori della nostra penisola. È in questo contesto e soprattutto in relazione ai decenni centrali del secolo che va collocata la *Introduzione*, che come dicevamo si staglia nel panorama del tempo quale sicuro documento di grammatica storica, giacché si pone a metà tra la riflessione linguistica del primo Cinquecento e l'elaborazione teorica e sistematica delle grammatiche degli anni cinquanta e sessanta.

Va poi sottolineato l'obiettivo prettamente economico ed editoriale che contraddistingue il lavoro di Ulloa e dell'officina giolittina, che in questo caso si manifesta nell'ideazione di un "classico" della letteratura spagnola, la *Celestina* appunto, ampliata da una serie di strumenti in grado di attrarre una fascia sempre più ampia e differenziata di pubblico. Nel mondo della tipografia spagnola d'Italia all'altezza del 1553 l'opera è un successo già da decenni, sia in lingua originale che in traduzione, e con questa stampa particolarmente ricca si cerca di imporsi sul mercato nei confronti delle altre edizioni disponibili. In questo senso, proprio il mondo della tipografia svolge un ruolo importante e delicato nella diffusione e nell'apprendimento linguistico del castigliano da parte degli italofoeni, a cui tale idioma risulta una lingua sempre più familiare non solo per quanto attiene alla dimensione del parlato e dell'oralità, ma anche per quanto riguarda il testo scritto, e letterario in primis. È così che, a corollario di ciò, a metà Cinquecento la letteratura spagnola agli occhi del pubblico italiano non solo vede ormai riconosciuto il proprio valore e interesse culturale – tra Venezia, Napoli, Roma e Milano si divorano tanto i più popolari libri di cavalleria e altra narrativa di intrattenimento (*novela sentimental*, *novela cortesana* ecc.) quanto gli autori più maturi ed "impegnati" del Rinascimento iberico, da Garcilaso ad

Antonio de Guevara –, ma assume un'importanza fondamentale anche per l'acquisizione di competenze linguistiche, di cui diviene utile e piacevole stimolo.

Anche da un punto di vista linguistico Ulloa mostra di avere obiettivi e idee abbastanza precise o comunque non peregrine. Pur non essendo un grammatico, e al di là delle finalità strettamente commerciali del suo lavoro, egli elabora una serie di avvertimenti e indicazioni pratiche che nel ricorso costante alla lingua d'uso quotidiano si fa notare per l'alto coefficiente di funzionalità, poiché fornisce norme di pronto utilizzo per il lettore italiano, ma allo stesso tempo evidenzia il suo essere tutt'altro che digiuno di coscienza metalinguistica. Per prima cosa egli concepisce appieno la vicinanza tra spagnolo e italiano, quella che in termini moderni definiremmo *affinità*, e lo fa utilizzando un termine – “conformità” – caro alla riflessione grammaticale dell'intero XVI secolo e che, legandosi in chiave diacronica anche alla comune origine latina dei due idiomi, tra i precedenti più immediati conta per lo meno Nebrija e Valdés. Si legga in tal senso uno dei passi più espliciti della *Introdutione* di Ulloa:

[...] sapendo usar queste tali diversità nelle lettere & pronuntie della Castigliana lingua, che Romance è nomata, saprete & intenderete, la molta *conformità* che è tra gli Hispagnoli et gl'Italiani. Per ciò che vi bisogna sapere, che nel tempo che Antonio Pio governava l'imperio & monarchia di Roma, che fu nell'anno del nascimento del Signore CXL essendo l'Hispanna sotto la cura d'esso imperio, il sopradetto Imperadore, ordinò & comandò che si facessero in tutte le città & terre & luoghi di tutta la Hispanna (habbiate d'intender eccettuata la Vizcaya) scole di lingua Romana, percioche allhora non si potevano intender li Hispagnuoli che solevano favellare in Greco volgar molto oscuro, & altri in lingua Vizcaina difficilissima d'intendere; & chiamamo noi alla nostra lingua Castigliana Romance, quasi Romana percioche hebbe il suo origine da Romani come habbiamo detto.  
(Rojas 1553: f. \*5v.)

In questa prospettiva si capisce come l'appendice alla *Tragicomedia* sia inquadrabile anche in una dimensione embrionalmente didattica, giacché essa si propone come efficace strumento di ausilio per il lettore italofono che vive lo spagnolo come L2 e che attraverso le norme che il curatore dell'opera gli mette a disposizione possa “proferire” e “sapere” meglio il castigliano ed



essere perciò incoraggiato a leggere sempre più in lingua originale. Ulloa mira così a un obiettivo che è essenzialmente pragmatico, cercando di instaurare un sempre più duraturo rapporto tra pubblico italiano e cultura ispanica, che nello specifico si riflette ovviamente nelle dinamiche commerciali che si innescano tra mittenti e destinatari dell'industria tipografica. Se poi spostiamo l'attenzione sugli aspetti tecnici di questo paratesto, è evidente, come abbiamo osservato più volte, che esso manca di sistematicità e di metodologia rigorosa proponendosi semplicemente come un *prontuario*, uno strumento di mero supporto linguistico e non certo come una grammatica a tutti gli effetti; tuttavia, la parte del glossario mostra comunque da parte del letterato spagnolo una buona dose di esperienza e consapevolezza dinanzi al problema del lessico e della fraseologia, dato che egli seleziona lemmi e locuzioni che da un lato rispondono al codice privilegiato dell'opera in questione, dall'altro risolvono puntuali difficoltà di interpretazione al lettore non madrelingua. Quello del curatore, in quest'ottica, è un impegno indirizzato alla mediazione linguistica prima ancora che alla traduzione vera e propria.

In un quadro simile la validità storica e la peculiarità del glossario di Ulloa emerge anche dal confronto con la restante lessicografia cinquecentesca. In un'epoca di dizionari e vocabolari sempre più diversi e perfezionati tanto sul fronte della quantità delle proposte e delle lingue confrontate quanto su quello della qualità del prodotto, il regesto contenuto nella *Celestina* del '53 rappresenta un esempio di rara efficacia per il pubblico. Se è vero che nei decenni centrali del XVI secolo non mancarono imprese più o meno ambiziose e compiute espressamente sul piano della lessicografia ispanoitaliana – il *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* di Cristóbal de las Casas (1570) ne è l'esempio più lampante –, senza dubbio fu grazie a strumenti magari meno sistematici, ma di sicura affidabilità e più rapido utilizzo, quali appunto le appendici compilate da Ulloa, che i lettori italiani cominciarono ad avvicinarsi in modo costante e progressivo alla lingua spagnola scritta. A tutti gli effetti nel pieno Cinquecento il pubblico colto che alimentava il mercato del libro con ogni probabilità conosceva la lingua castigliana per ciò che gli usi quotidiani richiedevano, per via degli uffici che era costantemente te-

nuto a smaltire, tuttavia l'impresa di Ulloa in ultima analisi sembra sfidare il lettore su un altro terreno: ciò che preme ad un uomo esperto delle "debolezze" del pubblico e delle "tentazioni" della tipografia sembra essere piuttosto invitare il lettore appassionato di "cose spagnuole" – dalla politica all'economia alla letteratura – a trascendere l'oralità fluttuante, a scavalcare le lusinghe e le agevolazioni della traduzione e a cimentarsi pertanto direttamente nella lettura di libri in lingua castigliana.

Come ultimissima considerazione, dunque, non può non notarsi come grazie alla ricchezza crescente della monarchia spagnola, della sua lingua e delle sue lettere, quello di Carlo V e dei suoi eredi si proponga sempre più come un impero non solo politico, ma anche culturale e letterario, da cui il mondo italiano non può prescindere e da cui si lascia conquistare in fatto di narrativa e poesia, storie edificanti e degradanti, intrattenimento e impegno, ideologia e grammatica.

### **Bibliografia**

- Carreras i Goicoechea, M. (2002), "El papel de las *Osservazioni della lingua castigliana* de Giovanni Miranda (1566) en la historia de la enseñanza del español para italianos", *Quaderni del CIRSIL*, 1: 9-23.
- Chierichetti, L. (1997), "Grammatiche cinquecentesche di spagnolo per italiani: *Il Paragone della lingua toscana et castigliana* di Giovanni Mario Alessandri e *Le Osservazioni della lingua castigliana* di Giovanni Miranda", in Chierichetti, L., Lenarduzzi, R., Uribe Mallarino, M del R., *Spagnolo/italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milano, CUEM: 5-38.
- Croce, B. (1898), *Ricerche ispano-italiane. I. Appunti sulla letteratura spagnuola in Italia alla fine del sec. XV e nella prima metà del sec. XVI*, Napoli, Tipografia della Regia Università.

- Encinas Manterola, M. T. (2006), "El foco italiano: Giovanni Miranda", J. J. Gómez Asencio, ed., *El castellano y su codificación gramatical. Vol. I. De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Burgos, Fundación Instituto Castellano Leonés de la Lengua: 239-253.
- Gallina, A. (1956), "Un intermediario fra la cultura italiana e spagnola nel secolo XVI: Alfonso de Ulloa", *Quaderni Ibero-americi*, III: 194-209.
- Gallina, A. (1959), *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*, Firenze, Olschki.
- Gallina, A. (1962), "L'attività di due spagnoli a Venezia nella prima metà del '500", *Studi Ispanici*, I: 69-91.
- Haensch, G. (1982), "Tipología de las obra lexicográficas", in Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S., Werner, R., eds., *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos: 95-187.
- Kish, K. ed. (1984), *An edition of the First Italian Translation of the «Celestina»*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Lope Blanch, J. M. (1990), *Estudios de historia lingüística hispánica*, Madrid, Arco/Libros
- Lefèvre, M. (2012), *Il potere della parola. Il castigliano nel '500 tra Italia e Spagna (Grammatica, Ideologia, Traduzione)*, Manziana (RM), Vecchiarelli.
- Lievens, A. M. (2002), *Il caso Ulloa: uno spagnolo irregolare nella editoria veneziana del Cinquecento*, Roma, A. Pellicani.
- Ramajo Caño, A. (1987), *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

- Rojas, F. de (1553), *Tragicomedia de Calisto y Melibea, en la qual se contienen demas de su agradable y dulce estilo, muchas sententias philosophales y avisos muy necesarios para mancebos, mostrandoles los engaños que estan encerrados en sirvientes y alcahuetas. Con summa diligentia corregida por el s. Alonso de Ulloa; e impressa en guisa hasta aqui nunca vista. E nuevamente annadido el tractado de Centurio, con una Exposition de muchos Vocablos Castellanos en lengua Ytaliana*, Venezia, Gabriel Giolito de Ferrariis y sus hermanos.
- Rojas, F. de (2011), *La Celestina: tragicomedia de Calisto y Melibea*, edición y estudio de Francisco J. Lobera y Guillermo Serés, Paloma Díaz-Más, Carlos Mota, Iñigo Ruiz Arzalluz y Franciso Rico, Barcelona, Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg.
- Rumeu de Armas, A. (1973), *Alfonso de Ulloa, introductor de la cultura española en Italia*, Madrid, Gredos.
- San Vicente, F. (2007), “Tradición e innovación en la lexicografía bilingüe italoespañola: a propósito de la relación entre diccionario y gramática”, in *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español*, Monza, Polimetrica International Scientifical Publisher: 89-114.
- San Vicente, F. (2010), “Diccionarios y didáctica en la tradición italoespañola (siglos XVI-XVII)”, in Ruhstaller, S., Gordón Peral, M. D., eds., *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern, Peter Lang: 47-88.
- Scoles, E. (1961), “Note sulla prima traduzione italiana della *Celestina*”, *Studi Romanzi*, 33: 155-217.
- Tavoni, M. (1996), “Osservazioni sulle prime grammatiche dell’italiano e dello spagnolo”, in M. Tavoni *et alii*, eds., *Italia ed Europa nella linguística del Rinascimento*. Atti del Convegno Internazionale Ferrara, Palazzo Paradiso, 20-24 marzo 1991, Modena, Panini: 333-346.

Los gestos en la narración oral cinematográfica:  
el caso del monólogo de Agrado

*Maria Giovanna Monterubbianesi*  
(*Università di Parma*)

### **Introducción**

Los estudios de Labov (1972) y Labov y Fanshell (1978) señalaron la diferenciación de la narración oral en cinco partes: resumen, orientación, complicación, evaluación y coda. De la misma manera el lingüista Fernando Poyatos (1994) subrayó el valor pragmático y central de los gestos en las narraciones orales. Al considerar estos dos asuntos teóricos, el objetivo de este trabajo es comprobar si existe una correspondencia entre las funciones de las diferentes partes de la narración oral y los elementos gestuales adoptados por los narradores-actores en ámbito cinematográfico. El trabajo se basa en el análisis de un monólogo de cierta relevancia en el marco del cine español: el monólogo de Agrado en el teatro metaficcional construido por el director Pedro Almodóvar en la película *Todo sobre mi madre*.

### **1. Objetivos y metodología**

Objetivo de este trabajo es comprobar si existe una correspondencia entre las funciones de las diferentes partes de la narración oral, señaladas por Labov (1972) y Labov y Fanshell (1978), y los elementos gestuales adoptados por los narradores-actores en ámbito cinematográfico. El trabajo se basa en el análisis del monólogo de Agrado en la película *Todo sobre mi madre* de Pedro Almodóvar.

La selección de esta pieza cinematográfica depende de su fuerte carga narrativa. En un escenario, Agrado cuenta la historia de su vida asociándola a las cirugías que le han permitido ser la mujer que siempre había soñado. No es una narración tradicional, por el contenido y por la misma voz narradora (Agrado es un transexual), sin embargo, la podemos incluir en esta cate-

goría según la definición de narración de Labov e Fanshell (1977):

una narración es la descripción de una secuencia de hechos (*abstract*), que dan informaciones sobre el tiempo y el lugar de los acontecimientos, sobre la identidad de los participantes y su actitud inicial (*orientation*); es necesario, también, que se expliciten aspectos inusuales, divertidos o espantosos que definan el desarrollo de la historia (*complicating action*), además de comentarios sobre los hechos y sus consecuencias (*evaluation*); una narración describe siempre la resolución o la conclusión de los hechos problemáticos (*resolution*) y presenta una relación o referencias con los acontecimientos presentes.

En el marco de la metodología de análisis, se ha decidido empezar con la transcripción verbal y no verbal del monólogo y analizar los aspectos no verbales, sobre todo gestuales, que lo caracterizan. Los gestos en la narración cinematográfica se han clasificado y analizado teniendo en cuenta el aspecto ficcional del contexto, en particular, se ha procedido a la realización de tres clasificaciones no verbales. Dos clasificaciones formales (Poyatos 1994 y Monterubbianesi 2012) y una funcional (Monterubbianesi 2012) nos permitirán analizar desde cerca los gestos presentes en el discurso.

## 2. La transcripción verbal y no verbal

El trabajo empieza con la transcripción verbal y no verbal de la narración oral objeto de análisis. La transcripción verbal se ha realizado según las reglas y signos de transcripción del Grupo Val.Es.Co (Briz 1995) mientras la transcripción no verbal sigue las reglas de transcripción gestual no kinegráfica<sup>1</sup> utilizada por Monterubbianesi (2012).

A continuación presentamos las dos transcripciones de forma conjunta. A la transcripción verbal le sigue, entre paréntesis, la

---

<sup>1</sup> Se trata de una transcripción que no utiliza los kinegrafemas, es decir, los símbolos que muchos estudiosos de CNV (Birdwhistell, Poyatos, etc.) han asociado a los movimientos del cuerpo realizando un verdadero alfabeto kinésico. En este tipo de transcripción los gestos se han traducido en palabras, obteniendo como resultado, una descripción verbal de los movimientos de los hablantes-actores.

descripción de los gestos realizados por el hablante-actor a la hora de expresarse oralmente. Para señalar el momento exacto en el que el gesto se realiza, se han subrayado las palabras que corresponden a la realización del acto gestual. Además de esto, a cada gesto se ha asociado un número que facilitará el sucesivo trabajo de clasificación y análisis<sup>2</sup>. Las transcripciones en cursiva son descripciones de escenas que no se acompañan por expresiones verbales.

Minuto 1:13:05 - 1:15:26 (Teatro)

Agrado (de pie, piernas cerradas, manos entrelazadas al pecho): Por causa ajena a su voluntá (manos abiertas y de nuevo al pecho -1) / to-da (manos abiertas y de nuevo al pecho -2) la actriz que diariamente (señala escenario con las dos manos unidas por las yemas y de nuevo al pecho -3) triunfan sobre este escenario / hoy no pueden estar aquí / pobrecillas (cabeza a un lado -4) / así (hombros encogidos-5) que se suspende la función (brazos abiertos al lado del cuerpo -6) //

(2 »)

(manos entrelazadas al pecho) a lo que quieran se le devolverá el dine-ro de la entrada (movimiento manos de arriba abajo y movimiento de la cabeza hacia la derecha -7) / pero a lo que no tengan nada (manos abiertas hacia afuera, baja cabeza encogiendo los hombros -8) mejó que hacé / y pa una ve (manos abiertas hacia sí misma -9) que vení al teatro (encoge hombros y mueve la cabeza de arriba abajo -10) / es una pena que os vayái (encoge hombros y mueve cabeza de arriba abajo -11)

Si os quedái / yo (abre la camiseta -12) prometo entretenero (cabeza de izquierda a derecha -13) contando la historia de mi vida (mano derecha abierta toca hombro derecho -14)

Adiós / lo siento / eeh (*a los que se marchan*).

(5 »)

Si le aburro (cabeza de derecha a izquierda para contacto visivo con el público) hagan como que roncan así grrrrrrrrr (cabeza hacia arriba -15) / yo (dos manos hacia ella y cabeza de izquierda a derecha -16) me coco enseguida y para nada (dos manos palmas hacia afuera, dedos pulgar e índice unidos y cabeza de derecha a izquierda -17) herí mi sensibilidad eeeh / de verdad (si con cabeza y manos hacia sí misma, toca el pecho con las yemas de los dedos -18)

(2 ») *Risas del público*

*Expresión de la cara de Agrado como para aguantar las risas mirando al público de izquierda a derecha (-19)*

<sup>2</sup> Los gestos que no se han enumerado son posturas o movimientos necesarios a la actriz para mantener el contacto visivo con el público desde el escenario pero no representan gestos de interés para este análisis ya que no añaden valor semántico a la narración.

Me llama la Agrado (cabeza hacia abajo -20) porque toda mi vida (manos abiertas paralela se mueven en círculos para representar el tiempo que pasa -21) sólo he pretendido hacer la vida agradable a lo demás (manos abiertas palmas arriba se cruzan a la altura del pecho moviéndose ligeramente de arriba abajo siguiendo el ritmo de las palabras -22).

(2 »)

Además de agradable (sube tono de la voz) soy MUY (dedo índice izquierdo se mueve arriba al lado de la cabeza -23) auténtica (dedo índice izquierdo se mueve arriba hacia la cabeza y mirada abajo con ojos cerrados -24)

Miren (cabeza y mirada hacia abajo, manos a la altura de los hombros con dedos pulgar y mediano unidos, las manos dan una vuelta del interior al exterior para reforzar el imperativo y centrar la atención en el cuerpo -25) qué cuerpo //

(*Risas del público*) to hecho a medida

(2 »)

Ragao de ojo (con los dedos medianos de las dos manos se toca al lado de los ojos, manos con palmas abiertas -26) ochenta mil (sí con la cabeza dos veces -27)

(2 ») *Mirando al público levanta el dedo índice de la mano izquierda como a señalar de esperar -28*

narí (se toca la nariz con el dedo índice de la mano izquierda -29) / docienta (con el mismo dedo índice señala al público -30) / tirada (con el mismo dedo índice hace un movimiento desde arriba a la izquierda para reforzar la idea de tirar – mira a la izquierda -31) a la basura porque unañodespués (señala con el dedo índice de la mano derecha al auditorio sentado a la derecha y dirige la mirada hacia la misma dirección así como la cabeza -32) me la pusieron así (con el mismo dedo índice se señala la nariz -33) de otro (las dos manos cerca de la cara, palmas afuera se mueven hacia adelante para reforzar la idea temporal de “otro” -34) palizón // (abre las manos, palmas afuera al lado de la cara -35) yasé quemedamuchapersonalidad (movimientos rápidos de izquierda a derecha de la cabeza -36) / pero (dedo índice de la mano izquierda se mueve para negar muchas veces – ahora postura, mirada y cabeza hacia la izquierda -37) si llego a saberlo / no (el mismo dedo en movimiento baja ligeramente así como la cabeza que se mueve de izquierda a derecha -38) me la toco //

Continúo (movimiento de las dos manos a la altura del pecho para remarcar el sentido del tiempo hacia adelante -39)

(2 ») Manos abiertas con palmas afuera a la altura de la cabeza en sentido de espera -40

Teta (manos se quedan en la posición anterior pero se cierran -41) / do (índice y medio de la mano izquierda señalan el número dos – postura, mirada y cabeza hacia la izquierda -42) / porque (con el dedo índice de la misma mano hace “no”, antes hacia izquierda y luego hacia su derecha -43) no soy ningún montruo (cabeza hacia abajo y mano izquierda con palma abierta hacia afuera -44) // setenta cada una (con índice de la mano izquierda señala tocando el pecho derecho, izquierdo y de nuevo derecho -45) pero (con las dos manos señala tocando



los dos pechos -46) esta la tengo ya superamortizá (las dos manos se mueven hacia arriba con las palmas hacia afuera -47)

(2 »)

SILICONA EN (cabeza hacia arriba) -48

*Un chico del público pregunta: ¿DÓNDE?*

Labio (se toca el mentón con el dedo medio de la mano izquierda, la palma está cerrada – mira a la izquierda -49) / frente (se toca la frente con el dedo mediano de la mano derecha, la palma de la mano está cerrada – mira a la derecha -50) pómulo (se toca los pómulos con los dedos medianos de las dos manos – mira a la derecha -51) cadera (se toca la cadera izquierda con la mano izquierda -52) y culo (se toca el trasero con la mano derecha -53) // el litro (mano izquierda hacia el público -54) cueta una cienmil / así (mano derecha hacia el público -55) que echad la cuenta (las dos manos abiertas con palmas hacia afuera -56) porque yo (se toca el pecho con las yemas de la mano derecha -57) ya (con la mano izquierda hace un movimiento hacia afuera similar a lo de “tirar” -58) la he perdido.

(2 »)

Limadura (con los dedos índices de las dos manos se toca las dos mandíbulas -59) de mandíbula setenta y cinco mil (cabeza hacia abajo -60) / depilación (mano izquierda señala al público – cabeza hacia arriba e izquierda -61) definitiva en láse // porque (índice de la mano derecha hacia arriba – postura y mirada a la derecha -62) la mujer (el mismo dedo índice señala al público a la derecha -63) tambiéniene-delmono / bueno / tanto (índice mano izquierda hacia arriba – postura y mirada a la izquierda -64) o má (el dedo índice levantado se mueve hacia arriba -65) que el hombre / sesenta mil (el mismo dedo índice señala al público a la izquierda -66) por sesión / depende (mano derecha palma abierta hacia el público a la derecha se mueve como para decir “más o menos” -67) de lo barbuda que una sea / lo normá e (índice mano izquierda hacia el público se mueve de arriba abajo subrayando cada palabra -68) de do a cuatro sesione (el mismo índice se mueve una vez a la derecha y una a la izquierda -69) // (los índices de las dos manos señalan al público, la cabeza se levanta, los ojos se abren y encoge un poco los hombros -70) pero (los dos índices hacia arriba -71) si eres folclórica (las manos al lado de los hombros con las palmas afuera -72) necesita má (sí con la cabeza, manos en la misma posición -73) claro (sí con la cabeza, levanta el hombro izquierdo y baja la cabeza del mismo lado, manos en la misma posición -74)

(5 ») *Aplausos y risas del público*

Bueno (movimiento de la cabeza de izquierda a derecha -75) / lo que le etaba diciendo (movimientos de la cabeza de izquierda a derecha para contacto visivo con el público) que cuesta mucho ser auténtica / señora (movimiento de la cabeza de izquierda a derecha -76) y en eta cosa (encoge el hombro izquierdo – 77) no hay que ser rácana / porque / una (abre más los ojos -78) e (cabeza hacia el público -79) má (cabeza hacia abajo – 80) auténtica cuanto má (movimientos pequeños y rápidos de la cabeza de arriba abajo -) se parece a lo que ha soñado de sí misma

*Mirada hacia arriba a la izquierda -82*

*Aplausos del público*

### 3. Clasificaciones de gestos

El análisis sigue con la clasificación de los gestos encontrados. La clasificación detallada de Fernando Poyatos sobre tipologías gestuales (1994) y dos clasificaciones de los gestos en las películas de Almodóvar de Monterubbianesi (2012) se han adaptado a las necesidades investigativas del presente trabajo.

#### 3.1 Las clasificaciones formales

En la clasificación formal se analizan las partes del cuerpo utilizadas por Agrado en la realización de los gestos. Agrado no se mueve en el escenario, se queda de pie con las piernas rígidas y cerradas, no mueve el tronco sino como reflejo de los movimientos de manos, brazos y cabeza. La falta de movimiento en las piernas y, consecuentemente, el escaso uso del espacio/escenario, marca los rasgos del monólogo. En el pequeño esquema que sigue, se han clasificado los gestos según los números identificativos que se les han asociado en la fase de transcripción. Teniendo en cuenta estas premisas, los 82 gestos seleccionados se pueden clasificar como sigue.

Brazos /manos: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72.

Cabeza/cara/mirada: 4, 13, 15, 19, 20, 27, 36, 48, 60, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82

Cabeza/ tronco (incluye movimientos de los hombros): 5, 8, 10, 11, 74, 77

Piernas/pies: 0

Los datos confirman que la mayoría de los gestos realizados por el hablante/actor se desarrollan con los brazos y las manos y, en un buen porcentaje, también con la cabeza/cara/mirada. La protagonista y el director quieren señalar que Agrado no es una actriz, no tiene experiencia de representaciones sobre escenarios, lo que explica la posición estática y la falta de movimiento en las piernas desde el principio hasta el final.

La clasificación de Poyatos (1994: 185-223) identifica los tipos gestuales, es decir el aspecto de los gestos, la manera en la que se realizan. Hemos identificado cada gesto según su tipo predominante, así comenta el mismo Poyatos, “[...] estas categorías no se excluyen mutuamente [...] por tanto, su identificación como una u otra depende de cual predomine en el mensaje [...]” (1994: 186). En el marco de nuestra narración, encontramos:

Emblemas: 9, 28, 40, 82

Deícticos: 3, 12, 14, 16, 25, 26, 29, 33, 41, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 59

Marcadiscursos: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 47, 48, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Marcatiempos: 9, 21, 32, 34, 39, 58, 69

Kinefonografías: 15

Es posible notar que los marcadiscursos son en absoluto la categoría más numerosa. Incluyen todos los elementos gramaticales, adverbiales y pronominales que pueden ser representados a través de los gestos y de los elementos paralingüísticos.

El elemento más significativo es la presencia de numerosos deícticos: “Los deícticos son movimientos que indican la situación de una persona, objeto o lugar en el espacio, esté o no presente, y la situación de un acontecimiento en el tiempo” (Poyatos 1994: 197). En este monólogo, la presencia de deícticos a nivel cuantitativo es más relevante que la de las otras categorías. Agrado habla de sí misma, de su cuerpo y señala las partes del cuerpo que “están hechas a medida”.

Siguen los marcatiemplos o marcadores temporales. Estos se refieren a “[...] diversos puntos en el pasado, el presente y el futuro y a la repetición y duración de los acontecimientos [...]”. Agrado usa construcciones adverbiales y las acompaña con gestos que evocan el paso del tiempo en algún momento presente o pasado. Por ejemplo expresiones como: “pa una ve”, “toda mi vida”, “un año después”, etc. Se trata de expresiones verbales y no verbales fundamentales cuando se habla de narración porque “dan el tiempo” de los acontecimientos que el hablante está contando.

Encontramos también algunos ejemplos de emblemas, definidos por Poyatos como “gestos que tienen un equivalente verbal sin ninguna ambigüedad en su propia cultura” (1994: 195). En el caso del monólogo de Agrado, los Emblemas sustituyen las palabras y adquieren una carga semántica compartida con los oyentes. Se trata, por ejemplo, de gestos de espera (el dedo índice levantado o las manos con palmas abiertas hacia afuera) que no necesitan apoyo verbal para ser descodificados.

Por último la kinefonografía, es decir la unión del gesto y del sonido paralingüístico que Agrado realiza imitando el acto de roncar. Se trata de “un sonido y un movimiento producidos por el mismo tipo de actividad”(1994: 201). En este caso, Agrado imita el ronquido a nivel kinésico y paralingüístico provocando las risas del público.

El paso necesario para entender la importancia de estos elementos en el contexto de la narración oral es descubrir su función, gracias a la clasificación funcional.

### **3.2 La clasificación funcional**

Gracias a una clasificación por funciones gestuales (Monterubbianesi 2012) será posible identificar las funciones de los gestos presentes en cada parte de la narración oral. Las categorías de la clasificación de Monterubbianesi que se han utilizado para este análisis, son: “acompañar”, “sustituir” y el “rasgo gramatical” (que se refiere a los gestos que adoptan un valor gramatical como pronombres, adverbios, adjetivos, marcadores, etc.).

El hablante no tiene interacción directa con el público, pero busca un *feedback*, que son las risas, los aplausos o algún tipo de participación. La gestualidad se refuerza por la presencia de una distancia física entre el hablante y su público y se considera necesaria para llegar a mantener la atención del mismo. Para conseguir el objetivo, los movimientos de izquierda a derecha de la cabeza o de la mirada hacia el público son imprescindibles.

En particular la categoría “acompañar” incluye gestos que pueden confirmar, reforzar, debilitar, contradecir o camuflar lo

dicho verbalmente; la categoría “sustituir” incluye gestos que representan palabras, que permiten conversaciones simultáneas y que se realizan por deficiencia verbal (2012: 173-192). Sigue el análisis de los gestos del monólogo de Agrado según las categorías citadas:

Gestos que acompañan lo dicho reforzándolo (incluyen todos los deícticos de la clasificación formal de Poyatos): 1-4, 6-14, 16-18, 20-27, 29-39, 41-73, 76-81

Gestos que sustituyen lo dicho verbalmente representando palabras: 15, 19, 28, 40, 82

Gestos gramaticales (marcadores del discurso): 5, 74, 75

Los gestos refuerzan lo dicho verbalmente y solo en pocos casos lo sustituyen. La fuerza expresiva de los gestos está cargada de dos aspectos fundamentales: se trata de una actriz que actúa sobre un escenario metaficcional y se trata de un transexual. Este último rasgo explica los movimientos excesivos de las manos que quieren imitar los movimientos femeninos y que llegan a ser una caricatura de los mismos. Es una actitud que Almodóvar asocia con los transexuales de los años 80, de la movida madrileña a la que él mismo perteneció (Monterubbianaesi 2012). La falta de naturalidad de los movimientos refuerza aún más lo dicho por la actriz y llama la atención del público.

#### **4. Las partes de la narración oral**

Los elementos no verbales, sobre todo gestuales, acompañan siempre la producción oral y más aún, la producción narrativa. Según la definición de Labov y Waletzky (1996), la narración es “a method of recapitulating experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events that actually occurred”<sup>3</sup>.

Se trata de formas discursivas de por lo menos dos cláusulas, que representan una acción producida en el tiempo (Labov 1972, Schiffrin 1981, Ochs 2000). El elemento central de la

---

<sup>3</sup> “Una manera de contar una experiencia a través de la correspondencia entre secuencias de cláusulas verbales y secuencias de hechos reales” (traducción de la autora).

narración es la presencia de un cambio entre la situación inicial y la situación final. Las cláusulas deben definir una situación inicial y una situación que produce un cambio de estado. El número de cláusulas depende de la complejidad de la narración.

La definición de la narración oral como secuencia de cláusulas ha llevado al mismo Labov en 1972, a distinguir diferentes partes en las que cada narración puede dividirse. Se trata de cinco partes que el autor denomina resumen, orientación, complicación, evaluación y coda. Para la descripción de las cinco partes de la narración se hace referencia a la síntesis de Suárez y Pietrosemoli (2007) sobre los rasgos fundamentales de la teoría de Labov.

A la luz de las definiciones de Labov y Fanshell (1977) se cuestiona la existencia de diferencias gestuales que acompañen las cláusulas de dichos segmentos narrativos. Sigue la aplicación de las teorías de Labov y Fanshell (1977) al monólogo cinematográfico objeto de estudio.

#### **4.1 Los gestos en las partes de la narración**

Al comienzo, Agrado expone las razones de su presencia en el escenario, se disculpa con el público y propone una alternativa a la suspensión de la función. En este momento, cuando la protagonista pide al público que no abandone la sala y que se quede para asistir a su narración, empieza la cláusula (en la transcripción: gestos 12-14) que corresponde con la primera parte de la narración oral, el resumen.

Agrado es el centro de la narración (gestos 20-24), es ella la protagonista de la historia y los hechos serán los acontecimientos que ella considera más relevantes en su vida. La referencia temporal la encontramos en la explicación que hace de su nombre, ella dice: “Me llaman la Agrado porque toda mi vida sólo he pretendido hacerle la vida agradable a los demás”. Gracias a esta proposición los oyentes saben que la historia autobiográfica de la protagonista empieza en el momento exacto en el que transformó su existencia (y su cuerpo) para poder adoptar el nombre que más la representa, Agrado. Los gestos (de 20 a 24) acompañan reforzando lo dicho verbalmente y subrayan el con-

cepto del tiempo pasado y continuado, además de describir el carácter de la protagonista.

Sigue el momento en el que la situación inicial se modifica y sorprende, además de divertir, a los oyentes. Se trata de la tercera parte de la narración, la complicación (gestos 25-74). El objetivo de Agrado es contar su historia a través de las cirugías que le han permitido ser la mujer que deseaba. El concepto de un “cuerpo hecho a medida” choca con la idea de autenticidad que la protagonista había utilizado para definir su personalidad. Ella profundiza este concepto demostrando todo su orgullo de mujer por los resultados obtenidos. Agrado describe las cirugías en orden cronológico. Añade detalles precisos sobre el precio, el tipo de operación y señala con las manos las diferentes partes de su cuerpo que han sido modificadas. Se desvía de la narración principal y añade observaciones que entretienen y permiten al público entender su carácter. La reacción de los oyentes a esta fase de complicación es generalmente de risas, a partir del estupor inicial (cuando para explicar la autenticidad se ha empezado a hablar de un cuerpo totalmente modificado) hasta el final en el que algunos intentan comunicar directamente con el hablante-actor.

Sigue la parte de la evaluación, que, en esta narración, coincide con la parte final. Solo al final, Agrado comunica su punto de vista, da su interpretación y, sobre todo, explica el aparente contraste entre un cuerpo totalmente construido como el suyo y el concepto de autenticidad que la define (en la transcripción: gestos 75-80).

Es la voz del director la que habla al público mundial (no solo al teatro que ha construido) para dejar un mensaje profundo: la autenticidad es algo muy íntimo y no tiene nada que ver con la superficie de las cosas, menos de las personas.

A esta parte de evaluación sigue una coda que se ha identificado con un gesto (gesto 82). No se trata de una cláusula verbal sino de una no verbal. Como último gesto, Agrado mira hacia arriba, buscando las caras de sus amigos y sonríe satisfecha por haber solucionado una situación inesperada y difícil.

## 4.2 Análisis de los resultados

A continuación el análisis de los datos en un esquema que resume la distribución de los 66 gestos seleccionados en las diferentes cláusulas y partes del discurso. Se trata únicamente de 66 gestos porque no todos los 82 gestos encontrados forman parte de los segmentos de la narración.

Partes de la narración	Gestos
Resumen	3
Orientación	5
Complicación	50
Evaluación	7
Coda	1

Tabla 1.

A la hora de comparar el número de gestos de las tres partes centrales (orientación, complicación y evaluación), se nota que la mayoría de los gestos se encuentran en la fase de complicación (50) y que las otras dos, orientación y evaluación tienen el mismo “peso” gestual (respectivamente 5 y 7 gestos). Este esquema señala que el núcleo narrativo se encuentra en la complicación, no solo por su amplitud, sino por la cantidad de movimientos que el hablante-actor ha realizado para expresarse.

Ahora resulta de interés investigar qué tipos de gestos se encuentran en cada parte, a qué tipología gestual pertenecen y qué función desarrollan en el marco de la narración.

A continuación la tabla que resume todos los tipos de gestos (a nivel formal y funcional) encontrados en cada segmento narrativo.



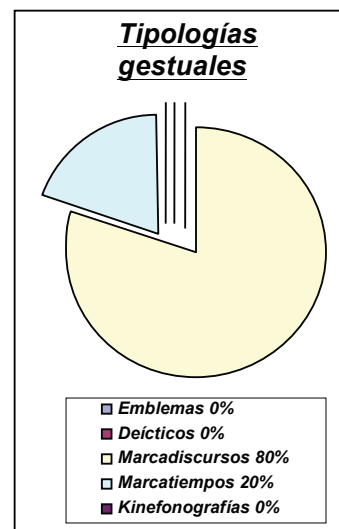
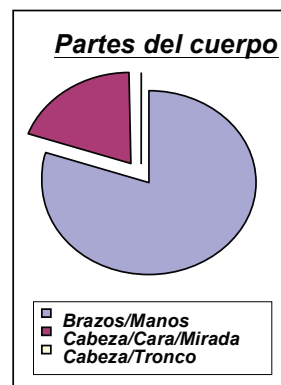
	<b>Clasificaciones formales</b>										<b>Clasificación funcional</b>		
	Partes del cuerpo					Tipologías gestuales							
	Brazos/ Manos	Cabeza/ Cara/ Mirada	Cabeza/ Tronco	Emblemas	Deicticos	Marca- discursos	Marca- tiempo	Kinefono- grafías	Gestos que refuerzan	Gestos que sustituyen	Gestos gramaticales (Marcadores del discurso)		
<b>Resumen</b>	2	1			2	1			3				
<b>Orientación</b>	4	1				4	1		5				
<b>Complicación</b>	44	5	1	2	14	29	5		47	2	1		
<b>Evaluación</b>		6	1			7			6		1		
<b>Coda</b>		1		1						1			

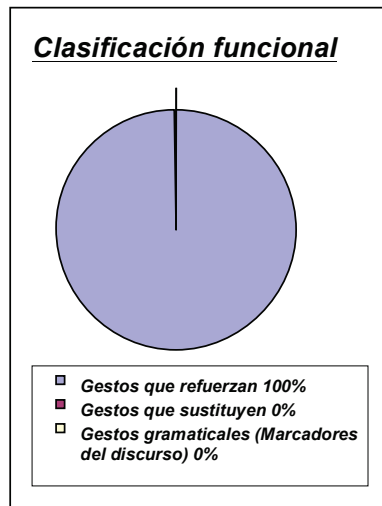
Tabla 2.

La tabla 2 confirma la presencia de gestos realizados con los brazos y las manos sobre todo en la primera parte de la narración, hasta la complicación. En la parte final (evaluación y coda) los gestos más frecuentes se han realizado con la cara y con la mirada (primer plano de la protagonista). En relación a las tipologías gestuales se señala la escasa presencia de emblemas que dejan espacio a marcadisursos, en particular en la fase de complicación que se ha identificado como la más productiva a nivel gestual. En esta parte, de hecho, el número de deícticos es considerable. Los marcatiempos se encuentran en las fases de orientación y complicación para acompañar y reforzar el contexto temporal de la narración. A nivel funcional es evidente que la mayoría de los 66 gestos tienen el objetivo de acompañar las palabras para reforzarlas. Se puede fácilmente notar en la tabla 2. que los mismos gestos que refuerzan lo dicho verbalmente son la mayoría de los marcadisursos y todos los deícticos: en la parte de complicación, los gestos deícticos acompañan la narración y le dan una carga emocional más fuerte.

Para tener una perspectiva más puntual de la presencia de los gestos en las partes de la narración, se presentan a continuación algunos gráficos que resumen los datos encontrados y clasificados.

### Gestos realizados durante la orientación

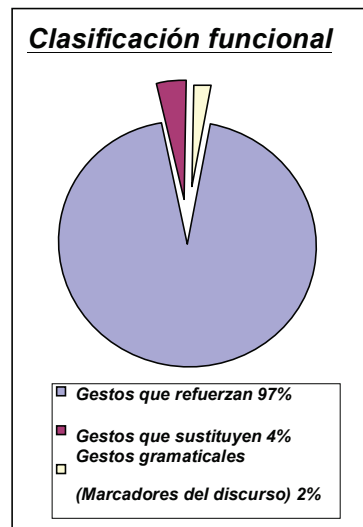
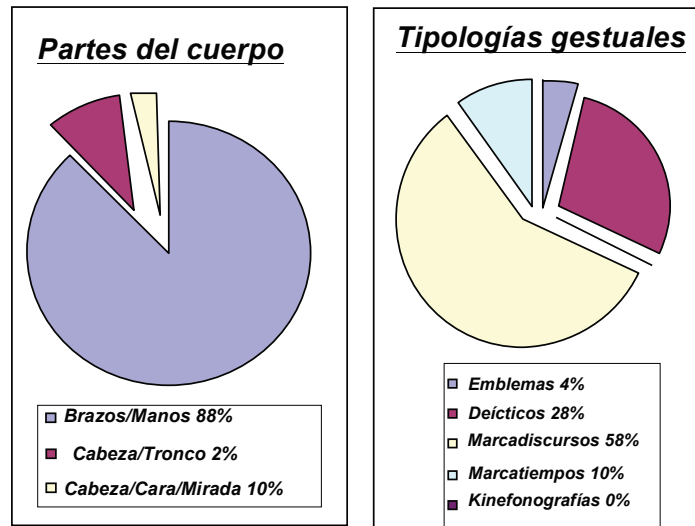




El mensaje verbal se ve totalmente apoyado, remarcado y subrayado con fuerza por el lenguaje no verbal-gestual. De todos los gestos realizados, el 80% son marcadiscursos. Se trata de gestos que representan expresiones como adverbios, pronombres y marcadores discursivos, es decir, partes del discurso que normalmente se utilizan en interacciones orales. El otro 20% se refiere a gestos que refuerza marcadores temporales como adverbios o perífrasis temporales. La mayoría de estos gestos, el 80%, se ha realizado con los brazos y las manos mientras el 20% se ha realizado con expresiones de la cara o movimientos de la cabeza.

En conclusión, los gestos de la parte de orientación se caracterizan por una profunda fuerza expresiva y semántica. Su objetivo es remarcar lo dicho verbalmente, permitir al hablante de expresarse claramente y al oyente de decodificar sin malentendidos el concepto expresado.

### Gestos realizados durante la complicación



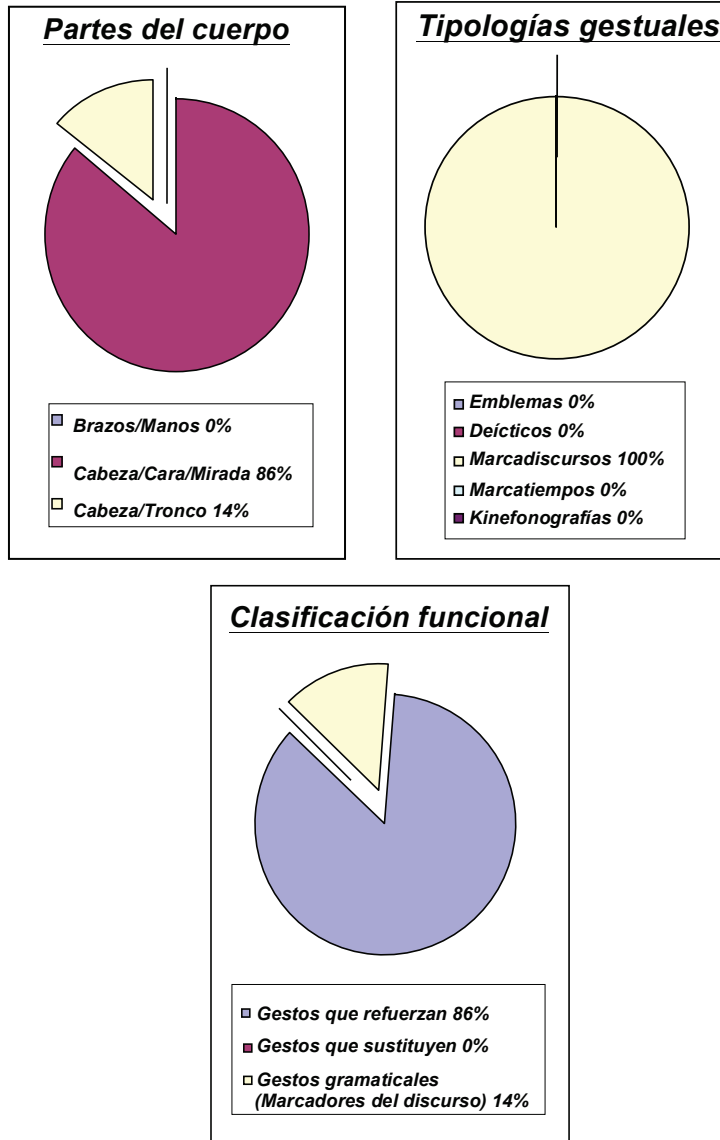
En la complicación, a nivel funcional, el 94% de los gestos refuerza lo dicho verbalmente, el 4% sustituye lo dicho y el 2% tiene función gramatical (en particular marcadores discursivos). Estos datos señalan que la narración ha cambiado ritmo: la pro-

tagonista ha reforzado sus palabras con algunos gestos pero ha llegado en dos ocasiones al punto de preferir la comunicación no verbal al uso de las palabras (gestos 28 y 40). Los gestos gramaticales, que son gestos usados exclusivamente para acompañar o sustituir elementos gramaticales, tienen un papel igualmente importante. Las tipologías gestuales confirman que la mayoría de los gestos, el 58%, son marcadiscursos, pero el segundo valor más representativo es el 28% de los deícticos que caracterizan esta parte así como toda la narración. Sigue un 10% de marcatiempos que, como se ha dicho anteriormente, remarcan los aspectos temporales de la narración. Finalmente, un 4% son emblemas que, como gestos icónicos, corresponden a los gestos que sustituyen lo dicho verbalmente.

En esta parte, como en la anterior, casi todos los gestos (88%) se han realizado con los brazos y las manos, mientras solo un 10% con las expresiones de la cara, las miradas y los movimientos de la cabeza. El 2% que se refiere a los movimientos del tronco y de la cabeza corresponde al 2% de gestos gramaticales, marcadores del discurso.

En el caso del monólogo cinematográfico de *Agrado*, la complicación coincide con la narración de los momentos fundamentales de su vida que son una sucesión de eventos intercalados por narraciones secundarias o comentarios. La historia original, contada a través de las cirugías, se desarrolla de forma lineal, mientras las intervenciones secundarias hacen la narración más completa y divertida para el público. Los gestos utilizados son la representación de una narración precisa y clara, gracias a los deícticos, pero también llena de facetas paralelas y divertidas (emblemas y los gestos gramaticales).

### Gestos realizados durante la evaluación



La fase de evaluación muestra datos diferentes en comparación con las dos partes anteriores. El más evidente es el porcen-

taje de gestos (80%) que se realizan con la cabeza, la cara y la mirada. La razón es clara si se recuerda que la última parte del monólogo, justo la fase de evaluación, se ha grabado en primer plano. Los gestos de Agrado son marcadiscursos (100%) también porque las expresiones de la cara o los movimientos de la cabeza no permiten mucha variedad de tipologías gestuales. Sin embargo, estos gestos refuerzan lo dicho verbalmente en un porcentaje del 86% sin dejar de representar algunos aspectos gramaticales, 14%, que, también en este caso, son marcadores del discurso. Los marcadores se han realizado con los movimientos conjuntos de cabeza y tronco como confirma el correspondiente porcentaje de 14% en el primer gráfico.

En la evaluación las expresiones de la cara de Agrado comunican todas sus emociones, ella se vuelve improvisamente seria, con la intención de buscar la reflexión en su público en lugar de las risas. Gracias a los marcadores discursivos Agrado habla con su público informalmente y acorta las distancias que la proximidad le impone. El primer plano da la ilusión de una mayor cercanía, como si Agrado estuviera hablando en los oídos del público, como si su mensaje estuviera dirigido personalmente a cada uno de los oyentes.

### **Conclusiones**

Los resultados de este análisis, aunque limitados a un único caso de monólogo cinematográfico, dan algunas informaciones relevantes sobre el rol de los gestos dentro de los discursos narrativos en la ficción cinematográfica. En primer lugar, el uso masivo de marcadiscursos con la función de reforzar lo dicho verbalmente es una estrategia de la narradora para ofrecer a su público una representación mucho más entretenida de los eventos contados. Los resultados que ella consigue son visibles a través de las risas del público, de los aplausos, del silencio mientras ella habla y primariamente por la decisión de quedarse a escuchar y no abandonar la sala.

Por otra parte, la presencia de los gestos deícticos en la complicación es una novedad en comparación con estudios anteriores sobre la gestualidad en la narración oral. Suárez y Pietrose-

moli (2007) señalaron la presencia de los deícticos en la fase de orientación de su corpus. La narradora, en aquel caso, utilizaba estos gestos para “dar coordenadas del lugar donde se desarrolla la acción” (2007: 87). Agrado, al contrario, usa los deícticos para hacer más entretenida y “teatral” su narración. Es evidente que las grandes diferencias entre los dos casos son el contexto y los objetivos de la narración. Además de esto, Agrado es un personaje ficticio, representado por una actriz (Antonia de San Juan) que magistralmente da vida a la escena de teatro metaficcional siguiendo los consejos de un director de cine como Pedro Almodóvar. Se trata de personas diferentes en contextos diferentes que utilizan de manera diferente los gestos. Esta reflexión lleva a una conclusión importante, es decir, la imposibilidad de establecer una correspondencia fija entre partes de la narración oral y elementos no verbales (gestuales) sin tener en cuenta el contexto de uso y los objetivos de la narración.

En conclusión, los resultados encontrados en este estudio no siempre coinciden con otros análisis del mismo sector y eso justifica la idea de que no exista correspondencia directa entre elementos no verbales y partes de la narración. Tanto en situaciones reales como en la ficción cinematográfica, un análisis de este tipo no puede prescindir de la valoración del contexto en el que se desarrolla la narración misma y de sus objetivos comunicativos.

### **Bibliografía**

- Briz Gómez, A. ed. (1995), *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Briz Gómez, A., Grupo VAL.ES.CO. eds. (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel Practicum: 29-48.
- Hopper, J., Thompson, S. (1980), “Transitivity in Grammar and Discourse”, *Language*, 56: 251-299, Washington D.C., Linguistic Society of America Press.
- Labov, W. (1972), “The transformation of experience in narrative syntax”, en *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.



- Labov, W., Fanshell, D. (1977), *Therapeutic Discourse*, Nueva York, Academy Press.
- Labov W., Waletzky, J. (1967), "Narrative analysis: oral versions of personal experience" en Helm J., ed., *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle, University of Washington Press: 12-44.
- Minesso, B., Rizzoni, G. (2010), *Il cinema di Pedro Almodóvar dal postmoderno al contemporáneo*, Venezia, Marsilio Editori.
- Monterubbianesi, M. G. (2012), *La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación a la didáctica de E/LE*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Poyatos, F. (1994a), *La comunicación no verbal, I: Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1994b), *La comunicación no verbal, II: Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1994c), *La comunicación no verbal, III: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*, Madrid, Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1996), "La comunicación no verbal en el discurso y en el texto", *Analecta Malacitana, Vol. 19*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Poyatos, F. (2003): "Los comportamientos no verbales como contexto y entorno del discurso oral", *Oralia*, Vol. 6: 283-307, Madrid, Arco/Libros.
- Suárez, F., Pietrosevoli, L. (2007), "Gestualidad y estructura narrativa. Análisis de un caso", *Lengua y Habla*, 11: 80-89, Bogotá, Universidad de los Andes.



Narrativa colectiva y polifonía en Twitter:  
del relato colectivo al tuiteo en directo

Ana Pano Alamán  
(Università di Bologna)

## 1. Introducción

En Twitter, plataforma de *microblogging* o *nanoblogging* que permite publicar *tuits* o mensajes de no más de 140 caracteres en el espacio de una cuenta o perfil, se generan dinámicas discursivas y prácticas narrativas basadas en la interacción y colaboración entre numerosos usuarios, quienes crean, intercambian, comentan y etiquetan todo tipo de contenidos, aportados en base a un “catálogo compartido” de palabras, prácticas, historias y símbolos. Este fenómeno ha dado lugar a lo que Herring (2012) llama discursos emergentes, discursos que, según Thurlow y Mroczek (2011), deben analizarse desde el concepto de heteroglosia, pues en el contexto de la Web 2.0 presentan una tensión constante entre diversos códigos lingüísticos, identidades e ideologías.

Precisamente, una de las características principales de los *tuits* es su naturaleza polifónica, en la medida en que son mensajes que suelen condensar distintas voces a través de la inclusión de abreviaturas como RT – de *retuit* o reenvío de otro mensaje a modo de cita –, de enlaces acortados y de etiquetas o *hahstag*, que relacionan cada mensaje con un tema específico sobre el que dialogan distintos internautas. En concreto, la etiqueta permite marcar el tema del mensaje por medio de la almohadilla #, práctica que facilita la inclusión en el propio discurso de un coro de voces que amplían y completan lo que decimos, un aspecto que ha sido analizado en trabajos recientes (Menna 2011; Pano Alamán y Mancera Rueda en prensa) sobre los valores sintácticos y discursivos del dispositivo, pero que no se ha estudiado aún en formas de narrar como el relato colectivo o el tuiteo en directo.

En este artículo, analizamos estas dos prácticas narrativas asociadas al uso de etiquetas. Nos centramos en la génesis co-

lectiva de estas dos formas de narración digital y, más concretamente, asumiendo los planteamientos de Ducrot (1984) y Reyes (1984) principalmente, en el carácter polifónico de los textos, esto es, en la existencia en estos relatos de distintas voces y en la manera cómo estas se manifiestan en ellos, por ejemplo, a través de enunciados ecoicos, de discursos referidos o de intertextos.

## **2. La narrativa digital**

Dentro de lo que se considera narrativa digital cabe distinguir dos grupos: el primero está constituido por las obras impresas que han sido trasladadas a un formato electrónico y que son accesibles a través de bibliotecas virtuales o blogs literarios; el segundo concierne las prácticas de ficcionalización desarrolladas directamente en un entorno digital. Como han señalado Murray (1999 [1997]), Ryan (2001) o Pano (2007), entre otros, el entorno digital ofrece a las audiencias la posibilidad de interactuar con los textos a través de la lectura hipertextual y de la manipulación de los contenidos. De acuerdo con Alexander y Levine, en la Web 2.0 – paradigma en el que se sitúa Twitter – los relatos son abiertos, multimediales, hipertextuales y colectivos y se caracterizan por su microcontenido y por su naturaleza social y participativa (2008: 42).

Cuando se utiliza la denominación Web 2.0 se suele hacer referencia a una serie de aplicaciones y páginas web que proporcionan servicios interactivos en red y, aunque el concepto ha conocido distintas definiciones, todas coinciden en señalar que se relaciona con la creciente centralidad de plataformas como los blogs y las redes sociales, basadas en la conexión entre individuos y comunidades y en la generación de contenidos – textos, imágenes, vídeos –, por parte de personas que no tienen por qué ser competentes en programación. Un fenómeno que se ha relacionado con el concepto de “inteligencias colectivas” (Lévy 1994) y que ha modificado las formas de narrar en ámbitos como la literatura y el periodismo. Los cambios sociotecnológicos que han transformado las prácticas de producción y edición de textos literarios y periodísticos y la lectura y apropiación de los

textos, reconfiguran, a su vez, los roles y la participación de los usuarios de la Red que, con o sin intención, se convierten en “prosumidores” dentro de crecientes comunidades virtuales. En este contexto, Morales sostiene la necesidad de plantear unos conceptos, paradigmas y categorías que permitan considerar la literatura y el periodismo como un polisistema que incluye nuevas prácticas de ciberperiodismo o periodismo en la Red y de narración hipermedial o digital, relacionados con la creación colectiva (2010: 195). Y es que, como señala Barros-Grela, se ha generado una “zona de contacto” discursiva en la que las formas narrativas digitales “abarcan un amplio espectro de significación, y su naturaleza de diversidad y multiplicidad permite un rango de acción que pueda llevar a hablar de un nuevo cambio epistemológico en la concepción narrativa con un principal nexo de carácter colectivo” (2011: 5).

Las experiencias de escritura colectiva son precedentes a la aparición de Internet. Por ejemplo, durante el siglo XIX, con la difusión de la lectura de entretenimiento, proliferan obras escritas en colaboración y publicadas por entregas; y cabe mencionar en el siglo XX la práctica del cadáver exquisito, del movimiento surrealista, una práctica basada en la escritura colectiva. No obstante, las condiciones de escritura/lectura propias de los dispositivos tecnológicos conllevan diferencias cualitativas respecto a esas formas de narrar. Como apunta Tabachnik, en este contexto

habría *una adecuación natural* entre la interactividad del medio, el dispositivo de escritura/lectura, el anonimato de los sujetos involucrados, por una parte y las experiencias de escritura colaborativa, por la otra. Estas condiciones propician la instauración de la figura de un autor colectivo que a veces se manifiesta en un narrador único y otras, en cambio, se dispersa en una multiplicidad de voces narrativas. Otra diferencia notable respecto de los antecedentes históricos concierne a la brevedad (casi instantaneidad) de los intervalos entre escritura / lectura / escritura que facilita el régimen virtual, lo cual implica en la práctica una cuasi simultaneidad en el proceso de composición conjunta del relato. Así, el proceso narrativo oscila entre una tendencia integradora, unificadora, totalizante y conclusiva y un impulso dispersivo y desestructurante que por lo general se impone sobre la primera (2009: 30, cursiva de la autora).

Cabe destacar también que el espacio virtual, gracias al hipertexto, es un laboratorio abierto a la experimentación con formas, códigos, lenguajes, géneros y estilos recogidos en el imaginario colectivo, y que por medio del dispositivo tecnológico es posible observar y analizar el proceso de transformación de esas formas y géneros en la instancia misma de su elaboración: “Es por eso que en general lo que se ofrece al análisis suelen ser formas embrionarias, mixtas, inconclusas, resultantes de la intervención de diferentes operaciones intertextuales de transformación e imitación como el *bricolage*, el *pastiche*, el *collage*, la *forgerie*” (Tabachnik 2009: 29). De ahí que los estudios sobre la escritura colectiva digital recurran a conceptos teóricos esenciales en la teoría narrativa, como dialogismo, polifonía e intertextualidad<sup>1</sup>, que remiten también a la idea de heteroglosia planteada en los estudios sobre discursos digitales. Recordemos que el término “dialogismo” de Bajtín, que será reelaborado después por distintos autores, se refiere a la existencia en un texto de voces enmarcadas y al hecho de que todo enunciado está precedido por enunciados de otros textos precedentes con los que entabla relación dialógica.

Asumiendo, pues, que el análisis de las propuestas narrativas que surgen y se desarrollan en el contexto digital debe tener en cuenta la recuperación y consolidación de distintos géneros como el microrrelato o la crónica, la presencia de referencias intertextuales y la pluralidad de voces, nos centramos aquí en los mecanismos polifónicos –discursos reproducidos e intertextos– en dos formas de narrativa colectiva en Twitter.

### 3. Narrativas en Twitter: el papel de la etiqueta o *hashtag*

Como ha señalado Escandell, la llamada *tuiteratura* o literatura en Twitter, constituida por microcuentos, microversos, microrrelatos o aforismos que se escriben y publican a través de tuits, se ha convertido en un medio de experimentación narrativa “que tiene en su brevedad extrema sus principales puntos a favor y en contra, pues son limitaciones que polarizan y extre-

---

<sup>1</sup> Cf. Bajtín 1981; 1984, Kristeva 1967.

man los resultados, tanto literarios como los del proceso de recepción en los lectores” (2014: 41). En todo caso, debido a su carácter breve y a la tendencia al ingenio que muestran estas prácticas de escritura, gran parte de la producción textual reconfigura géneros como las adivinanzas (@iAdivinanzas), los aforismos (@MarceloMasaguer), los albures (@losAlbures) o los refranes (#modernizaunrefran).

No obstante, frente a esta narrativa breve se han desarrollado también composiciones extensas y prolongadas en el tiempo como la tuitnovela negra *Serial chicken* de Jordi Cervera, narrada a través de 262 *tuits* y publicada de enero a febrero de 2010, en catalán (@bcnegra) y castellano (@bcnegracast). Creada en el marco del encuentro especializado en la novela de género, BCNegra, tiene un carácter prevalentemente experimental que integra contenidos multimedia como enlaces a composiciones musicales que es posible escuchar en línea, así como dispositivos propios de la red social: la limitación de caracteres, el uso de vocativos mediante la arroba @ y la clasificación por *hashtags* o etiquetas.

Para Zappavigna (2012), la etiqueta tiene esencialmente una función de metadato explícito que se integra en el mensaje para definir el tema del mismo. De este modo amplía el significado potencial del *tuit* puesto que, convirtiéndose en un *tag* que es posible buscar en la Red y que se conecta por medio del hipertexto a otros muchos *tuits*, se relaciona con otros discursos promoviendo lo que la autora denomina un “ambiente de afiliación”, así como la publicación de distintas opiniones alrededor del contenido que vehicula la etiqueta. En este sentido, estudios recientes sobre el uso de etiquetas en discursos mediáticos y políticos en español en Twitter (Mancera y Helfrich 2014) han demostrado que estas permiten elaborar una retórica de la persuasión que busca incrementar el interés de los ciudadanos por sus mensajes y conseguir su adhesión. Asimismo, los *hashtags* son elementos semióticos complejos, de características formales y funcionales innovadoras que operan en dos niveles: el pragmático-discursivo y el gramatical. Desde un punto de vista discursivo, Menna señala su relación con la polifonía textual en la medida en que las etiquetas permiten reproducir y al mismo

tiempo “escuchar” distintas voces en relación con un mismo tema. Además, la posibilidad de incluir, a través de este dispositivo, un coro de voces que sostienen o refutan lo que decimos se convierte en una estrategia al servicio de la argumentación y de la expresión de la opinión (2012: 34).

Por otra parte, esta autora destaca que el signo # es un “elemento semiótico relevante” que establece relaciones sintagmáticas con el resto de los constituyentes del *tuit*. Así, pueden identificarse tres tipos de relaciones: la sintagmática interna, que se refiere a la disposición de las formas escritas vinculadas entre sí y con otras formas dentro de la misma secuencia lingüística; la sintagmática externa, que hace referencia a las relaciones posibles entre formas escritas y el espacio exterior en el cual está situado el espacio gráfico (por ejemplo, cuando la etiqueta se transforma en hipervínculo para acceder a todos los *tuits* que la contienen); y la sintagmática contextual, que es la relación que se establece entre una unidad significativa, en este caso un *tuit*, y el contexto situacional al cual remite, generando nuevos significados que apelan a los conocimientos compartidos por el hablante y el oyente, de acuerdo con las condiciones de producción y recepción de los mensajes.

A partir de estas consideraciones, en los epígrafes que siguen, abordamos las relaciones sintagmáticas externas de la etiqueta mediante el análisis de la polifonía o presencia de distintas voces en el proceso de enunciación en dos formas de narrar practicadas en Twitter como son el relato colectivo y el tuiteo o crónica en directo, en dos casos de estudio específicos: #relatweet y #hdh2013.

### 3.1. #Relatweet

Como apuntábamos, la práctica narrativa de ficción en Twitter puede ser individual, como en el caso de la novela negra *Serial Chicken*, o colectiva, como en los casos de *El espejo* (2009), idea de José Cohen o *El hombre de tweed* (2012) de Mauricio Montiel Figueiras. El relato que analizamos en este trabajo es el *Relatweet*, que surge de una idea del periodista español Juan Andrés Muñoz Fernández, alias Allendegui. El rela-



to está constituido por 214 tuits y en la experiencia narrativa han participado 39 usuarios de Twitter de al menos siete países: Argentina, Chile, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela<sup>2</sup>.

El relato inició el 29 de noviembre de 2009 a las 23:11 cuando Muñoz/Allendegui escribió en su cuenta de Twitter el siguiente mensaje: “Se despertó sobresaltado, sudoroso entre un hojaldre de sábanas. Extendió la mano, y a tientas encontró el frasco con su pastilla #relatweet”. Para poder continuar el relato colectivo era necesario que los participantes utilizaran la etiqueta #relatweet, que aparece al final del mensaje. El procedimiento de composición consistió en una suerte de escritura por relevos donde según un orden aleatorio cada participante iba sumando un eslabón a la trama. Así, en su mecánica se asemejaba al juego del cadáver exquisito, pero en este caso los participantes podían ver la totalidad del texto a medida que se iba componiendo y, a diferencia de la práctica surrealista, aquí no se propició la intervención del azar, aunque, como sucede en todo relato compartido, fue imposible eliminar sus efectos, pues este suele manifestarse en estas formas narrativas “como un vector dispersivo que atraviesa y desordena el texto” (Tabachnik 2010: 2).

Así, en el relatweet, el hecho de ver el texto mientras se iba componiendo no evitó que se diera cierta dispersión y que la trama se ramificara a veces de forma impredecible. Sin embargo, como apunta Muñoz Fernández en sus conclusiones publicadas a modo de reflexión sobre la experiencia: “Los propios usuarios [interautores] se encargaron de rectificar el rumbo de la narración cuando alguno introdujo elementos confusos o incoherentes con el relato general”<sup>3</sup>. Y es que este tipo de relato mantiene, en apariencia, una progresión lineal y una estructura

---

<sup>2</sup> Nombre del perfil de los autores en Twitter: @allendegui, @jverbom, @jlori, @jlmejia, @MorgannaF, @dvdgmz, @ajlopez, @JulioPTR, @billvane, @ingenierosocial, @lamarmar, @mlopezremiro, @Yini7, @knopienses, @mmaccio, @mobis, @sanchez\_josemi, @sintomatico, @celestejaviera, @paezpaiez, @jmgomezcuesta, @ignacionacho, @interdigi, @pepeveron, @AlbertoNahum, @carlosenriquei, @dlopezmirantes, @desertewolve, @vigatl, @gentedeinternet, @tukoko, @rafaocana, @danielheras, @skippy687, @the\_J, @catalina\_, @icardotavio, @beaPP, @k4t4.

<sup>3</sup> Cf. <http://gentedigital.es/comunidad/allendegui/2009/12/07/el-primer-relatweet-ve-la-luz/> (15.12.2014).

cronológica, pero en la práctica cada intervención introduce más una digresión que una unidad secuencial. Así, afirma Tabachnik, “el relato simula avanzar cuando en realidad se atora y se vuelve continuamente sobre sí mismo” (2009: 42), lo que conlleva cambios en los niveles enunciativo, pragmático, retórico o estilístico. Un aspecto comentado por Muñoz Fernández quien afirma que el carácter colectivo del relato hizo que los usuarios temieran hacer giros drásticos en la acción y que por ello hubo momentos en que esta se estancó.

La voz del narrador se desintegra en múltiples voces que cuentan simultáneamente historias similares pero diferentes. En los tuits que conforman el relato están presentes varias figuras discursivas. En primer lugar, los sujetos empíricos, los 39 autores que, como productores efectivos de cada mensaje, elaboran un discurso en el que coexisten distintas variedades dentro de un mismo código lingüístico<sup>4</sup>. La naturaleza colaborativa del relato lleva a estos autores a considerar en todo momento los tuitfragmentos de sus coautores y a retomar algún elemento del discurso inmediatamente precedente, en aras de la coherencia. Véase como en el segundo tuit de (1), quien escribe retoma la palabra “jefe” mencionada en el primero, para elaborar su parte de la historia:

(1)

@sintomatico: -Está bien, siéntate. Pero no te hagas ilusiones: sigo dudando y no se me va el maldito dolor de cabeza. *¿Llamaste al jefe?* #relatweet. 30-11-2009

@CelesteJaviera: -¿Cómo? *¿tú sabes quién es mi jefe?* ¿tienes algo que ver con la oferta? Fabián sabía mucho más de lo que pensé, de lo que esperé. #relatweet. 30-11-2009

La continuación del relato obliga a todos los coautores a retomar, a modo de eco, los elementos esenciales del mismo, en particular, los nombres de los personajes principales, los diálogos y las situaciones descritas y narradas en mensajes ante-

---

<sup>4</sup> Muñoz Fernández (2009) destaca que “Gracias a la diversidad de los colaboradores, el lenguaje incluyó modismos propios de los distintos castellanos de Iberoamérica pero sin llegar en ningún momento a dificultar la comprensión para el lector general”.

riores. Este es el caso de (2), en el que reproducimos dos fragmentos publicados a una “distancia” de varios tuits que parecen haber roto la línea argumental. En el segundo tuit, el autor recuerda que Fabián, personaje introducido precedentemente, sigue en el umbral de la puerta. De este modo, se hace eco de la voz de otro autor restaurando la secuencia de eventos en el plano narrativo:

(2)

@jlmeja: -*Fabián!* -dijo entre liberado y sorprendido. ¿Cómo llegaste hasta acá? ¿Quién te dijo...? #relatweet. 30-11-2009 [...]

@allendegui: El chasquido del mechero *le hizo recordar* que *Fabián todavía estaba en el umbral de la puerta.*

Lo interpeló #relatweet. 30-11-2009

Las voces de los emisores de estos textos se funden en la voz del locutor, narrador ficticio o ser del discurso al que se atribuye la responsabilidad del enunciado y de su enunciación, y que atraviesa todo el relato. Este es un narrador omnisciente cuya función es narrar las peripecias del personaje principal, al que escuchamos en varias ocasiones, por ejemplo, a través del discurso en estilo directo reproducido a modo de enunciado hablado, en el primer tuit de (2), cuando interpela a otro personaje, Fabián. Asimismo, el narrador yuxtapone sus palabras a las del personaje principal, un recurso habitual en la narrativa de ficción, mediante el estilo indirecto libre que, como apunta Reyes, es “una técnica literaria que se caracteriza por presentar el relato del narrador (generalmente en pasado y en tercera persona) entremezclado con expresiones del personaje, y donde se utilizan las referencias de tiempo y lugar propias del personaje” (1994: 20). Véase el siguiente ejemplo<sup>5</sup>:

(3)

Recordó su noche y decidió callarse. Tras varios segundos le preguntó su examinador:

- ¿Por qué cree usted que es el indicado? -

---

<sup>5</sup> En este caso, para una mayor claridad expositiva, se ha optado por reproducir el fragmento tal y como ha sido publicado en esta recopilación elaborada por Muñoz Fernández (Allendegui) y disponible en: <http://gentedigital.es/comunidad/allendegui/el-relatweet/>

¿El indicado?, se quedó clavado, pensando en la pregunta. Sabía que no era el indicado, pero tenía que conseguir aquel trabajo. Recordó alguna noción de psicología “¿el indicado?, pienso que este trabajo se ajusta a mis ansias de superación, ¿se ajusta?”.

En las últimas líneas de este fragmento se transcriben los contenidos de una conciencia interior de tal modo que se produce una confluencia manifiesta entre los puntos de vista del narrador-locutor y del personaje-enunciador. El personaje principal está nervioso durante una entrevista de trabajo; el segmento inicia el párrafo con el discurso del narrador, locutor impersonal autorizado a desvelar la intimidad de los personajes; prosigue con una cita directa por la que se pasa inmediatamente a la conciencia del personaje, que piensa ante el lector si es “el indicado” o no; pero enseguida estos pensamientos son articulados en primera persona y entre comillas por el narrador, de tal forma que se funden ambas perspectivas<sup>6</sup>.

También conviven en este relato las voces de diversos enunciadores, seres del discurso que son por definición plurales, y que originan los distintos puntos de vista que se expresan a través de la enunciación. En este caso, son personajes como la madre del protagonista, quien nos habla a través de una carta –el personaje principal reconoce su caligrafía–, por medio del discurso referido en estilo directo, que vemos reproducido en el segundo tuit de (4):

(4)  
 @jlori: Pronto reconoció la *caligrafía de su madre*, aquellos trazos con los que había aprendido a leer #relatweet 30-11-2009 [...]  
 @interdigi: “*Hijo mío, me cuesta mucho creer lo que me han dicho sobre ti y espero de corazón que sea falso*”. #relatweet 30-11-2009

O la mujer llamada Susana, que es una entidad evocada en el texto de (5) mediante la cita directa del contenido de una nota suya que no se concluye:

---

<sup>6</sup> En relación con la polifonía y la yuxtaposición de distintas voces en la conciencia de un personaje de ficción, ver también Portillo Fernández 2011.

(5)

@Mmaccio: #relatweet La nota [de Susana] empezaba así: “Cuando todo esto termine comprenderás por qué me alejo...” 1-12-2009

En estos dos casos, la cita se presenta como la yuxtaposición de dos segmentos: el marco de la cita y la cita misma, que se distingue tipográficamente por medio de comillas. En (4) no aparece ningún verbo introductor y solo gracias al proceso inferencial que lleva a relacionar el contenido del primer tuit (“caligrafía de su madre”) con el del segundo (vocativo en la carta “Hijo mío”), publicado sucesivamente, puede el lector entender que se trata del contenido de la carta que acaba de abrir el personaje principal. En el caso de (5) sí se utiliza un verbo introductor – *empezar* – en pretérito imperfecto, por el que se facilita la conexión entre lo que dice la nota y la entidad Susana. En otras ocasiones, este personaje “habla” por medio del estilo indirecto, al que recurre el narrador en (6), utilizando un verbo de manera de decir como *gritar*, que dota de mayor dramatismo al relato:

(6)

Juliane Angeles @JulianeAngeles: (mar) entonces sacó sus pastillas, las trituró y dijo q el viento se las llevara d las manos. Cuando oyó a Susana q gritaba su nombre #relatweet 4-12-2009

Asimismo, se recurre aquí a la intertextualidad, como inserción de un texto en otro, mediante la incorporación explícita de los versos del poema *Cuatro cuartetos* (1943) de T.S. Eliot, en este tuit: “Y en el ascensor recordó a Eliot: *Tiempo presente y tiempo pasado se hallan quizá presentes en el tiempo futuro*”. Este texto se extrae de su contexto original, entra en este nuevo entorno como intertexto y funciona de forma distinta dentro de él, como voz de autoridad.

Así, como vemos, en este relato coexisten distintas voces: las de los locutores empíricos, autores del conjunto de tuits que constituyen el relatweet, quienes reproducen a modo de eco el contenido de fragmentos precedentes para otorgar coherencia al texto y mantener, dentro de lo posible en este tipo de experiencia escritural, una cierta lógica en la presentación y descripción de los eventos y de los personajes; en el plano narrativo, dentro

del texto, se impone la voz del narrador omnisciente quien relata los hechos en el pasado y en tercera persona, fundiéndose en ocasiones con el personaje principal, cuando se manifiesta la conciencia interior de este; las voces de personajes como Fabián, la madre del protagonista o Susana, que el lector “escucha” por medio de citas directas e indirectas; por último, una voz de autoridad, la del poeta T.S. Eliot, a través de un intertexto.

### 3.2. Tuiteo en directo: #hdh2013

Debido en gran parte al uso extendido de la telefonía móvil (*smartphone*) y de aplicaciones que ofrecen múltiples funciones al usuario 2.0., hoy en día la etiqueta suele utilizarse para relatar, en tiempo real, sucesos que los internautas viven en primera persona y para comentar temas de actualidad, contribuyendo a definir lo que se ha llamado “periodismo ciudadano”. Una variante de esta práctica de narrar hechos y palabras a modo de crónica periodística, es el *live tweeting* o tuiteo en directo, durante conferencias de prensa, transmisiones televisivas o incluso congresos académicos. En este último caso, los participantes publican en diferentes sesiones y minuto a minuto, breves sobre lo que dicen los conferenciantes y sobre las preguntas del público, en tiempo real.

En este trabajo exploramos esta otra práctica de narración colectiva en Twitter a través del corpus de 650 tuits relativos al Congreso *Humanidades Digitales Hispánicas*, que tuvo lugar en A Coruña en julio de 2013. En este conjunto de mensajes cuyo denominador común es la etiqueta #hdh2013 o #HDH2013, interactúan múltiples voces y puntos de vista. Quienes narran<sup>7</sup> el evento describen con sus palabras el inicio del congreso o el final de una plenaria, y con frecuencia reproducen las palabras de

---

<sup>7</sup> @SeminarioHD, @ernestopriego, @jgalbarro, @anamancera, @anapanouoc, @danielescandell, @MiriamPP, @elikaortega, @epriani, @polisea, @mopoza, @abaraibar\_griso, @PetrusAngelorum, @garanda, @hilodigital, @elenagbg, @GrinUGR, @santiperezisasi, @dhpaulspence, @gworthy, @JMFradeRue, @elpezflaco, @19PATRIMARIN, @fiormont, @juanita\_nani, @MorFlog, @montsemr, @LitteraProject, @anavalverdem, @DoloresRomero, @Red\_HD, @sandroidefilos.

los conferenciantes a través del discurso referido. Las citas directas son por tanto abundantes y suelen estar introducidas por el emisor, sujeto empírico del discurso, mediante las comillas, como en (7), o sin ellas, como en (8):

(7)

@elikaortega: “*Más que un objeto de estudio, las humanidades digitales son un proceso*” @abaraibar\_griso #hdh2013 10-07-2013

(8)

@MorFlog: *Cualquier uso de lo digital no debe llamarse humanidades digitales. El proceso humanístico es relevante.* @hdpaulspence en #hdh2013 11-07-2013

Probablemente, las comillas se eliminan para ganar espacio, aunque como en el ejemplo precedente, es posible saber que se trata de una cita porque se menciona al enunciador o sujeto del enunciado contenido a través de la mención @ típica de Twitter. También se hace un uso frecuente del estilo indirecto en el que se reproduce el significado pero no las palabras textuales del primer emisor, que quedan introducidas en las del locutor, como en (9) y (10), donde se observa la estructura típica “verbo introductor + la conjunción que”:

(9)

@epriani: termina @danielescandell afirmando que la nueva novela del siglo XXI tendrá que ser una gran impostura digital #hdh2013 12-07-2013

(10)

@juanita\_nani: #HDH2013 Canet afirma que el 50% de los estudiantes en #humanidades no se dedican profesionalmente a algo relacionado con su trabajo 10-07-2013

En ambos casos se utiliza un verbo de discurso como *afirmar*, que remite al significado de “Asegurar o dar por cierto algo” (DRAE, 22 ed.). Este verbo declarativo, así como *sostener*, que aparece en otros mensajes del corpus, implican aquí cierto grado de certeza en lo dicho. Pero tienen, además, una orientación evaluativa que puede vehicular acuerdo entre el autor del tuit y la fuente citada. En estos casos, se recurre tanto al estilo indirecto como al estilo directo libre (sin verbo introductor ni

comillas), que permiten al emisor ceder su voz y su visión a las del enunciador y mostrar acuerdo con el punto de vista que se evoca en el texto, como se observa en (11) y (12):

(11)

Élika Ortega @elikaortega: Actualmente, dice @fiormont, es mejor estar y trabajar en los márgenes // +1 #hdh2013 11-07-2013

(12)

Elena González-Blanc @elenagbg: Hay que cambiar los planes de estudios de humanidades y meter en ellos formación tecnológica. *De acuerdo con Canet* #hdh2013 10-07-2013.

En el primero, para evaluar positivamente lo dicho por @fiormont, el autor del tuit utiliza una convención típica de este medio como es “+1”; en el segundo, se utiliza la locución adverbial “de acuerdo” tras reproducir de forma directa las palabras de Canet. En otros casos, como en (13), se expresa desacuerdo sobre las palabras reproducidas:

(13)

@epriani: [Sánchez-Prieto] *Sostiene que* las ediciones digitales significan un retroceso respecto de su calidad científica #pfff #dhd2013 10-07-2013

En este mensaje en el que se utiliza la cita indirecta, no se indica la fuente, lo cual puede desorientar al lector que no asiste al congreso. Aquí se expresa desacuerdo a través de la onomatopeya “pfff”, que puede relacionarse con la interjección “puf” (“U. para denotar molestia o repugnancia causada por malos olores o cosas nauseabundas”, DRAE, 22 ed.). En todos los casos, se asiste a la imbricación en el texto no solo las palabras del locutor y del enunciador, sino también de sus creencias y visiones (Reyes 1984: 181) sobre el tema que se debate.

Otros enunciadores o puntos de vista de los que los hablantes se hacen eco en este conjunto de tuits son las voces de autoridad que se introducen en el texto que se cita, esto es, los intertextos que se introducen en el discurso referido, por ser de referencia obligada en la materia que se discute. Este mecanismo es muy frecuente en el caso de #hdh2013 debido a que se trata de un congreso académico. Véase, por ejemplo, el caso de (14), en el



que se menciona el artículo de @marindacos, citado a su vez por quien habla en el congreso en ese momento:

(14)

@MorFlog: El artículo de @marindacos sobre HD (*blognumericus* "le strategie du sauna..."), citado con frecuencia por @paulspence en #hdh2013 11-07-2013

Se observa también la incorporación explícita de otros textos, completos o no, en el propio mensaje, como el proverbio "Nunca es tarde si la dicha es buena" en (15) o el enlace al texto de otro autor, incluido en (16):

(15)

@juanita\_nani: *Nunca es tarde si la dicha es buena*: En Naneando sobre #HDH2013

(16)

@elikaortega: @hdpaulspence nos recomienda la lectura de un artículo de @igalina <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/> ... #hdh2013

Estos enlaces remiten a artículos cuyo responsable de lo que se dice es ajeno a la situación del discurso en la que se encuentran los hablantes. Así, retomando las palabras de Barthes (1980), la intertextualidad es aquí un "tejido de voces" que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que se han leído, visto o escuchado en algún momento.

La reproducción del discurso en el tuiteo en directo puede realizarse de múltiples formas, aunque quizá debido a su parecido con la crónica periodística, se privilegia un uso mayor de las formas prototípicas de discurso o estilo directo y de discurso o estilo indirecto (Maldonado 1999). En el primer caso, además de ahorrar espacio, es posible conceder mayor verosimilitud a la reproducción del acto comunicativo. La cita directa reproduce el discurso ajeno con las mismas palabras y dentro del mismo contexto deíctico en que ha sido emitido, dejando de lado las implicaturas, especialmente "conversacionales". La cita indirecta presenta en cambio una estructura sintáctica más restrictiva y en general el discurso reproducido está introducido generalmente por un verbo declarativo o asertivo que implica certeza sobre lo

dicho. Cabe señalar aquí también aquellos casos de reproducción de un enunciado previo para señalar el acuerdo o desacuerdo con el mismo, y es que el estilo indirecto, al neutralizar las entonaciones de los discursos ajenos limitándolos a una sola voz, atiende más a lo que se dijo que a cómo se dijo (cf. Reyes 1993).

#### 4. Conclusiones

En Twitter, los esquemas de narración colectiva y de lectoautoría giran principalmente en torno al uso de sistemas de vinculación hipertextual mediante el uso del marcador @ y sobre todo de *hashtags* o etiquetas. El aglutinamiento de mensajes mediante una etiqueta, canalizador y nexos de textos compartidos, conlleva, por un lado, una colectivización del desarrollo de variantes temáticas y, por otro, la coexistencia de distintas entidades polifónicas, diferentes voces y puntos de vista, dos aspectos que caracterizan las formas de narrar en Twitter. Tras analizar los mecanismos a través de los cuales se expresan las voces de los seres del discurso – locutores y enunciadores, siguiendo a Ducrot (1984) –, en dos tipos de narrativa colectiva en esta red, como son el relato colectivo y la crónica en directo, es posible afirmar que estos no divergen de los mecanismos polifónicos presentes en géneros narrativos análogos. Sin embargo, la multiplicidad de sujetos empíricos que generan distintos contenidos, autores que colaboran en un mismo acto de narrar, si bien justifica la presencia de numerosas estrategias intertextuales – alusiones y ecos de un tuit a otro –, conlleva en ocasiones cierta incoherencia narrativa. Así, en el relatweet: “La concentración de los colaboradores en el desarrollo de la trama hizo que se pasaran por alto cosas tan elementales como el nombre del protagonista principal, que a estas alturas todavía no sabemos cómo se llama, y a cambiarle el nombre a la protagonista, que llegó a llamarse Sonia, Susana y Ana” (Muñoz Fernández 2009).

Por otra parte, se observa un alto grado de redundancia en lo dicho, como ocurre en el conjunto de mensajes reunidos bajo la etiqueta #hdh2013, cuando se reproduce el mismo discurso tres o cuatro veces con pocas variaciones. Como apunta Tabachnik

en relación con los relatos colectivos y las conversaciones en el entorno virtual, “la trama vuelve a reformularse y reanudarse varias veces hasta abandonar incluso el régimen narrativo, para desintegrarse en algunos casos, en un juego de aliteración” (2009: 46).

En definitiva, este tipo de narrativas tienden a la fragmentación y a la multiplicación de voces, por tanto, en muchas ocasiones, dificultan la inferencia de los contenidos en la asignación de referentes deícticos personales y temporales, esto es, en la identificación por parte del lector de quién dice qué y cuándo, lo que puede llevar a perder el hilo de la secuencia narrativa en el relato de ficción o malinterpretar lo dicho por alguien en la sesión de un congreso académico. De hecho, algunos académicos se han preocupado por lo que supone en términos éticos resumir el trabajo de otro académico en un formato de 140 caracteres que podría ser fácilmente malinterpretado (Cordell 2013).

De todo ello se desprende que, en el contexto digital, se asiste a la experimentación constante de formas de narrar esencialmente colectivas, que plantean numerosos desafíos al análisis del discurso.

### **Bibliografía**

- Alexander, B., Levine, A. (2008), “Web 2.0 Storytelling: emergence of a new genre”, *EDUCAUSE*, 43/6, <http://bit.ly/NYtc0x> (16.12.2014).
- Bajtín, M. (1981), *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1984), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Barros-Grela, E. (2011), “Web 2.0: Narrativas y espacios digitales. Inteligencia colectiva en blogs, wikis y plataformas desde un entorno culturalista”, *Oceánide*, 3, <http://oceanide.netne.net/articulos/art3-1.php> (05.12.2014).

- Cordell, R. (2013), “Mea Culpa: on Conference Tweeting, Politeness, and Community Building”, *The Chronicle*, <http://chronicle.com/blogs/profhacker/mea-culpa-on-conference-tweeting-politeness-and-community-building/45861> (05.12.2014).
- Ducrot, O. (1984), *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.
- Escandell, D. (2014), “Tuitatura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital”, *Iberic@l. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 5, <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2013/01/Iberical-Numero-5.pdf> (10.12.2014).
- Herring, S. C. (2012), “Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent”, en Tannen, D., Tester, A. M., eds., *Discourse 2.0: Language and new media*, Washington, DC, Georgetown University Press: 1-26.
- Kristeva, J. (1978 [1969]), *Semiótica*, Madrid, Fundamentos.
- Lévy, P. (1994), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.
- Maldonado González, C. (1999), “Discurso directo y discurso indirecto”, en Bosque, I., Demonte, V., eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 3549-3596, vol. 3.
- Mancera Rueda, A., Helfrich, U. (2014), “La crisis en 140 caracteres: el discurso propagandístico en la red social Twitter”, *Cultura, Lenguaje y Representación*, XII: 59-86.
- Menna, L. (2012), “Nuevas formas de significación en red: el uso de las #etiquetas en el movimiento 15M”, *Estudios de Lingüística del Español*, 34, [http://elies.rediris.es/elies/34/Tesina\\_L-Menna.pdf](http://elies.rediris.es/elies/34/Tesina_L-Menna.pdf) (28.03.2013).
- Morales, M. (2010), “Hacia la democratización narrativa. Del hipertexto a la creación colectiva”, *Signo y Pensamiento*, 7/XXIX: 192-215.
- Muñoz Fernández, Juan Andrés, “El primer relatweet ve la luz”, entrada del 7 de diciembre de 2009, Blog Allendegui. Anacrónicas electrónicas, <http://gentedigital.es/comunidad/allendegui/2009/12/07/el-primer-relatweet-ve-la-luz/> (20/10/2016)

- Murray, J. (1999), *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa del ciberespacio*, Barcelona, Paidós.
- Pano Alamán, A. (2007), “Hypermedia narratives: paratactic structures and multiple readings”, en Sanz, A., Romero, D., eds., *Literatures in the Digital Era: Theory and Praxis*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 297-304.
- Pano Alamán, A., Mancera Rueda, A. (2015), “Valores sintáctico-discursivos de las etiquetas en Twitter”, *CLAC. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 64: 58-83.
- Reyes, G. (1984), *Polifonía textual. La citación en el relato literario*, Madrid, Gredos.
- Reyes, G. (1993), *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco Libros.
- Reyes, G. (1994), *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco Libros.
- Ryan, M.-L. (2001), *Narrative as virtual reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Tabachnik, S. (2009), “Juegos de narrativa colectiva en las comunidades virtuales”, *Versión*, 22: 27-48.
- Thurlow, C., Mroczek, K. (2011), *Digital discourse: Language in the new media*, New York, Oxford University Press.
- Zappavigna, M. (2012), *Discourse of Twitter and Social Media*, London, Continuum.



Los demostrativos en un relato de ficción:  
acotación del espacio y del tiempo

*Maria Pilar Pastor*  
(*Università di Trento*)

Los estudios interlingüísticos llevados a cabo desde una concepción cognitiva describen el lenguaje como una manifestación más de nuestras capacidades y por ello inseparable de los aspectos psicológicos, antropológicos y culturales que nos modelan como seres humanos. Una reflexión desde presupuestos cognitivos parece por ello pertinente cuando se aborda la designación y acotación de parámetros físicos y situacionales como el tiempo y el espacio.

El relato de ficción, por su parte, es un producto lingüístico que, aun presentándose necesariamente como una lectura subjetiva del mundo, no puede obviar las coordenadas espacio-temporales que rigen nuestra existencia, si bien puede proponer marcos y escenarios no estrictamente ligados a las leyes de la física. El espacio y el tiempo creados por la narración – posibles suplantadores de las coordenadas a las que el mundo físico y nuestra existencia cotidiana nos atan – conforman una realidad paralela. Esto la convierte sin duda en un valioso elemento para observar los recursos de los que el lenguaje dispone para la acotación y creación de coordenadas espacio-temporales.

Entre los elementos que la lengua maneja para la localización de un elemento nos concentraremos en los demostrativos (la serie ternaria *este, ese, aquel* con sus variantes de género y número; y los adverbios *aquí, ahí y allí*) en su calidad de cuantificadores de la distancia espacial y temporal que denotan.

Los demostrativos son objeto de detallada atención en el campo de la filosofía del lenguaje y en la lingüística cognitiva. Se consideran un universal lingüístico (si bien últimamente se pone en entredicho el concepto de universalidad en el

je<sup>1</sup>), ya que responden a la necesidad primigenia de localizar un elemento en el espacio que nos circunda ofreciendo información sobre la distancia, accesibilidad o visibilidad respecto al hablante. En muchas lenguas, entre ellas el español, los demostrativos designan por extensión también el tiempo (concebido metafóricamente como espacio: tiempo cercano // tiempo lejano).

El estudio de la deixis espacio-temporal desde un punto de vista semántico aparece ya pergeñado en Lyons (1977) y llama la atención de las ciencias cognitivas por la capacidad de los elementos deícticos de condensar la tríade primigenia del lenguaje (es decir, la persona que crea un enunciado, la persona que lo decodifica y las entidades a las cuales se refiere) a través de un único centro en el que confluyen el sistema de coordenadas que subyace en toda conceptualización de la situación comunicativa. Bühler [1934 (1982)] llamó “origo” a este centro deíctico – que funciona como un punto de partida o punto cero de la enunciación – y que podríamos parafrasear como “yo, aquí, ahora”.

Sin embargo, y partiendo de esta conceptualización, la deixis espacial o del “aquí” no puede ser explicada únicamente en su significado más inmediato. Cuenca (2008: 118) habla de la deixis espacial como “un mundo poliédrico” y es evidente que se ha abandonado ya la pretensión de hacer rotar la morfología y función de los demostrativos exclusivamente alrededor de la noción espacial en favor de una concepción social y cognitiva del espacio. Desde este punto de vista se pueden acuñar nuevos términos que – incluyendo al hablante y al oyente o, en caso de una narración, al autor y al lector – señalen y diferencien lo que podríamos denominar “esferas de influencia” y “esferas de atención” definidas por Pajusalu (2006: 242) como “áreas cognitiva y socialmente accesibles” para los participantes en un intercambio comunicativo, sea este de la naturaleza que sea. En el término “esferas de influencia y atención” se cela una concep-

---

<sup>1</sup>“The claims of Universal Grammar, we argue here, are either empirically false, unfalsifiable, or misleading in that they refer to tendencies rather than strict universals. Structural differences should instead be accepted for what they are, and integrated into a new approach to language and cognition that places diversity at centre stage” (Evans, Levinson 2009: 429).



ción que va más allá de la mera codificación y decodificación de un mensaje, entendida como operación mecánica. La idea de la negociación continua del significado y del alcance del mensaje lingüístico en función de los interlocutores y de las áreas sociales y cognitivas que se activan es más rica, más compleja y creemos que permite una mejor y más certera reflexión sobre los elementos deícticos, que son los encargados de denotar significados dependiendo de la localización, la posición, la distancia o el marco temporal de los interlocutores.

### 1. Clasificación de usos y elección del corpus

Nos proponemos en este trabajo observar la aparición de los tres diversos grados de los demostrativos españoles (*este, ese, aquel* con sus variantes de género y número, más *aquí, ahí, allí*<sup>2</sup>) en un texto literario, aplicando la división de usos de los demostrativos acuñada por Himmelmann (1996: 206) y considerada por éste como usos “universales razonablemente asumidos” donde se expresa un contraste en la distancia denotada<sup>3</sup>.

Himmelmann diferencia cuatro usos de los demostrativos: situacional, anafórico, discursivo y de reconocimiento (“recognitional” en la terminología de Himmelmann) al que Bühler [1934 (1982)] llamó *Deixis am Phantasma*. Recientemente, Cleary Kemp (2007: 327) se pregunta si “los datos que poseemos hasta ahora pueden confirmar la existencia de cuatro categorías de uso de los demostrativos”<sup>4</sup> concluyendo que las categorías de uso de Himmelmann son todavía un punto de referencia para categorizar estos elementos. Siguiendo por tanto la división de Himmelmann quisiéramos obtener una instantánea de la distribución de usos y grados en el texto elegido.

---

<sup>2</sup> El término adoptado por Eguren (1999) para estos elementos es adverbio demostrativo.

<sup>3</sup> Con respecto a la universalidad de los demostrativos, Diessel (1999) apunta en su estudio que, de las ochenta y cuatro lenguas tenidas en cuenta, todas poseen al menos dos demostrativos que indican un contraste deíctico de distancia.

<sup>4</sup> “Do the formal data support the existence of four separate categories of demonstrative use; that is, is there a specific marker or construction for any of these uses?” (Cleary-Kemp 2007: 327).

### 1.1. Usos analizados

Describimos brevemente a continuación los cuatro usos descritos por Himmelmann<sup>5</sup> y su aplicación al texto que constituye nuestro corpus.

Entendemos por uso situacional (*deixis ad oculos* para Bühler) un demostrativo que hace referencia a un elemento que se encuentra en la situación o contexto extralingüístico. Incluiremos en este apartado los demostrativos que determinan un objeto, un ser o un periodo temporal nombrados por el autor con el fin de construir la trama, que consideraremos como sustituta – en el relato – del mundo físico, o evocadora de dicho mundo<sup>6</sup> como vemos en (1). Entran en este apartado las coordenadas físico-temporales que sustentan el mundo creado por el autor y los diálogos.

- (1) Esta misma tarde si no hubiera sido por un hueco, no habría llegado hasta aquí... (pág. 10).

Por otro lado, concebimos como anafórico el uso para señalar una expresión del contexto lingüístico con referencia a un elemento situado delante o detrás de él (anafórico o catafórico, si bien esta diferencia no será objeto de análisis). Pero consideraremos este uso en su marco deíctico, es decir, como señalador, siguiendo la *NGLE* (2009: 1272) donde se indica que “los usos fóricos de los demostrativos no dejan de ser deícticos (...) La referencia anafórica y la catafórica constituyen, pues, manifestaciones más abstractas del fenómeno de la *deixis*”. No abordaremos por ello la importante faceta de cohesión textual que cum-

---

<sup>5</sup> No tendremos en cuenta algunos usos lexicalizados como el explicativo *esto es*, la fórmula presentativa *he aquí*, o algunas expresiones coloquiales como *esto y lo otro* (*si yo te dijera esto y lo otro*) que aparecen en el texto, pero no hemos incluido en el corpus.

<sup>6</sup> “los usos evocadores de los demostrativos constituyen una manifestación de la llamada *deixis* en ausencia (...) [donde se recrea] un espacio contextual implícito al que pertenecen las entidades que se señalan como si estuvieran físicamente presentes” (*NGLE* 2009: 1283).

plen, ni el análisis de la estructura temática<sup>7</sup>, ya que nuestro objetivo en este trabajo se limita a observar la aparición de los tres grados de los demostrativos. Incluiremos en este apartado los usos en los que el antecedente se localiza en el texto y activa una referencia que después retoma el demostrativo como en (2), (3) y (4).

- (2) aunque nunca he usado gafas, tenía la sensación de ser un profesor jubilado, uno de esos profesores que limitan con el universo por dos redondas lentes plateadas (pág. 21).
- (3) Usted habrá oído hablar de la paradoja del gato de Schrödinger – continuó- ese pobre animal cuya vida pendía de un hilo que debía ser accionado bien por una onda, que le condenaría, bien por un corpúsculo, que sería su salvación (pág. 41).
- (4) Si un hombre quería representar una región de África en un plano, tenía que ir allí (pág. 12).

Como vemos en (3) se dan anáforas de sentido, es decir, que en el texto no se menciona el grupo nominal con la misma palabra, pero el lector puede igualmente recuperar sin dificultad la referencia ('gato' - 'ese pobre animal') por la relación existente entre ambas (en este caso el hiperónimo 'animal'). Excede a los objetivos de este trabajo un juicio sobre los procesos de inferencia y nos limitaremos a señalar el número de casos que aparecen con un uso anafórico y qué grados del sistema ternario aparecen en esta función.

En tercer lugar, interpretando el llamado por Himmelmann uso discursivo en su sentido más concreto<sup>8</sup> hemos considerado

---

<sup>7</sup> La relación entre la forma de la frase y su contenido informativo han sido objeto de estudio por parte de Lambrecht, el cual afirma que (traducción nuestra) "el estudio de la estructura informativa no se ocupa del contenido léxico o proposicional en abstracto, sino de la manera en que tal contenido se transmite" (Lambrecht 1994: 3). El término 'estructura informativa' (*information structure*), que Lambrecht usa, fue a su vez acuñado por Halliday, Hasan (1985) quienes, desde una perspectiva funcional, han profundizado en las relaciones entre las estructuras sintácticas y las semánticas e informativas. Desde una perspectiva pragmática y funcionalista, estos autores no han olvidado el papel que juegan las representaciones mentales de los referentes del discurso para crear coherencia y significado.

<sup>8</sup> Censaremos las menciones al propio texto de acuerdo con el ejemplo proporcionado por Levinson (1983: 85): "I bet you havent't heard this story";

los usos en los que el demostrativo apunta al texto como material y al momento mismo de la escritura del relato como en (5) y (6).

- (5) Que mi pasión no se repliegue, amiga, que mi pasión fluya por un espacio blanco y libre de realidad, por esta ruta apaisada que voy trazando (pág. 91).
- (6) Os diré cómo he ardidido. Diré que desde aquel último viernes del mes de enero mis manos no conocen otro cuerpo que estas vanas cuartillas silenciosas (pág. 216).

Abordaremos, en último lugar, el censo de los casos que Himmelmann llama de uso “recognitional” (o de ‘reconocimiento’, denominada por Bühler *Deixis am Phantasma*), considerando que “el rasgo más evocador del demostrativo es el hecho de que permite aludir a personas o cosas ausentes sin señalarlas de forma ostensiva o anafórica” (NGLE: 1283). Consideraremos, pues, el demostrativo en función de ‘reconocimiento’ cuando se refiere a entidades o periodos de tiempo no conectados con la situación física de la trama y que no hayan sido mencionados anteriormente como en (7), donde el demostrativo actúa deícticamente señalando una determinada tipología de objetos o seres que comparten una o varias características y que forman parte de un saber común y compartido (o que el autor crea). Por ejemplo, en (7), la autora nos indica, como característica de las personas que no se sienten a gusto en sociedad, la propensión a una atención excesiva, ayudando así a evocarlas en la mente del lector.

- (7) Vestía un traje granate, entallado, seis botones inútiles remarcaban el busto que su mano cubría mientras ella mostraba esa atención desmedida propia de los que no saben estar con mucha gente (pág. 81).

En este uso es habitual encontrar adjetivado el grupo nominal en el que se encuentra el demostrativo, característica que cogni-

---

“apuesto que no has escuchado esta historia” y su definición de la deixis discursiva: “discourse, or text, deixis concerns the use of expressions within some utterance to refer to some portion of the discourse that contains that utterance (including the utterance itself)”.

tivamente tiene la ventaja de ayudar a la fijación de la tipología que se desea dibujar en la memoria<sup>9</sup>.

## 1.2. Corpus elegido: *La escala de los mapas* de Belén Gopegui

Afrontamos desde estos presupuestos el censo de los demostrativos aparecidos en el texto narrativo de Belén Gopegui *La escala de los mapas*<sup>10</sup>.

La obra de Gopegui permite una reflexión sobre los demostrativos a varios niveles, ya que a través de su fórmula del diario escrito en primera persona conviven el tiempo presente y el tiempo pasado. El tiempo presente es el momento en el que el narrador escribe su diario y, en el caso de Gopegui, es un narrador consciente del producto que está realizando que se dirige directamente a su lector en varias ocasiones como podemos ver en (8). En la última página habla incluso de las “doscientas veintinueve páginas” que tenemos entre las manos y conmina a quien lo lee: “Alza la mano y verás cómo el espacio se detiene”.

Con el tiempo pasado se cuentan las peripecias que han llevado a una ruptura sentimental del narrador-protagonista y se intercalan diálogos directos entre los personajes, lo que permite la aparición de demostrativos en contextos conversacionales.

- (8) Nunca hasta ahora he revelado mis estratagemas, me siento turbado, desearía borrar me con una goma de nata mientras ustedes toman conciencia del ardid [...] por favor, discúlpennme o, al menos, acepten una explicación ¿Con qué talante iban a leer estas páginas si las hubiera empezado diciendo: ‘Mi primera visita a la psicóloga transcurrió ...’? Ustedes pueden no estar de acuerdo con mis conclusiones, pero sería un error que las invalidaran en virtud de que yo, su artífice, soy un desequilibrado” (pág. 15).

Por último, el título mismo de la obra (*La escala de los mapas*) contiene una referencia al espacio y a su forma de ser representado en un papel (los mapas) que parecía propicio a refle-

<sup>9</sup> “Se ha observado cierta tendencia añadir adjetivos valorativos a los grupos nominales formados con los demostrativos *ese* y *aquel* en el uso evocador (NGLE: 1284).

<sup>10</sup> Gopegui [1993 (2005)].

jar el juego metafórico que cognitivamente ponemos en marcha con el uso de los demostrativos para la mostración de la distancia.

## 2. Análisis de los demostrativos

En nuestro texto hemos censado un total de doscientos ochenta y dos demostrativos. En dicho censo hemos tenido en cuenta las expresiones deícticas locativas en función de pronombres y de determinantes, y los adverbios *aquí, ahí, allí* (integrados en el sistema demostrativo de deixis locativa). El trabajo tiene como objetivo examinar la distribución y grado de los demostrativos censados en el texto de Gopegui en las cuatro categorías de uso propuestas por Himmelmann y expuestas en el apartado 1.1.

### 2.1. Demostrativos del corpus en contexto situacional

En el relato, la situación se identifica con la trama, en palabras de Schiffrin, como “plantilla para organizar la experiencia”<sup>11</sup>. Así pues, en la narración de eventos ficticios a través de una trama, la acotación del espacio y del tiempo sirven como marcos situacionales, gracias a la deixis en ausencia, que señala entidades como si estuvieran realmente presentes: un mundo que se rige por las mismas reglas del mundo físico del que son una réplica.

El número de demostrativos censados en este contexto es de noventa y uno y constatamos la presencia de los tres grados (*este, ese, aquel, aquí, ahí, allí*) como ya hemos visto en (1) y vemos ahora en (9), (10), (11).

- (9) Entonces te quistaste las gafas oscuras.  
 - No te creo – dijiste –, y tenías razón. Hacías bien en dudar, la vida es sospechosa, conviene no creerse nada. Brezo, si pudieras no creer a los coches que están aparcados a la salida, no creer en estos vasos de tubo, no creer en mí (págs. 81-82).

---

<sup>11</sup> “A template for organizing experience” (Schiffrin 2009: 422).

- (10) Han pasado cuatro meses inconcebibles. ¿Ven esa bici sin frenos que corre por el camino de arena cuesta abajo? (pág. 17).
- (11) La soledad del viajero, mi soledad de buscador de túneles se adensó en la barra del bar, cuando esperaba el suministro de aspirinas. Brezo –te hablé-, ‘¿conoces la historia de aquel individuo que encontró un circuito formado por todas las piscinas del mundo?’ (pág. 125).

Los demostrativos de primer grado aparecen como en (1) para fijar el marco temporal<sup>12</sup> del momento mismo de la escritura (“esta misma tarde”; “aquí”) o en los diálogos directos, es decir, ostensiblemente en la “esfera de atención”<sup>13</sup> (“estos vasos de tubo”). Con 34 casos, representan un 37% del total. El segundo grado alcanza un 30% (27 casos) y aparecen en situaciones de diálogo directo o indirecto, dentro de lo que podríamos denominar como espacio de la interacción (la bici que nos incita a ver llamándonos con un “ven” (10), pero también en contextos donde podría ser posible un tercer grado como en (14)<sup>14</sup>.

- (12) Todavía puedo verte. Todavía, supongo, existe en esa ciudad una cuesta que sube hacia su promontorio y nos ofrece su palacio desvaído gris cemento (pág. 53).
- (13) Mira el crío con la nariz pegada al escaparate, un extraño se acerca, ¿quieres ese pastel?, dice suavemente le empuja, le hace entrar en el cuadro coloreado (pág. 103).
- (14) Logré sacarte a rastras de esa casa que llevaba el desánimo metido en sus paredes (pág. 154).
- (15) ¿Existo o no existo? ¿existo o soy una creación de esa mujer de cuello largo, esa que estaba sentada en el sillón de orejas que heredó de sus abuelos cuando todo empezó? (pág. 228).

Pero es más curioso observar que en (12) y (15) no sería tan deseable intercambiar “esa ciudad” y “esa mujer” con “aquella

<sup>12</sup> Cf. 2.1.1. Determinación de periodos temporales.

<sup>13</sup> Cf. Pajusalu 2006: 242.

<sup>14</sup> En este sentido, el apunte de Gómez Torrego (2002: 239) sobre la subjetividad en el uso de *ese* y *aquel* cuando se determina un marco temporal podría ser ampliado a otros contextos (cf. 2.1.1 Determinación de periodos temporales).

ciudad” y “aquella mujer”, ya que el uso del segundo grado de los demostrativos se presta mejor a la combinación con el tiempo presente propiciando una percepción más cercana de ambos elementos que quedan así presentados como accesibles y en la ‘esfera de atención’.

Son los pasajes en pretérito indefinido (marcados así aspectualmente como acontecimientos concluidos y completos) donde más claramente se percibe la distancia y los demostrativos se presentan con un tercer grado (“aquel individuo” del ejemplo 11) que en el corpus se manifiesta en 30 casos (un 33 %). Estos datos quedan reflejados en el gráfico de la figura 1 que representa la distribución por grados de los demostrativos censados con un uso situacional.

### 2.1.1. Determinación de periodos temporales

En los demostrativos que hemos considerado con uso situacional se detecta una presencia significativa de acotaciones temporales que merece una reflexión aparte.

Los demostrativos censados que acompañan a una determinación temporal en el relato de Gopegui se eleva a 30 (prácticamente una tercera parte de los 91 demostrativos del contexto situacional) y en ellos predomina el demostrativo *aquel* y sus variantes con 16 casos. El 53% que ello representa<sup>15</sup> es coherente con la fórmula narrativa donde se presentan hechos concluidos y aspectualmente cerrados. En efecto, la codificación del grado de distancia usada para determinar periodos temporales se sustenta en una operación cognitiva entre ‘tiempo pasado’ = ‘distancia’, posible gracias a la metáfora conceptual<sup>16</sup> EL TIEMPO ES ESPACIO que ya propusieron Lakoff y Johnson (1982).

---

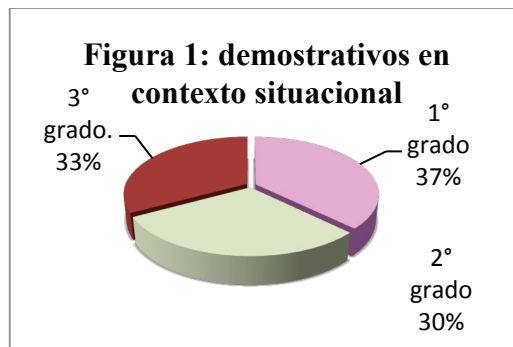
<sup>15</sup> Véase el gráfico de la figura 2.

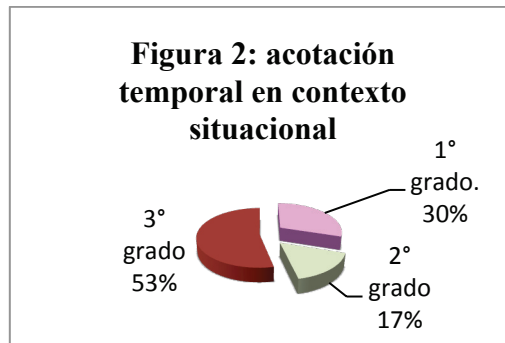
<sup>16</sup> En palabras de Castaño, Hilferty (2011: 37) “la metáfora conceptual es un proceso cognitivo básico que se manifiesta en el modo en que conceptualizamos y razonamos sobre ciertos dominios abstractos”.



- (16) Y les confieso que aquella noche, cuando caminaba del brazo de Brezo no hacía otra cosa que cerciorarme de que los frenos no iban a funcionar (pág. 17).
- (17) En aquellos días el trabajo se tornó de una difusa hostilidad (pág. 84).
- (18) Agradecemos la risa del interlocutor cuando celebra nuestra visión del mundo, pero no se imaginan cómo agradecí en aquel momento la seriedad de doña Elena (pág. 169).

El uso de los demostrativos de tercer término -ligados en la situación física a elementos distanciados de los participantes y frecuentemente acompañados de un gesto identificador- aparecen en el relato con frecuencia en enunciados en indefinido (el tiempo por antonomasia del relato) para marcar un periodo temporal concluido como vemos con “se tornó” y “agradecí” en los ejemplos (17) y (18). Sin embargo, su presencia en casos como (16), revela que el significado que prevalentemente vehicula el demostrativo *aquel* en la acotación temporal es la señalación de lejanía en el pasado independientemente del tiempo verbal.





Pero si, por un lado, en el corpus hay un consistente número de demostrativos que delimitan un tiempo pasado, por otro, se presentan acontecimientos simultáneos a la lectura: un anclaje temporal que podemos definir como idealmente situado en el momento mismo de la escritura. Este último recurso obliga al lector a colocarse en las coordenadas temporales de la autora y es uno de los instrumentos más interesantes de este relato. Se juega así con la simultaneidad del instante “congelado” en el acto de la escritura y cognitivamente disponible para reconstruir el presente de los personajes como vemos en (19) y (20).

- (19) He aprendido que como una red ferroviaria existe una trama de sensaciones. Líneas secretas comunican mi emoción delicada con la turbia cintura de Brezo, su cintura que otro pudiera besar en este instante (pág. 218).
- (20) Me retiré de la mesa y algo debieron de contarle al individuo calvo porque él, desde entonces, sospecha de mí. Esta misma mañana cuando he ido a pedirle que ampliara mi reserva un nuevo mes, me ha obligado a pagárselo con antelación (pág. 220).
- (21) En un sublime esfuerzo por conquistarte, por ganarte a mi modo, me obligué a fijar los ojos en el monstruo de plástico y detener el mundo (...) Sí, luego de llamarte encajé el contratiempo: el médico visitaría esa tarde a don Emilio, tú y yo no podríamos vernos hasta el anochecer (pág. 140).
- (22) ¿Tú tienes fantasías de simultaneidad? –pregunté tendiéndole una trampa-. Quiero decir, si estás metida en un vagón de metro, o en un restaurante, y te pones a pensar que en ese momento, exactamente en ese, con las luces encendidas a causa de la

niebla, un gran barco atraca en un puerto ruso. No las tenía señores, ella estaba libre de nuestro insumiso fantasmagórico padecer (pág. 105).

Respecto a la acotación temporal con segundo grado – que supone en nuestro corpus un 17% –, Gómez Torrego (2002: 239) señala que “cuando la referencia demostrativa es temporal [...] la diferencia con *aquel* es de tipo subjetivo”. Pero, como vemos en (21) “esa tarde” nos sitúa en un momento que para el protagonista es todavía futuro y en (22), hay una intención clara de señalar hacia una hipótesis de simultaneidad entre dos acontecimientos que inclinan la balanza hacia el uso de “ese momento” en detrimento de “aquel momento” y permiten situar el marco temporal en la esfera de atención del lector. Aunque el estudio de la elección entre *ese* y *aquel* para la acotación temporal excede los objetivos que nos hemos fijado en este trabajo, posteriores análisis podrían profundizar en los márgenes de subjetividad y las ataduras cognitivas que imponen diversas lecturas y restricciones de la metáfora del tiempo como espacio cuando se trata de diferenciar la distancia respecto al pasado con la distancia hacia el futuro<sup>17</sup>.

## 2.2. El uso anafórico en los demostrativos del corpus

Como decíamos en el apartado 1.1, consideraremos que un demostrativo se encuentra en contexto anafórico cuando deícticamente señala una expresión del contexto lingüístico que se encuentra delante o detrás de él. En nuestro corpus este uso predomina sobre el uso situacional (155 casos respecto a 91). Aparecen los tres grados como vemos en (23), (24) y (25). En el ejemplo (25) aparece una catáfora (“esta única cosa que poseo, mi intimidad”) con el primer grado confirmando la afirmación de *NGLE* (2009: 1290) en la que se señala que “el demostrativo más habitual en las relaciones catafóricas es *este* (junto con sus variantes morfológicas)”.

---

<sup>17</sup> La distancia hacia el futuro puede ser mayor incluso que la distancia al pasado, sin embargo un enunciado como “iré a vivir a Honolulu y estoy segura que aquellos serán los mejores años de mi vida” demuestra que el demostrativo *aquel* no resulta en español adecuado para referirse al futuro.

El dato más interesante es el predominio de *ese* (con sus variantes, y con solo dos apariciones de *ahí*) con valor anafórico, muy por encima de los otros dos grados como podemos ver en la figura 3.

- (23) Escuchen. Un hombre camina solo hasta llegar a perder la noción del número que marca su soledad. Anochece y ese hombre camina cogido del brazo de la mujer que ama (pág. 18).
- (24) Me la figuré de espaldas, la melena oscura cubría sus omóplatos y contrastaba con el color celeste de su pijama de seda. Imaginé que si, al enroscar el tapón de la pasta de dientes, yo giraba mi mano a cierta velocidad y no a otra, podría repercutir en su mano haciéndola subir la persiana de una terraza desde donde se vería el océano Atlántico. Pero seguramente Lucía se había desecho ya de aquel pijama (pág. 117).
- (25) Acepté la grave interferencia que tú cometías, confiando en que esta única cosa que poseo, mi intimidad, ordenada, secreta, este mi punto mudo del reposo, crecería, como península emanada, como margen de río o bastión inatacado por los otros (pág. 87).

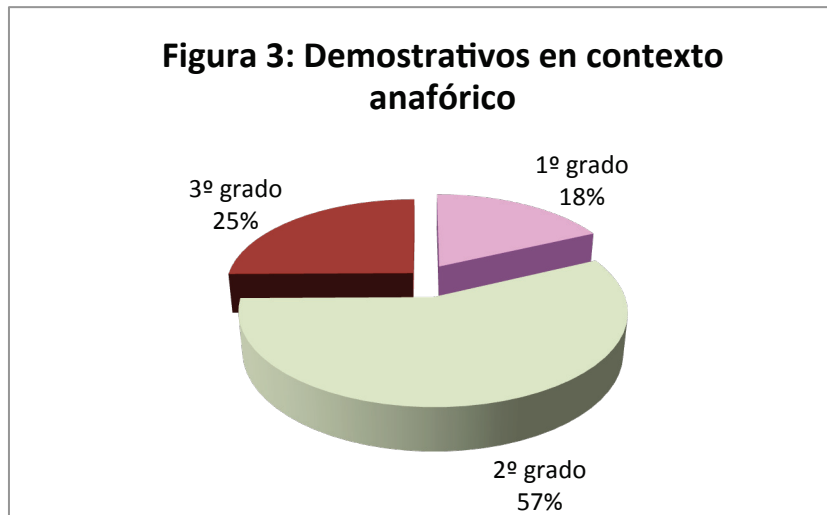
Es de reseñar asimismo la aparición del neutro *eso* en la construcción referencial anafórica de tipo preposicional *por eso*, que vemos en (26) y que puede parafrasearse como “no me fijé en sus brazos porque se movían en una capa inferior del aire”

- (26) Sus brazos se movían en una capa inferior del aire, quizás por eso apenas me fijé en ellos (pág. 9).

Aparecen en menor número los demostrativos de tercer grado, de los que mostramos ejemplos en (4) y en (24). Entre ellos es significativa la presencia del adverbio *allí* en once casos (que sobre un total de 39 supone casi el 29%).

Por último, si observamos el caso (24), vemos que desde la primera mención de “pijama” hasta la siguiente mención anafórica señalada deícticamente como “aquel pijama” hay una oración completa. Es cierto, pues, que hay una distancia objetiva entre ambas menciones, pero en este caso hubiera sido igualmente posible recuperarlo como “ese pijama” y si aparece “aquel pijama” es porque tal prenda es imaginada como ya no existente: como irrecuperable, como invisible. El uso de un tercer grado en este tipo de contextos se revela portador de conno-

taciones de visibilidad, existencia o accesibilidad que son también comunes a las características de los demostrativos en la situación física<sup>18</sup>.



### 2.3. El texto como espacio físico

Con el denominado por Himmelmann (1996) uso discursivo, el texto pasa a ser un espacio físico hecho de palabras que ocupan un espacio y tienen un antes y un después en la lectura progresiva por parte de lector. Interpretamos, pues, el uso discursivo en este sentido: como una forma de referirse a la materialidad del texto. El texto de Gopegui – pensado en forma de diario que se dirige directamente al lector que lo tiene entre las manos – permite incluir en este apartado las menciones a la escritura y es en sus últimas páginas un ejemplo paradigmático de cómo el autor puede señalar de forma deliberada el propio producto, consciente justamente de que se trata de un objeto que ocupa un

<sup>18</sup> El contraste visibilidad-no visibilidad está documentado en el estudio de Diessel (1999: 41-42) quien refiere que esta es una categoría deíctica muy común en las lenguas de los indios americanos.

lugar y un tiempo físico como se ha visto en (5) y (6) y vemos ahora en (27).

- (27) Y así yo, desde la primera letra, sigo aquí, no me he movido. Al fin cambié escala y vine a quedarme en este poliedro iluminado. Doscientas veintinueve páginas rectangulares con inscripciones impresas, y entre cada palabra, y al borde de cada letra, un intervalo, un hueco. Alza la mano y verás como el espacio se detiene. (pág. 229).

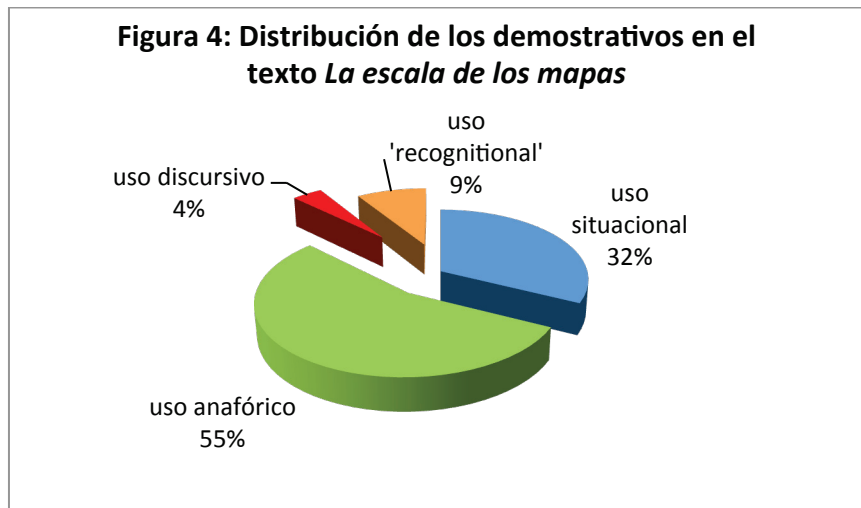
#### **2.4. El conocimiento compartido, la memoria y el uso evocador**

Observamos, por último, el uso de reconocimiento o *am Phantasma*. En este uso, el demostrativo señala deícticamente un elemento a través de un proceso evocador o alusivo de “deixis en ausencia” donde “se apela a cierto ámbito de nociones compartidas por el hablante y sus interlocutores” (NGLE: 1283). Así, por ejemplo, en (28) encontramos a las personas hipocondríacas, en (29) nos recuerdan el estado anímico y físico que propicia la lluvia, y en (30) los ancianos pobres que guardan sus restos de comida para llevarlos a casa.

- (28) El comentario me hizo reaccionar. Podía haberme topado con uno de esos tipos que se dedican a leer libros de psiquiatría, apuntan los síntomas en una libreta, los repasan y luego vienen a molestarnos (pág. 13).
- (29) La lluvia no cesó en toda la tarde. Entramos en mi casa precedidos por ese estado de ensueño que propicia el repiqueteo del agua (pág. 53).
- (30) Debo pues guardar mi sentimiento, como esos viejos que envuelven el pan sobrante en una servilleta y se lo llevan tengo que salir a pasitos cortos con mi sentimiento dentro del bolsillo, y cultivarlo a solas. (pág. 171)

Este último uso pone de relieve que la interpretación de la deixis espacial es necesariamente compleja y que son diversos los factores que gobiernan la selección y el uso de los demostrativos, además de la denotación de la distancia física y la acotación temporal.

El gráfico de la figura 4 resume los porcentajes totales de demostrativos censados en el corpus y pone de relieve el peso de los usos en contexto anafórico y situacional.



### 3. Conclusiones

En conclusión, el uso más consistente en el corpus resulta ser el anafórico. Respecto a la distribución de los tres grados, aparecen equilibrados en el contexto situacional, donde destaca el uso para la acotación de los periodos temporales con el predominio del tercer grado (“en aquel momento”, “aquella tarde”, “aquel viernes”...) lo cual es coherente con un texto narrado prevalentemente en pretérito y connotado como aspectualmente cerrado.

El segundo término predomina en los usos anafóricos y en el uso ‘de reconocimiento’ o *am Phantasma*, donde se combinan la memoria y el conocimiento compartido. Se perfila así un elemento intermedio con funciones más diversificadas que las de los otros dos elementos del paradigma, donde destaca su papel evocador que activa la creación de un espacio o burbuja de la interacción y del conocimiento compartido.

La observación efectuada a través del censo de demostrativos en el texto *La escala de los mapas* apunta a que “la distancia respecto al centro deíctico que los demostrativos ponen de manifiesto en las series ternarias no es tanto física como perceptiva o valorativa” (NGLE: 1282), es decir, que la distancia codificada está permeada de subjetividad<sup>19</sup> y construida sobre metáforas conceptuales que ayudan a procesar conceptos abstractos (como el tiempo o el conocimiento compartido) llevándolos a un terreno cognitivamente más asequible como la distancia. Así, un día de hace veinte años se puede evocar como “aquel día”, o hacerlo más cercano diciendo “ese día” en virtud de lo que Lyons (1977) llamó una “deixis empática” que permite modular una suerte de ‘proximidad’ emotiva mediante el artificio metafórico de la espacialidad; artificio que facilita a nuestra cognición el manejo de parámetros no perceptibles que los elementos demostrativos nos ponen en condiciones de identificar.

### Bibliografía

- Bühler, K. [1934 (1982)], “The deictic field of language and deictic words” en Jarvella, R. J., Klein, W., eds., *Speech, place and action*, Chichester, John Wiley & Sons Ltd.: 31-59.
- Castaño, E., Hilferty, J. (2011), “Metáfora y estructura conceptual”, *Anuari de Filologia. Estudis di Lingüística (Anu.Filol.Est.Lingüíst.)*, 1: 31-42.
- Cleary-Kemp, J. (2007), “Universal uses of Demonstratives: Evidence from Malayo-Polynesian Languages”, *Oceanic Linguistics*, 46/ 2: 325-347.
- Cuenca, M. J. (2010), “Díctics espacials i gramàtica en narracions orals”, *Estudis Romànics*, 32: 101-123.

---

<sup>19</sup> En la situación física, por ejemplo, el hecho de poder alcanzar con las manos un objeto; que nuestros ojos puedan ver o no el objeto señalado en el momento de la enunciación (visibilidad y accesibilidad); o simplemente la posición y orientación de nuestro cuerpo en el momento de hablar (como apunta Jungbluth, 2001) son determinantes.



- Diessel, H. (1999), *Demonstratives: form, function and grammaticalization*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Diessel, H. (2014), “Demonstratives, frames of reference, and semantic universals of space”, *Language and Linguistics Compass* 8/3: 116-132.
- Eguren, L. J. (1999), “Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas”, en Bosque, I., Demonte, V., eds., *GDLE (Gramática descriptiva de la lengua española)*, Madrid, Espasa-Calpe, cap. 14: 929- 972.
- Evans, N., Levinson, S. C. (2009), “The myth of language universals: language diversity and its importance for cognitive science”, *Behavioural and Brain Sciences*, 32: 429-492.
- Gómez Torrego, L. (2002) *Nuevo manual de español correcto*, vol. II: *Morfología y sintaxis*, Madrid, Arco Libros.
- Gopegui, B. [1993 (2005)], *La escala de los mapas*, Barcelona, Compactos Anagrama.
- Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1985), *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, OUP.
- Himmelman, N. (1996), “Demonstratives in narrative discourse: A taxonomy of universal uses”, en Fox, B., ed., *Studies in anaphora*, Amsterdam, John Benjamins: 205-254.
- Jungbluth, K. (2001), “Binary and ternary deictic systems in speech and writing: evidence from the use of demonstratives in Spanish”, *Philologie im Netz*, Vol. 15: 1-24. <http://web.fu-berlin.de/phn/phn15/p15t1.htm>
- Lakoff, G., Johnson, M. (1982), *Metafora e vita quotidiana*, Roma, L'Espresso.
- Lambrecht, K. (1994), *Information structure and sentence form*, Cambridge, CUP.
- Levinson, S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977), “Deixis, space and time”, *Semantics*, vol. 2, Cambridge, CUP: 636-724.
- NGLE (*Nueva Gramática de la Lengua Española*) (2009), “Morfología y sintaxis” (vol. 1), Madrid, Espasa Libros.

- Pajusalu, R. (2006), "Death of a demonstrative: person and time the case of Estonian *too*", *Linguistica Uralica*, XLII/4: 241-253.
- Schiffrin, D. (2009), "Crossing boundaries: the nexus of time, space, person and place in narrative", *Language in Society*, 38: 421-445.

## La oralidad fingida en *Manolito Gafotas* y su traducción

Nuria Pérez Vicente  
(Università di Macerata)

En este trabajo nos proponemos estudiar los mecanismos de oralidad del que ya se puede considerar un clásico de la literatura infantil y juvenil: *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (1994). Nos interesa observar si tales mecanismos se trasladan a su traducción italiana y de qué manera, para encaminarnos así hacia la constatación de que la oralidad, prototipo de comunicación inmediata – como afirman Koch y Oesterreicher (2001) – responde a unos patrones universales que se hacen presentes de formas diferentes en las diversas lenguas.

La elección de este texto tiene que ver, en primer lugar, con su particular génesis, ya que *Manolito* nace en el seno de una transmisión radiofónica – *Mira la radio* de Radio Nacional – con la voz de Elvira Lindo. Como ella misma nos cuenta, el personaje fue uno más de los muchos inventados para rellenar el largo tiempo de las transmisiones nocturnas, y nunca pensó que alcanzaría tanto éxito<sup>1</sup>. En palabras de Colomer (2002: 66), “la obra se constituye esencialmente como la voz de un personaje. Una voz incontenente, que fluye incansable, imparable, instantánea, que monologa, transcribe diálogos, comenta y apostilla, sin más descanso ni pausa que las frecuentes apelaciones al lector en busca de comicidad”<sup>2</sup>. *Manolito*, como dice su madre, “nació hablando”, e incluso la psicóloga que lo visita “porque no par[a]de hablar”, diagnostica que lo único que el niño tiene

---

<sup>1</sup> Siete de las ocho novelas de la serie (la última, *Mejor Manolo*, de 2012) han sido traducidas al italiano en la editorial Mondadori, de Milán: *Manolito Quattrocchi* (contiene también *Povero Manolito*) (1999); *Manolito il magnifico* (2000); *Manolito on the road* (2001); *Manolito e l'Imbecille* (2002); *Il segreto di Manolito* (2005). Los tres primeros volúmenes están traducidos por Fiammetta Biancatelli, los dos últimos por Michela Finassi Parolo.

<sup>2</sup> “Como siempre me imaginaba voces, cuando me puse a escribir literatura las voces volvieron a surgir de una forma natural; casi siempre lo que yo escribo tiene el sonido de la voz de alguien, me cuesta mucho escribir en abstracto” (García y Hernández 2008).

es precisamente eso, “ganas de hablar”, lo cual, como ésta afirma, “más que una enfermedad, es una pesadez” (Lindo 1994: 36).

El texto que nos ocupa, por tanto, está marcado inexorablemente por lo oral, y ello desde la elección de un narrador autodiegético que se dirige a un interlocutor ficticio al que trata de tú a tú, hasta la construcción del discurso en un monólogo continuo, interrumpido sólo por diálogos que reflejan la forma discursiva conversacional y coloquial. Para comprobar qué nivel alcanza el grado de oralidad en el texto, y cómo se refleja en la traducción italiana, realizaremos un análisis no meramente léxico<sup>3</sup>, sino que nos adentraremos en la estructura textual para cerciorarnos de la coherencia coloquial del texto y de su cohesión interna. Eso sí, hay que dejar claro que estamos refiriéndonos en todo momento a lo que Goetsch (1985: 202) llamó la “oralidad fingida”. La propia autora es consciente de realizar una mimesis del lenguaje oral e infantil: “Manolito – afirma Lindo – no habla exactamente como un niño de la calle, sino que utiliza un lenguaje creado por mí” (Argüeso Pérez 2000: 46). En esto consiste, precisamente, el principal acierto de *Manolito Gafotas*: en que “consigue hacer creíble el personaje fuente de esa cháchara y en que el lector acepta el espejismo de su falsa oralidad como instrumento que fija y se burla del mundo [de los adultos]” (Colomer 2000: 67). Tal lenguaje “inventado”, como es obvio, supone necesariamente una simplificación del verdadero lenguaje oral (López Serena 2007).

Pasemos entonces a ver los diferentes aspectos del lenguaje oral vertidos en la traducción. Desde la perspectiva del análisis del discurso y de la pragmática, partiremos de las diversas voces

---

<sup>3</sup> Esta intervención sigue dos trabajos anteriores – “*Manolito Quattrocchi*: aspectos interculturales de la traducción al italiano de una novela de Elvira Lindo”, presentado en el Congreso AIETI “Traducimos desde el sur”, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, en enero de 2012. Y “El traductor no es invisible: las referencias culturales en *Manolito Gafotas* y su traducción al italiano”, presentado en el Congreso ANILIJ “¿Me traduces una historia?: la traducción en ámbito infantil y juvenil”, Universidad de Bologna, en marzo de 2013; ambos en prensa – que profundizan en cuestiones léxicas e intertextuales, así como en referencias culturales. No insistiremos por tanto en estos puntos, aunque formen parte esencial de la oralidad.

que aparecen en el texto, o lo que es lo mismo, de su polifonía, para pasar luego a estudiar la construcción del discurso oral y los mecanismos de coherencia y cohesión, concretamente el uso de conectores pragmáticos y metadiscursivos.

### 1. El discurso polifónico

Como ya hemos dicho, en *Manolito Gafotas* confluyen numerosas voces. Entre las de los diferentes personajes que, en estilo directo o indirecto, toman parte en la trama de la novela, destaca la del propio Manolito, que se impone como narrador autodiegético. Tal narrador, además, se dirige continuamente a un interlocutor ficticio con el que mantiene una relación muy estrecha, de camaradería. Este, manifestándose a través de alusiones directas (ejemplos 1-3), se convierte en un personaje más de la trama novelesca, otorgando sentido al monólogo principal. La traducción refleja todo ello puntualmente, y aunque en algunas ocasiones la segunda persona se pierda a favor de la primera (3), en otras (4) reaparece allí donde en el original no estaba. La equivalencia comunicativa se alcanza a través de diferentes estrategias, y a veces, como en 1 – “l’aria molto abbatuta”; “otteniamo buoni risultati” – el tono discursivo se eleva.

1	Así que mi abuelo y yo siempre entramos en el metro como hechos polvo y siempre nos da resultado. Pruébalo, pero tampoco se lo vayas contando a todo el mundo, a ver si al final se corre la voz y se nos acaba el chollo (p. 17) <sup>4</sup>	Per questo mio nonno ed io entriamo nella metropolitana con l’aria molto abbattuta e otteniamo sempre buoni risultati. Provací anche tu ma non lo raccontare in giro: se corre troppo la voce è finita la pacchia (p. 13)
2	Al final me tuve que poner a llorar; tú habrías hecho lo mismo (p. 37)	Alla fine sono scoppiato a piangere; ho proprio dovuto, e anche tu l’avresti fatto (p. 31)
3	Cuando digo que me defendí con la boca no quiero decir a mordiscos, no seas bestia, quiero decir hablando (p. 41)	Quando dico che mi sono difeso con la bocca non intendo dire a morsi, non sono del tutto un animale, ma a parole (p. 36)

<sup>4</sup> Excepto en términos o expresiones (como las muletillas) que se repiten a menudo, insertamos en las tablas, entre paréntesis, el número de página de las ediciones española (Lindo 1994) o italiana (Lindo 2002) utilizadas.

4	Hay dos personas en el mundo a las que gano corriendo: al Imbécil y a mi abuelo Nicolás. ¿Qué pasa? (p. 119)	Esistono solo due persone nel mondo intero che batto alla corsa: L'Imbecille e mio nonno Nicolás. Hai qualcosa da dire? (p. 112)
---	--	--

Es interesante observar que, como en toda manifestación de oralidad, la presencia del emisor se intensifica a través de expresiones autorreafirmativas (Vigara 1980: 45) con las que intenta imponer su subjetividad y punto de vista al interlocutor. De hecho se reiteran las alusiones a éste último, pero esta vez en estructuras estereotipadas (5-7) que acaban convirtiéndose en muletillas, como “no te joroba” (8, 9). Observemos que en el ejemplo 8, aunque se mantiene la interrogación retórica, la traducción pierde fuerza pragmática al rebajar el tono de indignación; tono que en cambio se conserva en 9, con una solución más alejada en cuanto a forma pero pragmáticamente más adecuada. El traductor insiste en destacar la presencia del interlocutor, e incluso otras fórmulas reafirmativas que aluden a sujetos indeterminados (10, 11) reintroducen la segunda persona gramatical.

5	No te lo vas a creer, pero te lo juro por el Imbécil que [...] (p. 24)	Non ci crederai, ma te lo giuro sull'Imbecille: [...] (p. 20)
6	Ya te digo, mi madre no trabaja en la CIA porque los americanos no le han dado una oportunidad, pero es una espía de primera calidad (p. 94)	Te l'ho già detto, mia madre non lavora per la CIA perché gli americani non le hanno dato la possibilità, ma è una spia di prima qualità (p. 88)
7	Las capas de la atmósfera, ya sabes, la estratosfera entre otras (p. 85)	Gli strati dell'atmosfera, di cui uno è la stratosfera, capito di cosa parlo? (p. 80)
8	Vaya diagnóstico más idiota, así también hago yo diagnósticos, no te joroba (p. 36)	Che diagnosi stupida, diagnosi così le posso fare anch'io, non ti pare? (p. 31)
9	Yo dejo que copie uno y pagando, pero no toda una fila, ¿no te joroba? (p. 84)	Io lascio copiare a uno solo e a pagamento, e non a una fila intera; ma dove s'è mai visto! (p. 78)
10	Lo digo por si a alguien le importa (p. 31)	È questo te lo dico nel caso ti interessi saperlo (p. 25)
11	Con esto lo digo todo (p. 96)	Con questo ti ho detto tutto (p. 89)

A las voces de Manolito y de su interlocutor se suman las de los diferentes personajes que, en estilo directo o indirecto, toman parte en la trama de la novela y confieren a ésta autenticidad y buenas dosis de humor. Sin embargo una estrategia tan habitual en el habla infantil como la del uso reforzativo de ciertos verbos (sobre todo “ir”) para introducir el estilo directo o indirecto, rara vez y por motivos obvios (el valor deíctico en italiano se expresaría en todo caso con “venire”) se respeta en la versión italiana, a no ser que el verbo (12) mantenga en parte su sentido de movimiento. A veces se compensan con adverbios (“allora”, “ecco” en 13 y 14) o con el uso de otras estructuras (“era chiaro che”, “è andata così”, en 15), o simplemente se eliminan (“decir” en 14 y “resultar” en 16). Es más fácil conservar unidades fraseológicas como las de 17, que se traducen por fórmulas similares: “esto era”/ “c’era una volta”.

12	Estás allí flotando, pasando de todo, y un día va una mano [...] y dice: “[...] Te ha tocado” (p. 32)	Sei lì che galleggi, non t’importa di niente e un giorno arriva una mano [...] e dice: “[...] Tocca a te!” (p. 27)
13	Y mi abuelo va y se pone a preguntar: [...] (p. 57)	È mio nonno allora ha chiesto: [...] (p. 51).
14	Di que el otro día estoy tan tranquilo [...] cuando va y llega [...] el chulito de Yihad [...], y me dice: [...] (p. 39)	L’altro giorno me ne stavo tranquillo [...] quand’ecco che arriva [...] il Bullo Yihad [...], e mi dice: [...] (p. 34)
15	Resultó que la sita nos había pillado. Resultó que Paquito [...] se equivocó de pregunta (p. 85)	Era chiaro che la maestra ci aveva scoperto. È andata così: Paquito ha sbagliato a rispondere (p. 80)
16	Resulta que el otro día vino a buscarme mi abuelo al colegio (p. 54)	Qualche giorno fa mio nonno è venuto a prendermi a scuola (p. 49)
17	Te voy a contar la historia de mi terrible castigo [...]: esto era un niño estupendo que [...] (p. 78)	Ti voglio raccontare la storia del mio terribile castigo [...]: c’era una volta un bambino stupendo [...] (p. 73)

Además de introducir relatos en estilo directo o indirecto que vivifican la narración, el narrador usurpa en ocasiones el aquí y ahora de los distintos personajes a través del estilo indirecto libre (Reyes 1984: 232). Es este un buen modo de reflejar en el discurso elementos de oralidad ya que, eliminados los “verba

dicendi” y con el simple apoyo de nexos, se reproducen con exactitud las palabras pronunciadas. La traducción conserva casi siempre el mismo procedimiento (18 y 19; este último añadiendo una connotación de cierre o conclusiva: “e... buona notte”), pero a veces reintroduce los verbos de lengua (20). En el ejemplo 21 podemos observar el uso de un relato dramatizado, frecuentes en la interacción oral, que en este caso sirve al narrador para introducir un discurso irónico. Otros, en cambio, se utilizan para reproducir la forma de pensar infantil, como sucede en 22 cuando los niños planean sus juegos.

18	Todo el mundo le echaba la bronca al abuelo: que si no tenía conocimiento, que si el niño se tiene que levantar temprano, que si no habrá cenado, que si iban a llamar a los cuerpos especiales del rescate policiaco (p. 26)	Tutti quanti erano arrabbiati con mio nonno e dicevano che non aveva criterio, che il bambino si deve alzare presto, che non avrà cenato, che per poco non chiamavano il 113 (p. 21)
19	Entonces mi abuelo me dijo que [...] al fin y al cabo, todo el mundo se equivoca, sobre todo el que tiene boca, y que a dormir (p. 93)	Allora mio nonno mi ha detto che [...] tutti noi possiamo sbagliare, e... buona notte (p. 86)
20	Se empeñó en que me la pusiera [la diadema], y yo que no, y ella que sí (p. 68)	Insisteva che me lo doveva mettere [il cerchietto] ed io dicevo di no, e lei diceva di sì (p. 63)
21	Esto era un niño estupendo que vivía en el barrio de Carabanchel (p. 78)	C'era una volta un bambino stupendo che viveva nel quartiere di Carabanchel (p. 73)
22	Vamos a jugar a que yo era el capitán América (p. 39)	Adesso facciamo che io ero Capitan America (p. 34)

## 2. Las voces del narrador

La polifonía en esta novela se manifiesta no solo a través de las voces de los diferentes personajes que, como hemos visto, irrumpen en la narración, sino también mediante la inclusión, a través de la voz narrativa, de elementos pertenecientes a otros discursos. Se puede decir, por ello, que dicha voz es polifónica, y en seguida veremos por qué. En primer lugar, reproduce un lenguaje infantil en el que podemos reconocer numerosas expresiones que, repetidas continuamente, se convierten en muletillas



que encuadran y definen lingüísticamente al personaje<sup>5</sup>. El traductor trata de mantener el valor iterativo usando expresiones coloquiales como “che bello” o “mi piace un sacco” (23-25) pero, y a pesar de la creación neológica “sacchissimo” (23), es difícil conservar el mismo efecto pragmático producido por la retahíla de Manolito. Sobre todo, es casi imposible mantener su valor de cliché lingüístico, y ello aunque en algunos casos y para compensar (25), se introduzca el intensificador allá donde en español no aparece. El uso de grupos tautológicos formados por sustantivo y adjetivo tiene una función reiterativa similar (26, 27). Como vemos, no siempre se conservan en la traducción, o cuanto menos pierden el valor reiterativo mencionado.

23	Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote (p. 12).	Mio nonno mi piace un sacco, mi piace un sacchissimo (p. 8).
24	Cómo mola, cómo mola el mundo, la bola del mundo, cómo mola (p. 19).	Che bello, quant'è bello il mondo, il globo del mondo, mi piace un sacco (p. 17).
25	Me lo pasé bestial en kárate (p. 72).	A karate mi sono divertito un sacco (p. 66).
26	verdad verdadera	vera verità
27	mundo mundial	mondo
		mondo intero
		mondo mondiale
		Ø

Lo mismo se puede decir de las rimas que reproducen típicos juegos lingüísticos infantiles de repetición (28, 29). Las traducciones conservan el registro coloquial y obtienen la equivalencia comunicativa (Rabadán 1991), pero pierden la rima, que se compensa con reiteraciones logradas por procedimientos derivativos (“gira che ti rigira”) o giros coloquiales (“mi faccia il favore, per favore”). En cualquier caso, observamos en la versión italiana una continua alternancia de términos que impide que éstos puedan ser percibidos como muletillas.

<sup>5</sup> La amplia difusión mediática alcanzada por las historias del niño de Carabanchel – libros, películas, radio, incluso una serie de TV – ha hecho que estas sean copiadas por muchos niños, produciéndose de este modo una retroalimentación del lenguaje popular poco común en la literatura actual (Calvo 2001: 54).

28	rollo repollo	noia mortale gira che ti rigira (p. 89)
29	Anda, vete, salmone nete	Ma se ne vada, mi faccia il favore, per favore (p. 48) Ma vai a farti friggere (p. 101)

La originalidad del discurso de Manolito no está sólo en la lograda reproducción del habla infantil realizada por Lindo, sino en el amplio uso de expresiones estereotipadas extraídas de los medios de comunicación (de la televisión, el cine, las telenovelas o la publicidad). En palabras de Lorenzo (2008),

el vocabulario a veces insólito que utiliza nuestro héroe [...] está salpicado de todos los latiguillos de la jerga mediática [...]. Elvira Lindo ha sabido dosificar estos seudocultismos con el habla coloquial más o menos desgarrada de los niños del arroyo educados a la vez por la escuela y los padres.

Se consigue así un lenguaje retórico, altisonante, de aparente solemnidad, que al ponerse en boca de un niño – quien simplemente reproduce las fórmulas oídas en los medios de comunicación – produce un inmediato efecto humorístico. Sin embargo, su función va más allá de lo puramente cómico al ofrecernos una parodia del mundo real, del mundo de los adultos. De esta forma (Colomer 2002: 67) la realidad se nos presenta filtrada por los ojos (¿por las gafas?) de Manolito. Si Lindo hubiese elegido un narrador externo, omnisciente – y, por tanto, supuestamente adulto –, tal efecto paródico no existiría.

Como decíamos, hay expresiones que parecen provenir de las películas del oeste o policíacas (30-32), de las telenovelas (33, 34) o de la publicidad (35, 36). El resultado es más logrado, más natural, cuando se encuentran fórmulas similares en italiano (“marcire in galera”, en 30; “il corso della vita”, en 33), pero a veces se recurre a traducciones demasiado literales (35) o demasiado sintéticas (como en 31, que abandona el discurso perteneciente a las películas del oeste para adoptar cierto tono coloquial), que si bien hacen que tales expresiones sean transparentes, las alejan del cliché lingüístico que deberían ser y que el lector ha de reconocer.

30	Tus huesos irán a parar a la cárcel (p. 41)	Le tue ossa marciranno in galera (p. 36)
31	Niño fuera de la ley (p. 39)	Bambino delinquente (p. 34)
32	Llamar a los cuerpos especiales del rescate policiaco (p. 26)	Chiamare il 113 (p. 21)
33	Sucedió algo que cambió el curso de nuestras vidas (p. 60)	Ma è successo qualcosa che ha cambiato completamente il corso delle nostre vite (p. 54)
34	Aquella fría tarde de un invierno gris marengo (p. 54)	In quel freddo pomeriggio di un grigio inverno (p. 49)
35	Demostrado ante notario (p. 11)	È stato dimostrato pure davanti al notaio (p. 7)
36	Científicos de todo el mundo (p. 90)	Scienziati di tutto il mondo (p. 83)

Forma parte del mismo efecto retórico y altisonante el uso de ciertos cuantificadores y adverbios. Es especialmente interesante el empleo de “bastante” (37-39), referido a adjetivos que no admiten gradación y usado por tanto de modo impropio. No es fácil mantener el efecto pragmático, que se diluye en usos adverbiales (*piuttosto, quasi*) o en una supuesta traducción literal (38) que, sin embargo, no es tal, porque el adverbio italiano (Chierichetti 2005: 203) se acerca al significado original de “bastare”, en el sentido de “ser suficiente”, mientras que el español es sobre todo un cuantificador (significa entre “poco” y “mucho”), motivo por el cual sería mejor traducirlo por *alquanto* o *piuttosto* (37). El frecuente empleo de adverbios en -mente cumple funciones retóricas similares. De nuevo las mejores soluciones son aquellas que resultan más naturales, aunque a veces para ello el traductor tenga que eliminar ese adverbio (40) o sustituirlo por otro (42), perdiéndose así el efecto retórico. Pero el riesgo que se corre al conservarlo es que la expresión resultante sea extraña al lector, tal y como sucede en 41, donde podría haberse usado la habitual colocación “ricco sfondato”.

37	odio bastante reconcentrado (p. 63)	odio piuttosto concentrato (p. 58)
38	silencio bastante sepulcral (p. 68)	silenzio abbastanza sepolcrale (p. 63)
39	isla bastante desierta (p. 29)	un'isola quasi deserta (p. 24)

40	cuando me acostumbro mentalmente a algo (p. 31)	quando io mi abituo a qualcosa (p. 26)
41	inmensamente rico (p. 12)	immensamente ricco (p. 8)
42	lloró intensamente (p. 43)	ha pianto tantissimo (p. 38)

### 3. Las marcas de oralidad

Pasemos ahora a estudiar las marcas más específicas de la oralidad, manifestada en la sintaxis sobre todo a través de lo que Briz (1998: 53) denomina “conectores metadiscursivos”, esos “signos de enlace entre enunciados” – verdaderos “agarraderos”, dice él – “que colaboran en la progresión y formulación del discurso”. Su presencia constante confirma que la mimesis de la oralidad llevada a cabo por Lindo no se limita a copiar elementos del léxico coloquial o del habla infantil; la autora ha sabido reflejar una modalidad inmediata y rápida como la oral que se organiza de forma diferente al discurso escrito y hace, por tanto, un uso especial de los marcadores.

Veamos por ejemplo el uso de “bueno”, uno de los reformuladores más habituales (Briz 2001: 213) que, en posición inicial, explica, matiza o corrige lo dicho anteriormente. A menudo (43, 44) aparece acompañado por “pues”, de claro valor ilativo, en una secuencia a la que Flores Requejo (2012a: 126) asigna función metadiscursiva continuativa. Son proposiciones encaminadas a retomar el hilo principal tras un desvío o digresión – como podemos observar en 45, con la fórmula lexicalizada “a lo que iba” – y por ello se traducen por partículas continuativas con valor recapitulativo (Flores Acuña 2003: 34)<sup>6</sup> como “insomma” (44, 45), “per farla breve” (43) o “comunque” (46), que pierde aquí su valor adversativo para pasar a ser un continuativo genérico. En otras ocasiones (47) “bueno” es introductor de reacciones antiorientadas, es decir, producidas ante una opinión contraria a la propia (Manolito reacciona negativamente ante un anuncio de la radio que le recuerda que en septiembre tiene que vol-

<sup>6</sup> “[...] con este marcador, el locutor presenta un nuevo enunciado como reformulación de otro segmento anterior (explícito o no), después de haber buscado un denominador común a todos los elementos que componen dicho segmento” (Flores Acuña 2003: 34).

ver al cole), con las cuales el emisor intenta mitigar la expresión de su disenso. En italiano tal marca se transfiere con la forma interjectiva “beh” o sus variantes (be’, bè) (Flores Requejo 2012a: 65), aunque traducciones como 48 resalten el valor recapitulativo. En cambio en el ejemplo 49 “bueno” es un reformulador argumentativo (Briz 2001: 214) que, unido a “pero” (bien subrayado en la versión italiana con el adversativo “ma”), anuncia la argumentación antiorientada posterior.

43	Bueno, pues en este momento [...], viene un tío [...] y le dice a mi abuelo que le dé 200 pesetas” (p. 55)	Per farla breve, in questo momento [...] arriva un tizio [...] e chiede a mio nonno duecento pesetas (p. 50)
44	Bueno, pues viene mi abuelo a buscarme a karate y me dice [...] (p. 63)	Insomma, viene mio nonno a prendermi a karate e mi dice [...] (p. 58)
45	Bueno, pues a lo que iba (p. 33)	Insomma, cosa stavo dicendo? (p. 28)
46	Bueno, pues como te he dicho hace una hora [...] (p. 65)	Comunque, come ti stavo dicendo un’ora fa [...] (p. 59)
47	Bueno, volver al colegio también tenía sus cosas buenas (p. 27)	Be’, certo, tornare a scuola era anche bello (p. 22)
48	Ya sabía yo que era imposible entrar en la habitación de mi madre y que no te la cargaras por algo. Bueno, había salido sano y salvo, sin cicatrices, no me podía quejar (p. 124)	Lo sapevo io che era impossibile entrare nella camera di mia madre senza prendere qualche sgridata! Ad ogni modo ne ero uscito sano e salvo, senza cicatrici, e non potevo proprio lamentarmi (p. 116)
49	Bueno, también me pueden llamar cabezón, pero eso de momento no se les ha ocurrido y desde luego yo no pienso dar pistas (p. 10)	Certo, potrebbero anche chiamarmi Capoccione, ma finora non è venuto in mente a nessuno e non sarò io a dargli l’idea (p. 6)

Otros marcadores con valor reformulador expresan cierre o conclusión argumentativa (Briz 2001: 222). Es el caso de “o sea” (50, 51), de “total” (52-54), incluso de “así que” (55). Todas ellas se traducen por partículas recapitulativas como “quindi”, “alla fine” o “venendo al dunque”, y sobre todo “insomma” (Flores Requejo 2012b: 200).

50	O sea, que por si no lo sabe Steven Spielberg, el primer dinosaurio <i>Velociraptor</i> se llamaba Manolo, y así hasta nuestros días (p. 10)	Insomma, se Steven Spielberg ancora non lo sapesse, il primo dinosauro <i>Velociraptor</i> si chiamava Manolo e così via fino al giorno d'oggi (p. 5)
51	O sea, que el chulito tenía miedo (p. 50)	Quindi, il Bullo aveva paura (p. 45)
52	Total, que por la noche ya estaban todos consolándose (p. 44)	Insomma, la sera erano tutti lì a consolarmi (p. 39)
53	Total, que nuestro atracador va y le dice que sí (p. 57)	Alla fine il nostro rapinatore comincia a dire che è vero (p. 52)
54	Total, que el día C mi madre nos vistió con nuestros trajes de papel cebolla (p. 109)	Venendo al dunque, il giorno C mia madre ci ha infilato le nostre maschere di carta crespata (p. 103)
55	Así que nadie me puede decir que le haya puesto el mote aposta (p. 13)	Insomma, nessuno può dire che gli ho messo un soprannome apposta (p. 9)

Pero donde se concentra el mayor número de marcadores discursivos es en los numerosos fragmentos en estilo directo incluidos en la novela. Al reproducir sin filtros de ningún tipo la interacción entre hablantes, encontramos en ellos marcas de oralidad que no aparecen en el largo monólogo narratorial. En general, se reflejan en la traducción. Por ejemplo, hay marcadores metadiscursivos de control de contacto (56), traducidos por el imperativo correspondiente; o autorreafirmativas lexicalizadas como “no te fastidia” que se compensan por medio de una exclamativa (57) o se eliden (58). Del mismo modo, encontramos el reformulador “bueno” (59) con función reguladora de inicio (Briz 2001: 211), que se transfiere con la variante interjectiva de “bene”, “beh”, acompañado de “ecco”, con idéntica función (Flores Requejo 2012a: 42). También es frecuente el “pues” como demarcador de intervención, a menudo reforzando el acto reactivo de réplica (Briz, 2001: 185). La traducción tiende a usar elementos de función similar: en 58 con el adverbio “allora”; en 59 con la partícula coordinativa “e” y la exclamación; en 60, en cambio, se elige “y basta” como fórmula reafirmativa para concluir el enunciado. Observemos por último el uso del aditivo o sumativo “encima” (61) que, como afirma Montolío (2001:

158), aporta información subjetiva (en este caso de rechazo e indignación) sobre el argumento precedente. El traductor opta por una paráfrasis (“solo questa mi ci mancava!”) que mantiene el tono exclamativo.

56	– Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno? – Oiga, y a mi qué me cuenta [...] (p. 9)	– Senta, scusi, sa chi è Manolito García Moreno? – Ma chi lo conosce! (p. 5)
57	– Mi hijo ayer se rompió una pierna. – Y el mío la cabeza, no te fastidia (p. 15)	– Ieri mio figlio si è rotto una gamba. – E il mio la testa, che è molto peggio! (11)
58	– Ese juego es bastante idiota. – Pues invéntate tú uno, no te fastidia (p. 89)	– Questo gioco è abbastanza stupido. – Allora inventatene uno (p. 83)
59	– Bueno... yo te quería decir que... me gusta mucho tu diadema. – Pues no te la voy a dar (p. 68)	– Be', ecco... io ti volevo dire che... mi piace molto il tuo cerchietto. – E io non te lo do! (p. 62)
60	Pues le molesta (p. 24)	Le dà fastidio e basta (p. 18)
61	– Qué payaso eres, Manolito. ☐Encima! (p. 68)	– Manolito, sei sempre il solito pagliaccio. Solo questa mi ci mancava! (p. 63)

En los fragmentos de estilo directo hay también numerosos conectores pragmáticos, que vinculan pragmática y semánticamente las diferentes partes del discurso. Su papel, más allá del mero nexos, adquiere diferentes valores modales. Es el caso de “que” (62, 63), que sirve para reforzar el argumento posterior; del “es que” justificativo (64); de “y” (65, 66) con valor consecutivo; o de “pero” (67), introductor de la reacción del hablante a una intervención anterior (de hecho, el abuelo no quiere celebrar su cumpleaños). La prueba de que son partículas expletivas es precisamente que a menudo se pierden en la traducción (“es que” en 64; o la conjunción “y” que introduce la condicional en 65); otras veces se recupera el valor del conector por medios sintácticos: en 62 a través de una proposición temporal; en 66 con una condicional.

62	Bueno, manolito, basta de bragas, que coges un tema y no hay quien te saque (p. 67)	Va bene, Manolito, basta con questa storia delle mutande, che tu quando cominci un discorso non la finisci piú (p. 62)
63	No le des tú también, que ya ha recibido bastante por hoy (p. 44)	Non lo picchiare, che per oggi ne ha già prese abbastanza! (p. 39)
64	¿Y por qué no dejamos el juego para mañana? Es que tengo que prepararme psicológicamente (p. 40)	E perché non rimandiamo il gioco a domani? Io mi devo preparare psicologicamente (p. 35)
65	Y como me entere de que vuelves a tirar polvorones por la terraza, vas tú detrás (p. 124)	La prossima volta che lanci i pasticcini dalla finestra, io lancio te (p. 116)
66	Yo apago 80 velas y me enterráis (p. 122)	Se spengo ottanta candeline ci lascio le penne (p. 114)
67	Pero Papá, ochenta años no se cumplen todos los días (p. 121)	Ma papà, ottant'anni non si compiono tutti i giorni (p. 113)

#### 4. Conclusiones

El registro en italiano se manifiesta claramente en el modo – según la clásica distinción de Halliday – o medio a través del cual se transmite el mensaje. Por eso lo coloquial, muchas veces sustituido por marcas dialectales, se acepta mejor en el lenguaje oral que en el escrito. Esto es aún más evidente en una “oralidad fingida” que utiliza como vehículo el texto escrito, lo cual puede dar lugar a una expresividad algo forzada, a veces portadora de un tono más formal que su correspondiente español. Como hemos visto, el traductor ha intentado compensar tal carencia insistiendo en el tenor, y por tanto en la relación informal y cercana entre emisor y receptor. Pero ello hace también que los elementos pragmáticos y humorísticos se resientan, y que el guiño al lector adulto, inevitablemente, se pierda.

Podemos observar, en cambio, que la mayor parte de los mecanismos sintácticos usados para recrear la oralidad fingida se mantienen. La versión italiana refleja la fuerte presencia del narrador así como la del interlocutor al que este se dirige, que se convierte en un actor más de la trama novelesca. Se conservan también las intervenciones en estilo directo o indirecto (o indirecto libre) de los diferentes personajes, introducidos en el tejido textual por medio de procedimientos similares – aunque al-



gunos elementos léxicos como los verbos reforzativos se pierdan –, del mismo modo que se conservan los relatos dramatizados y la mayoría de los conectores pragmáticos o metadiscursivos. Mayores dificultades para el traductor ofrece la transposición de los diversos discursos introducidos por la voz narrativa – como el lenguaje infantil o el proveniente de los medios de comunicación – porque si bien se llega casi siempre a una equivalencia comunicativa, muchas de las fórmulas adoptadas pierden su condición de cliché lingüístico, y con ello su valor reiterativo y efecto pragmático. Podemos concluir, por tanto, que los mecanismos propios de la oralidad se conservan en la traducción, ya que ambas lenguas desarrollan estrategias similares para lograr los mismos objetivos comunicativos. En cambio comprobamos que resulta mucho más complicado mantener los elementos léxicos y fraseológicos que conforman el discurso oral.

### **Bibliografía**

- Argüeso Pérez, O. (2000), “Entrevista. Elvira Lindo mucho más que la mamá de Manolito Gafotas”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 128: 44-51.
- Briz, A. (1998), *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco-Libros.
- Briz, A. (2001), *El español coloquial en la conversación*, Barcelona, Ariel.
- Calvo, B. (2001), “El héroe de Carabanchel Alto”, *CLIJ*, 135, Febrero 2001: 54-56.
- Colomer, T. (2002), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Chierichetti, L. (2005), “La traduzione di un romanzo per ragazzi. *Manolito il Magnifico*”, en Cardinaletti, A., Garzone, G., eds., *L'italiano delle traduzioni*, Milano, Franco Angeli.
- Flores Acuña, E. (2003), “La traducción de los marcadores del discurso en italiano y en español. El caso de *insomma*”, *Trans*, 7: 34-45.

- Flores Requejo, M. J. (2012a), *Estudio de los marcadores bueno, bien y vamos y de sus equivalencias en italiano*, L'Aquila, L'Una.
- Flores Requejo, M. J. (2012b), *Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano, 1. Estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores discursivos*, Roma, Aracne.
- García, S., Hernández, J., (2008) *Elvira Lindo: Manolito Gafotas. Propuesta de lectura*, <http://www.edu365.com/eso/muds/castella/lectures/manolito/index.htm>
- Goetsch, P. (1985), "Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen", *Poetica*, 17: 202-218.
- Koch, P., Oesterreicher, W. (2001), "Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache - Langage parlé et langage écrit", en *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, Band Vol. 1.2, Tübingen, Niemeyer: 584-628.
- Lindo, E. (1994), *Manolito Gafotas*, Barcelona, Alfaguara.
- Lindo, E. (2002), *Manolito Quattrocchi*, Milano, Mondadori [trad. de F. Biancatelli].
- López Serena, A. (2007), *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*, Madrid, Gredos.
- Lorenzo, E. (2008), "Manolito Gafotas, niño sin inhibiciones", <http://www.elviralindo.com/blog/manolito-gafotas/manolito-gafotas-nino-sin-inhibiciones/>
- Montolío, E. (2001), *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ariel.
- Rabadán, R. (1991), *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Universidad.
- Reyes, G. (1984), *Polifonía textual. La citación en el relato literario*, Madrid, Gredos.
- Vigara Tauste, A. M. (1980), *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.

Estrategias de respuesta afirmativa  
en narraciones orales españolas: estudio de casos

*Inmaculada Solís García*  
(Università di Salerno)  
*Magdalena León Gómez*  
(Università e-campus)

Como ya afirmaban María Antonia Zorraquino y José Portolés, los marcadores discursivos son un medio de la lengua que facilita la articulación entre lo que se quiere decir y el contexto, por lo que es esperable que a un distinto contexto le corresponda un diferente uso de estas unidades (Zorraquino, Portolés 1999: 4079). Por ejemplo, existen algunos marcadores, como *bueno*, *venga*, *vaya* o *claro* que aparecen más frecuentemente en diálogos orales que en textos escritos no dialógicos; o, al contrario, marcadores como *así las cosas* o *por ende*, que aparecen más a menudo en textos argumentales escritos. Diez años más tarde de la publicación de esta obra capital para los estudios sobre los marcadores discursivos en español, Araceli López y Margarita Borreguero (López, Borreguero 2010: 419) todavía afirman que tal idea aparece en comentarios marginales de los estudios sobre los marcadores y que tal constatación aun no ha recibido en la bibliografía española la atención que se merece.

Algunos estudios para el español sobre la relación entre tipología textual y uso de marcadores (Domínguez García 2007, Domínguez García 2010) describen su empleo en secuencias discursivas de tipo narrativo, descriptivo, explicativo-expositivo, argumentativo y en textos conversacionales. De tales indagaciones se deduce que su empleo es sensible a las distintas finalidades comunicativas que están en la base de cada tipología textual.

En el presente artículo pretendemos profundizar esta relación, centrándonos en el análisis de las partículas de respuesta afirmativa en relatos conversacionales emitidos radiofónicamente. Dicha investigación se inscribe en el ámbito de un proyecto

más amplio de descripción del sistema de respuestas afirmativas en español en distintas tipologías de textos conversacionales<sup>1</sup>.

Nuestro método de trabajo consistirá en el cotejo de los resultados ya obtenidos sobre diálogos Task-Oriented (Savy, Solís 2008 y Solís, Savy 2009) utilizados como punto de comparación para observar el funcionamiento de estos operadores en los relatos radiofónicos.

Los presupuestos comunicativos sobre los que se construyen los diálogos Task-Oriented y los relatos radiofónicos se diferencian en la función que desempeña la información en tales tipos de diálogo: en los diálogos Task-Oriented la información permite desarrollar el *task*, mientras que en los relatos radiofónicos la información que se maneja tiene como objetivo entretener al oyente, persuadirlo a que siga escuchando el programa y a que siga manteniendo en pie la situación comunicativa. En el primer caso, la función primordial de la información sería representativa; en el segundo, en cambio, de tipo interpersonal.

En nuestra hipótesis de partida prevemos que la frecuencia, la variedad y el uso de los operadores<sup>2</sup> de respuesta afirmativa que aparecerán en los relatos radiofónicos sufrirán variaciones respecto a los diálogos Task-oriented y estas variaciones podrían estar determinadas por las instrucciones procedimentales que vehicula cada uno de estos elementos y por las condiciones comunicativas en que se desarrollan los relatos.

---

<sup>1</sup> Los resultados de dichos análisis aparecen publicados en Solís García (2012, 2013 y 2014) y León Gómez (2014).

<sup>2</sup> Utilizaremos el término “operador” en el sentido definido por Adamczewski-Gabilan (1992: 13): “Opérateur est lié à operation, c’est-à-dire, au travail de mise en discours de l’énonciateur. Pendant ce travail, l’énonciateur fait appel à des opérateurs grammaticaux pour construire son énoncé. Ce peut être un opérateur du nom comme “the”, un opérateur du verbe comme “-ing” ou “-ed” ou “may”, etc.”. Se trata de un uso del término que va más allá de la distinción difundida en la tradición de estudios hispánicos entre marcadores y operadores, pues desde nuestra perspectiva enunciativa todos los “instrumentos gramaticales” se consideran operadores por su capacidad de transmitir la huella de una operación metalingüística en sus instrucciones procedimentales.

## 1. Hipótesis y método de trabajo

El punto de partida de nuestro trabajo consistirá en verificar específicamente qué tipo de operadores de respuesta afirmativa aparecen en los relatos conversacionales radiofónicos y si son sensibles a la finalidad comunicativa del contexto conversacional en que aparecen.

Para ello examinaremos el uso de los operadores conversacionales en dos diferentes tipos de textos: los diálogos Task-Oriented y las narraciones radiofónicas, pues la observación de su empleo en tales textos parece llevarnos a pensar que estos transmiten instrucciones procedimentales diferentes que se reflejan en distintos usos según la finalidad comunicativa del texto conversacional. Tal hipótesis, por ende, nos llevará a describir sus instrucciones procedimentales y las distintas estrategias de afirmación que, al emplearlos, ponen en marcha los enunciadores en los dos tipos de textos analizados.

Hemos realizado un estudio intralingüístico a partir de dos corpus conversacionales comparables. El corpus *Pr.A.T.I.D. nelle lingue europee* (Pragmatics Annotation Tool for Italian Dialogues)<sup>3</sup> contiene un conjunto de conversaciones de nativos españoles con una elicitación semiespontánea. Las conversaciones consisten en diálogos Task-Oriented en los que los hablantes están involucrados para realizar una tarea: encontrar las diferencias entre los dibujos que cada uno de ellos posee. Llevar a cabo esta tarea requiere un esfuerzo operativo, pues los participantes están obligados a proponer detalladas explicaciones, a comprobar continuamente el grado de comprensión y de cooperación recíproca. Las respuestas y señales de acuerdo garantizan el desarrollo ordenado del diálogo y señalan que se ha comprendido y aceptado el proyecto del otro participante.

---

<sup>3</sup> El corpus *Pr.A.T.I.D. nelle lingue europee* ha sido dirigido por Renata Savy. Este corpus es consultable on-line en la página [www.parlaritaliano.it](http://www.parlaritaliano.it). Para nuestro trabajo hemos seleccionado 55 minutos de conversaciones correspondientes a DGtdA01ES, DGtdA02ES, DGtdB01ES y DGtdB02ES. La viñeta del “Test de diferencias” empleada en la elicitación del corpus pertenece al proyecto CLIPS (*Corpora e lessici dell’italiano parlato e scritto*) que se puede consultar en la dirección: [www.clips.unina.it](http://www.clips.unina.it) (Savy, Cutugno 2010).

El segundo corpus consiste en secuencias dialógicas narrativas procedentes del programa radiofónico titulado “Hablar por hablar” de la Cadena Ser<sup>4</sup>. Las personas que llaman al programa lo hacen en busca de una respuesta a una situación vital crítica, buscan un consejo, colaboración, en primera instancia, por parte de la periodista que les escucha y, en un segundo término, por parte del grupo de oyentes que sigue el programa cuya opinión se consulta al final de la narración del protagonista. Los participantes en la emisión poseen una diferencia de estatus: el invitado ha sido elegido gracias al interés que su historia puede tener ante su público, el anfitrión manifiesta complicidad con la historia que cuenta el invitado y el público puede intervenir ofreciendo su opinión y consejo.

Cada uno de estos dos conjuntos de textos posee una diferente finalidad comunicativa. En el primer caso los hablantes dialogan en igualdad de condiciones, persiguen el mismo objetivo: encontrar las diferencias que se aprecian en los dibujos para completar la tarea, de tal manera que en este tipo de texto prima principalmente lo informativo. En el segundo corpus los hablantes narran su historia para justificar su petición de ayuda. La periodista se sitúa al lado de quien llama, participa emotivamente en sus desventuras para persuadir con mayor convicción a los oyentes y que estos ofrezcan la ayuda que la persona busca. En este tipo de texto, por otra parte, si bien lo informativo no se deja de lado, se hace hincapié en los aspectos más relacionados con la persuasión, con la involucración del hablante.

## **2. La respuesta afirmativa en nuestros textos: datos**

En general, cuando hablamos nuestro interlocutor puede verse enfrentado a dos situaciones típicas: a) desea que continuemos con la línea discursiva iniciada o b) desea interrumpir dicha

---

<sup>4</sup> El programa “Hablar por hablar” se emite desde 1990 (hasta 1994 “Parlar per parlar” porque solo formaba parte de la programación de Cataluña) de 1.30 a 4.30 de la madrugada. Las grabaciones que hemos utilizado para nuestro estudio datan de los meses de septiembre y octubre del 2013. En concreto, HabporHab\_1 se escuchó en antena el 18.10.2013, HabporHab\_2, el 22.10.2013, HabporHab\_3, el 23.10.2013 y HabporHab\_4, el 29.10.2013.

línea discursiva por algún motivo. En el primer caso, el interlocutor puede fomentar tal actitud usando distintos tipos de los que llamaremos ‘operadores de respuesta afirmativa’.

Los operadores que hemos denominado de ‘respuesta afirmativa’ vehiculan instrucciones procedimentales de naturaleza interactiva que generan una interpretación afirmativa. Entendemos por afirmación *sensu lato* una función comunicativa según la cual el hablante manifiesta que acepta una información en el patrimonio informativo que está construyendo con su interlocutor<sup>5</sup>. En el presente trabajo estudiaremos todas las manifestaciones en nuestros textos de los operadores de respuesta afirmativa, con el fin de poder proponer una visión global de su funcionamiento.

En segundo lugar, no distinguiremos terminológicamente entre hablante y oyente, por lo que respecta al uso de los operadores de respuesta afirmativa. En el momento en el que una persona toma la palabra y decide usar una de estas expresiones para manifestar su punto de vista respecto a la enunciación precedente, se convierte automáticamente en un hablante. Por este mismo motivo, no diferenciaremos entre el supuesto hablante-narrador y el supuesto hablante-receptor.

Por último, consideraremos que todos los usos de estos operadores son dialógicos y que los llamados “usos monológicos” consisten, más bien, en empleos en el interior de un mismo turno de habla.

### 3.1. Diálogos Task-Oriented

Presentaremos los resultados que se nos ofrecen en 55 minutos de diálogos Task-Oriented, datos no muy numerosos, si bien podrían ser ampliados con el fin de obtener generalizaciones de naturaleza estadística. Nuestra pretensión es proporcionar una cala inicial en la investigación y descripción de las tendencias estratégicas en el ámbito de la afirmación en este tipo de textos dialógicos.

---

<sup>5</sup> Para una crítica de la visión vericondicional de la “afirmación” véase Solís García (2013) y León (2014).

En la siguiente tabla resumimos todas las interpretaciones contextuales que se producen en el corpus: efectos afirmativos, confirmativos, fáticos, de alineación, de acuerdo, de aceptación o de cierre de tópico<sup>6</sup>.

Operadores	Ocurrencias	Porcentajes
<i>Sí</i>	444	76,0%
<i>Vale</i>	115	19,6%
<i>Claro</i>	8	1,3%
<i>Ya</i>	7	1,1%
<i>Bien</i>	6	1,0%
<i>Muy bien</i>	1	0,1%
<i>Ok</i>	1	0,1%
<i>Exactamente</i>	1	0,1%
<i>Exacto</i>	1	0,1%
<i>Desde luego</i>	0	0
<i>Por supuesto</i>	0	0
<i>En efecto</i>	0	0
TOTAL	584	100%

Tab. 1 Datos corpus Task-Oriented

Los operadores con mayor número de ocurrencias son *sí* con un 76 por ciento y *vale* con casi un 20 por ciento; juntos suman un 95 por ciento del empleo de señales con valor afirmativo en nuestros textos. El hecho de que el operador de mayor frecuencia sea *sí* no ha de sorprendernos, pues se trata del más neutro entre los operadores de respuesta afirmativa y el más preponderante en todo tipo de diálogos. Lo que nos interesa es observar la relación entre los cuatro operadores más frecuentes con el fin de identificar las tendencias más típicas del tipo de texto dialógico Task-Oriented. En este sentido el microsistema más empleado en este tipo de textos está formado por cuatro operadores: *sí*, *vale*, *claro* y *ya*. Como puede apreciarse, el porcentaje de uso de *claro* y *ya* es inferior al 2%. En esta línea podemos señalar que en este tipo de textos no aparecen usos de operadores de respuesta afirmativa como *desde luego*, *por supuesto* y *en efec-*

<sup>6</sup> Por límites de espacio, no podremos ejemplificar todos los efectos contextuales debidos al uso de los operadores en nuestro corpus; hemos seleccionado las interpretaciones que resultan relevantes en nuestra argumentación.



to. El siguiente es un ejemplo del empleo de los dos operadores más frecuentes en un diálogo Task-Oriented:

- (1)  
p2#44: No sé ¿cuántos cuadritos tiene el libro? U..., tr..., seis ¿ocho cuadritos negros?  
p1#45: Sí, ocho cuadritos negros y tres blancos  
p2#46: y tres blancos, uno más grande y dos pequeñitos  
p1#47: Sí, sí, igual [...]  
p1#51: La otra hoja está en blanco ¿verdad?  
p2#52: La mía también  
p1#53: Vale  
DGtdA01ES

### 3.2. Relatos conversacionales

Hemos analizado 55 minutos de relatos radiofónicos emitidos en el programa “Hablar por hablar” de la Cadena Ser. Sus características más relevantes respecto a las narraciones presentes en otras tipologías dialógicas son las siguientes:

a) Función comunicativa: la conversación emitida por radio nace para propiciar la inserción del relato, es decir, la finalidad comunicativa última de la conversación es la narración (para otros usos del relato conversacional véase Baixauli 2000: 84).

b) Las secuencias de “Hablar por hablar” presentan el cierre que caracteriza la última parte de las interacciones coloquiales<sup>7</sup>, pero no proponen el desenlace entendido en los términos de la literatura crítica clásica, es decir, no hay una resolución del conflicto que motiva la narración. El objetivo del programa es conseguir la participación del público del programa, especialmente en el desenlace.

c) Número de emisiones: la persona que llama al programa cuenta su historia en directo; sin embargo, probablemente no es la primera vez que lo hace, ya que, para que la hayan podido seleccionar, ya habrá tenido que mantener esta conversación con los organizadores del programa. Tales condiciones podrían in-

---

<sup>7</sup> Hemos estudiado los relatos conversacionales desde los patrones clásicos de Todorov, enriquecidos con los detalles relativos al marco de la interacción implementados por Labov (1982), Polanyi (1982), Briz (1998), Gallardo Paúls (1993 y 1996) y Baixauli (2000).

fluir en el grado de espontaneidad de la conversación emitida, tanto desde el punto de vista de la periodista, como del protagonista de la narración.

A continuación expondremos los resultados de nuestro análisis en los textos radiofónicos considerados globalmente, con el fin de proceder posteriormente a una comparación con los resultados de los diálogos Task-Oriented.

Operadores	Ocurrencias	Porcentajes
<i>Sí</i>	46	42,2%
<i>Claro</i>	39	35,7%
<i>Vale</i>	8	7,3%
<i>Ya</i>	4	3,6%
<i>Exactamente</i>	3	2,7%
<i>Desde luego</i>	3	2,7%
<i>Por supuesto</i>	3	2,7%
<i>Exacto</i>	2	1,8%
<i>Bien</i>	1	0,9%
<i>Muy bien</i>	0	
<i>Ok</i>	0	0
<i>En efecto</i>	0	0
TOTAL	109	100%

Tab. 2 Resultados relatos conversacionales “Hablar por hablar”

Los operadores con mayor número de ocurrencias son los mismos que en los diálogos Tak-Oriented pero con una significativa variación en los porcentajes: el uso de *sí* disminuye a un 42 por ciento y el de *vale* a un 7 por ciento; juntos suman solo un 49 por ciento del empleo operadores de respuesta afirmativa en nuestros textos, respecto al 95 por ciento de los textos anteriores. Respecto a *claro* y *ya*, se observa un notable aumento del uso: *claro* se emplea en un 35% y *ya* un 4%. En la misma línea que provoca el aumento de *claro* y *ya* podemos leer la aparición de los operadores de afirmación *desde luego* y *por supuesto*<sup>8</sup>. Tampoco en estos textos se usa *en efecto*.

El siguiente es un ejemplo del empleo de *claro* y *ya* en los relatos:

<sup>8</sup> Todos ellos son operadores de presuposición, de paradigma cerrado; véase Adamczewski (1992).

- (2)
- V. y bueno, yyy lo más desagradable de todo es eso que dice que, bueno, por comodidad, por conveniencia suya, y bueno, la verdad es que estoy muy mal.
- M.B. y esto le duele
- V. *claro*
- M.B. el que haya estado con usted solo por comodidad
- V. *claro*, porque conmigo vivía muy bien, ha vivido muy bien.  
(HabporHab\_1)
- (3) J. Yo me he tirado 15 años llevando un restaurante, donde venían autobuses llenos de...pues, bueno, gente mayor. Y ahí pues bueno, en el restaurante, hicimos, vinieron una gente de Málaga, unas muchachas de Málaga, pues nada, ellas les enseñaban El Egido
- M.B. sí.
- J. bueno, pues nada, todo lo de El Egido, lo que era los invernaderos, lo que son las cooperativas, en fin, y luego los llevaban a comer y en la comida, pues bueno estas dos señoritas tenían una serie de productos: mantas, colchones, ollas, de estos robots de cocina, cuchillos de estos buenos, entonces pues los vendían
- M.B. *ya*
- J. yo no sé si era más caro o era más barato, lo que... el tema de las comidas no les cobraban, pero, claro, de algún sitio tiene que salir ese gasto
- M.B. a ver, a ver si comprendo Jose, porque es una empresa que se dedica a esto, a hacer viajes y, entonces, a intentar vender sus productos  
Hab\_por\_hab 4

En (3) la locutora del programa (M.B.) escucha la descripción de la situación que está exponiendo Jose (J.) y al reaccionar con *ya* manifiesta fáticamente que está siguiendo su relato. Sin embargo, respecto al empleo con *sí*, la locutora decide utilizar *ya* porque reconoce un guión, un *script*: el de las excursiones organizadas para vender productos y quiere señalar que esa información que le están relatando ya es algo conocido por ella. De hecho, en su intervención posterior la locutora resume lo que le acaba de decir Jose, explicitando el *script*. En nuestra hipótesis, el operador *ya* al contrario de *mhm*, *sí* o *vale*, no sirve para proponer la reacción del enunciador como una información nueva para su interlocutor: *ya* se mueve en un nivel informativo de paradigma cerrado (fase II), en el que se presenta la información como presupuesta.

El cotejo entre los datos de los diálogos Task-Oriented y los datos en los relatos radiofónicos han puesto de manifiesto distintas tendencias estratégicas. Tal observación nos llevó a analizar más detalladamente hasta qué punto se puede relacionar el contexto de uso de estos operadores con la finalidad comunicativa de los textos en que aparecen. Para llevar a cabo un análisis más pormenorizado, hemos decidido examinar el empleo de estos operadores en cada una de las fases del relato, con el fin de comprobar si efectivamente la finalidad comunicativa inherente a cada fase en el interior de la narración, provocaba un diferente uso de estos operadores. A continuación expondremos los resultados de nuestro análisis.

### 3.2.1. Resultados de los relatos por fases

Hemos observado el uso de los operadores de respuesta afirmativa en las distintas fases del relato, siguiendo las propuestas expuestas en Inmaculada Baixauli (2000:87). La literatura crítica coincide en señalar que la secuencia narrativa presenta cuatro partes fundamentales:

- a) Situación inicial-orientación.
- b) Nudo de la historia. Complicación-tensión
- c) Evaluación
- d) Resolución-situación final.

a) Situación inicial-orientación. En esta fase se dan los datos de la situación espacio-temporal en la que se desarrolla la historia y se presenta al protagonista:

(4)  
M.B. Valentín, desde Elche, buenas noches,  
V. hola, buenas noches  
M.B. ¿qué nos cuenta, Valentín?  
V. pues mira, te voy a contar mi historia  
(HabporHab\_1)

b) Nudo de la historia. Complicación-tensión. En esta fase encontraremos proposiciones que responden a preguntas como qué sucedió, qué pasó después:

(5)

J. yyy se fue de vacaciones con la niña a Venezuela, [...] y bien, este año en el mes de junio dijo que se quería ir de vacaciones con la niña a visitar a su familia y yo le dije que me parecía bien que fuese con su niña, se fue a visitar su niña el día 8 de junio y dijo que regresaría el 22 de julio. Bueno, pues yo, sin problema ninguno, claro, qué le voy a decir, yo no soy quien pa privarle a la niña que vaya a ver a su abuela a sus tíos, que vaya con su mamá....Y me llama con dos días antes del 22 pa decirme que, bueno, que no podía venir que se iba a quedar hasta setiembre que empezaba el colegio la niña. La verdad, a mí no me gustó mucho porque, bueno, el 25 era la fiesta aquí en mi casa, [...] pero, bueno, dijo que bueno, entiendo, que su familia también la ve, no la ve, pues está lejos, la distancia, pues vale. Me dijo que el día 9 de setiembre que regresaba con la niña. Vale

M.B. sí.  
(HabporHab\_2)

c) Evaluación. El primer aspecto que es necesario señalar es que la evaluación se presenta a lo largo de toda la secuencia, aunque según Beatriz Gallardo Paúls (1996: 128) “lo normal es que se reserven para el final una o varias cláusulas de evaluación explícita”. Por otra parte, en nuestros ejemplos la evaluación se presenta cada vez que el hablante toma la palabra y manifiesta su punto de vista respecto a algún aspecto del relato. En cursiva hemos puesto en evidencia fragmentos de evaluación del protagonista sobre su propio relato:

(6)

J. Y nada, y nada y me dice que no, *pues yo estoy desesperado y me estoy volviendo, pues, no loco porque tengo que cuidar a mi papá que está mayor y me yyy me da fuerzas pa poder aguantar, pero, yo, lo de mi niña, esto es muy duro lo que yo estoy pasando [...]* Por ejemplo, ellos le han dicho a la niña que yo había denunciado a su mamá. Y entonces un día me dijo por teléfono, y papá por qué has denunciado a mamá. *Caray, eso es muy fuerte decirle a una niña de ocho.*

(HabporHab\_2)

Asimismo, también puede aparecer la evaluación en turnos en los que el enunciador está apoyando la posición, en términos schiffrinianos<sup>9</sup>, de su interlocutor:

(7)

J.M. sííí yo es que, a ver, no estoy hablando de sustración de, un algo un material, algo, no...

M.B. *claro*

J.M. ....es una niña, es romper con todo lo que tenía aquí.

(HabporHab\_2)

(8)

L. no, no, no, el piso es nuestro. Comprao, desde el principio, no, no teníamos hipoteca, lo compramos con dinero en mano.[...] Tenemos los dos pisos, los tenemos totalmente pagados. Pero, claro, mi marido cobra 700 euros, es es una pensión de jubilao, tampoco nos da para tanto, para pagar dos pisos

M.B. *Loli, y que y que es muy injusto que tenga ustedes que tirar de él con lo con lo grande que es...*

(HabporHab\_3)

En estos enunciados evaluativos el enunciador interviene, demostrando la comprensión de los hechos relatados y las consecuencias que de ellos se derivan (Baixauli 2000:89). La evaluación está muy presente en los textos de nuestro corpus. Esta fase se sitúa a mitad de camino entre la historia misma y la interacción que la contiene y «permite al oyente construir el sentido de la historia y descubrir la intención del hablante» (Baixauli 2000: 88). En efecto, en la evaluación se incluyen los enunciados en los que enunciador e interlocutor manifiestan sus actitudes tanto para con el contenido de la historia como para con la interacción misma. En este sentido, esta será, precisamente, una de las fases que con más facilidad albergue a los operadores objeto de nuestro estudio.

d) Cierre[1]. Situación final. Nuestros ejemplos no tienen una verdadera resolución por parte del narrador. El protagonista

---

<sup>9</sup> Schiffrin (1987: 18): “Although a key part of a position is an idea, i.e. descriptive information about situations, states, events, and actions in the world, another important part is speaker commitment to that idea”.

se limita a cerrar su narración, solicitando al público la resolución de su problema, como se puede observar en:

- (9)  
M.B. Valentín, a ver si alguien le cuenta algo que le ayude.  
V. bien, pues, será, lo agradeceré.  
M.B. un abrazo y muchísimo ánimo.  
V. vale, muchas gracias.  
M.B. buenas noches,  
V. buenas noches.  
(HabporHab\_1)

Cada una de estas fases del relato presenta una finalidad comunicativa ligeramente diferente. Beatriz Gallardo Paúls habla de tres tipos de información en la historia (1993, 1996): descriptiva, narrativa y evaluativa. En la parte descriptiva se concentra toda la información sobre la situación, el lugar, los actantes de la historia, etc.; está integrada por cláusulas de estado donde el hablante refiere estados no identificables con acciones discretas; es el fondo cognitivo que informa sobre datos que son marginales para la historia pero necesarios para entenderla adecuadamente<sup>10</sup>. En nuestros textos se manifiesta en la situación inicial y en la final (resolución y cierre). La parte narrativa o de sucesos se organiza siguiendo patrones temporales, está integrada por las cláusulas de acción donde el narrador expone los acontecimientos fundamentales de su historia<sup>11</sup>: en nuestros textos la encontramos en el nudo. En la última parte, la evaluativa, encontramos los comentarios sobre la información narrativa y descriptiva. Contiene los juicios de los protagonistas tanto sobre el relato como sobre la interacción. Se valoran los datos según su grado de interés, manifiestan la participación emotiva del interlocutor. En resumen:

---

<sup>10</sup> Gallardo Paúls (1993:109), Gallardo Paúls (1996:86).

<sup>11</sup> Ibidem.

SITUACIÓN INICIAL Y FINAL	Función primordial	+ informativa - valorativa
NUDO	Función primordial	+ informativo ± valorativa
EVALUACIÓN	Función primordial	- informativa + valorativa

A continuación presentamos los usos de los operadores de afirmación en estas distintas fases:

Operadores	Ocurrencias Situación inicial y final <sup>12</sup>	Porcentajes	Ocurrencias Nudo <sup>13</sup>	Porcentajes	Ocurrencias Evaluación <sup>14</sup>	Porcentajes
<i>Sí</i>	30	<b>54,5%</b>	12	<b>42,8%</b>	4	<b>15,3%</b>
<i>Claro</i>	15	<b>27,2%</b>	9	<b>32,1%</b>	15	<b>57,6%</b>
<i>Vale</i>	4	<b>7,2%</b>	4	<b>14,2%</b>	0	<b>0</b>
<i>Ya</i>	0	<b>0</b>	2	<b>7,1%</b>	2	<b>7,6%</b>
<i>Bien</i>	1	<b>1,8%</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
<i>Muy bien</i>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
<i>Ok</i>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
<i>Exactamente</i>	1	<b>1,8%</b>	0	<b>0</b>	2	<b>7,6%</b>
<i>Exacto</i>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	2	<b>7,6%</b>
<i>Desde luego</i>	2	<b>3,6%</b>	0	<b>0</b>	1	<b>3,8%</b>
<i>Por supuesto</i>	2	<b>3,6%</b>	1	<b>3,5%</b>	0	<b>0</b>
<i>En efecto</i>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>99,9%</b>	<b>28</b>	<b>99,9%</b>	<b>26</b>	<b>99,9%</b>

Tab. 3 Estrategias de afirmación por fases

<sup>12</sup> 5.238 palabras.

<sup>13</sup> 4.109 palabras.

<sup>14</sup> 815 palabras. Total narraciones 10.159 palabras.



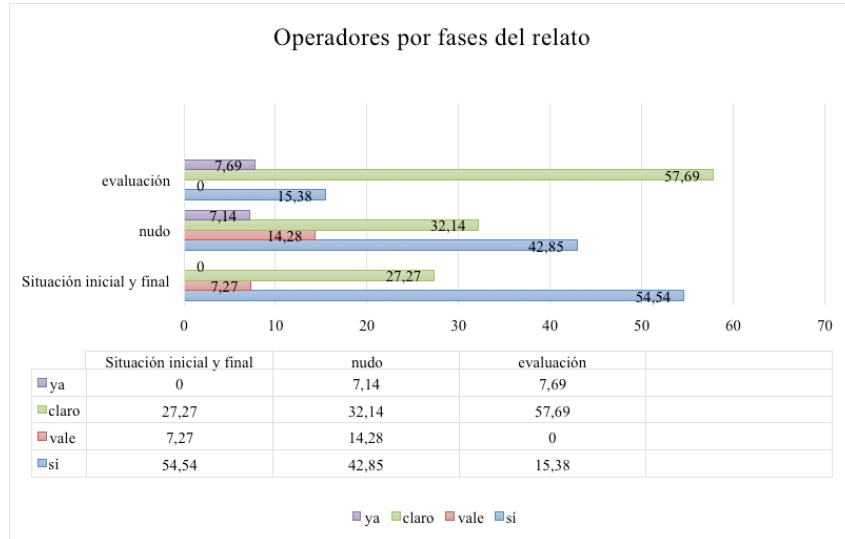


Fig. 1: Estrategias de afirmación por fases en el relato oral

Las anteriores distinciones se corresponden en nuestros textos con estrategias diferentes en el ámbito de la afirmación. Cuando se transmite información descriptiva, observamos la tendencia al uso de los operadores *sí* (54%), *claro* (27%) y *vale* (7%). El operador *ya* no aparece en esta fase. Cuando se transmite información narrativa, el porcentaje de uso del operador *sí* baja ligeramente (42%), el de *claro* aumenta (32%), así como el de *vale* (14%) y el de *ya* (7%). Por último, cuando hablamos de información evaluativa, cabe señalar la caída vertiginosa de *sí* (15%), así como el aumento notable de *claro* (57%), la desaparición de *vale* (0%) y el mantenimiento de *ya* (7%).

#### 4. Análisis de los datos

En los diálogos Task-Oriented notamos un empleo de *sí* y *vale* que alcanza un 95% de todos los operadores de afirmación. En estos diálogos se da un intercambio de datos que tienen como finalidad ayudar a resolver una tarea, estos datos son útiles para su realización, pues se llega a la resolución del problema por medio del intercambio de información. La función primaria es esta transmisión, mientras que pasa en un segundo plano la manifestación de la actitud del enunciador respecto a estos datos, pues es primordial el contenido proposicional del mensaje. De hecho, no se encuentra fácilmente información evaluativa en estos diálogos. Esto concuerda con el bajísimo porcentaje de uso de los operadores *claro* y *ya*<sup>15</sup>, inferior al 2% y la ausencia total de operadores como *desde luego* y *por supuesto*. Si quisiéramos presentar tal finalidad comunicativa en el marco del doble teclado propuesto por H. Adamczewski<sup>16</sup>, podríamos situar este tipo de textos en la fase I, ya que en ellos usamos la información para ‘informar’.

En las narraciones radiofónicas observamos, en cambio, una disminución del uso de *sí* (42%) que junto a *vale* se limita a un 49%. Se aprecia un notable aumento de *claro* y *ya* (*claro* se emplea en un 35% y *ya* un 4%) y la aparición de *desde luego* y *por supuesto*. Téngase en cuenta que en estos diálogos se persigue suscitar interés para obtener la participación emotiva del interlocutor y persuadirle para que dé apoyo al protagonista. La finalidad comunicativa primaria es pues de tipo interpersonal, persuasivo. Los datos no son importantes en sí, no sirven para realizar la tarea, sino solo para convencer: la información se usa para hacer algo más con ella, por lo que el grado de presuposición es mayor.

El análisis que acabamos de esbozar parece confirmarse en los datos que arroja el examen del uso de los operadores de

---

<sup>15</sup> Sobre el valor invariante ligado a la actitud del enunciador de los operadores *claro*, *desde luego* y *por supuesto*, véase Solís García (2012), Solís García (2013 y 2014).

<sup>16</sup> Adamczewski (1991), Adamczewski-Delmas (1982), Adamczewski, Gabilan (1992), Matte Bon (1993, 1997 y 2004).

afirmación en las distintas fases de la narración; es decir, cuando se transmite la información menos evaluativa (información descriptiva y narrativa) aumenta el uso de operadores neutros desde el punto de vista interpersonal como *sí* y *vale*, donde el enunciador no manifiesta abiertamente su punto de vista respecto a la información que está manejando. Por otro lado, en estas fases disminuye el uso de *claro* y *ya*.

Tal tendencia, como sería de esperar, encuentra su correspondencia inversa en la fase evaluativa, donde el uso de *claro* y *ya*, así como de *desde luego* y *por supuesto*, llega a un 84% en el uso total de operadores de afirmación. En esta fase la intención comunicativa principal es de tipo interpersonal, o sea, el enunciador manifiesta su participación emotiva con lo que ha dicho su interlocutor.

En resumen, los datos parecen permitirnos establecer la siguiente correlación según la finalidad comunicativa primordial de los diálogos. En la situación inicial y final, cuya función primaria es más informativa que valorativa, se aprecia una mayor abundancia de operadores “informativos” como *sí* o *vale*; en el nudo de las narraciones el hablante protagonista sigue manteniendo una función primaria informativa en su relato, si bien empiezan a aparecer evaluaciones acerca del relato. Se observa un mantenimiento en la presencia de operadores “informativos”, pero también un notable aumento de operadores “valorativos” como *claro* y *ya*. Por último, en las evaluaciones puras disminuye considerablemente la presencia de los operadores “informativos” y aumenta la de los “valorativos” *claro* y *ya*.

### **Conclusiones**

Hemos cotejado textos conversacionales con distintas finalidades comunicativas, seleccionados según los distintos grados de informatividad. En los textos Task-Oriented la finalidad comunicativa es más informativa que interpersonal: lo importante es la transmisión de información, la atención de los interlocutores está centrada en el contenido proposicional del mensaje. No hay necesidad de persuadir, es decir, el hablante no tiene que convencer a su coenunciador, sino simplemente tiene que in-

formarlo y tratar de averiguar sus datos, su información, adquiriendo su conjunto de conocimientos y no su evaluación acerca de los mismos<sup>17</sup>.

En cambio, en las narraciones radiofónicas la finalidad primordial es obtener la atención, el interés, la participación emotiva del interlocutor: el discurso tiene una finalidad persuasiva con el fin de obtener el apoyo de los oyentes. Se usa la información para hacer algo más con ella: el oyente la valora, la evalúa y según su interpretación, se persuade o convence de ella. Desde el punto de vista de la gramática metaoperacional nos situaríamos en el eje de las informaciones en una fase II, ya que presuponemos la información para hacer algo más con ella.

Los datos que se nos ofrecen en los diálogos Task-Oriented, en las narraciones radiofónicas y en las fases del relato parecen corroborar nuestra hipótesis inicial: el uso de estos operadores es sensible a la finalidad comunicativa del contexto conversacional en el que aparecen. Cuando la finalidad comunicativa está ligada a la transmisión de información útil para la realización de la tarea – es lo que ocurre en los diálogos Task-Oriented – o cuando la transmisión de información es necesaria para construir la historia – como en las fases descriptivo-narrativas del relato radiofónico – el enunciador manifiesta la afirmación más frecuentemente mediante operadores neutrales, “informativos” como *sí* o *vale*. En cambio, cuando la finalidad comunicativa no está directamente relacionada con la transmisión de datos, sino que se persigue una finalidad valorativa de ellos, se ponen en marcha estrategias de afirmación en las que prima la actitud no neutra del enunciador respecto a su enunciación, como sucede por ejemplo, con el uso de *claro*, *ya*, *desde luego* y *por supuesto*. Con cada uno de ellos, el enunciador realiza una operación metalingüística diferente, pero vehicula siempre la esperabilidad de su compromiso.

De ahí que podamos proponer que la correlación entre el uso de determinados operadores de afirmación y la finalidad comunicativa de un texto puede estar determinada por las instruccio-

---

<sup>17</sup> Sobre convenciones textuales y doble teclado véase Ignacio Arroyo (en prensa).

nes procedimentales que vehicula cada de ellos, ligadas especialmente a una dimensión metalingüística relacionada con la actitud del enunciador frente a su propia enunciación.

### **Bibliografía**

- Adamczewski, H. (1991), *Le français déchiffré*, Paris, Armand Colin.
- Adamczewski, H., Delmas, C. (1982), *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.
- Adamczewski, H., Gabilan, J. P. (1992), *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin.
- Arroyo Fernández, I. (en prensa), “¿De nuevo la interrogación retórica? Enunciadores, informaciones y contextos”, en S. Musto, S., Ripa, V., eds., *Actas del II Congresso Internazionale A.I.Gr.E.* (Associazione Internazionale di Grammatica Enunciativa) 10-11 de octubre de 2013, Napoli, Università Federico II di Napoli.
- Baixauli Fortea, I. (2000), *Las secuencias de historia*, en *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
- Briz Gómez, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*, Barcelona, Ariel.
- Domínguez García, N. (2007), *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*, Madrid, Arco Libros.
- Domínguez García, N. (2010), “Los marcadores del discurso y los tipos textuales”, en Loureda Lamas, O., Acín Villa, E., eds., *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros: 359-413.
- Gallardo Paúls, B. (1993), *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia, Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges (*LynX: A Monographic Series in Linguistics and World Perception: Annexa 4*).
- Gallardo Paúls, B. (1996), *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme.
- Labov, W. (1982), “Speech Actions and Reactions in Personal Narrative”, en Tannen, D., ed., *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, Georgetown University Press: 219-247.

- León Gómez, M. (2014), “En realidad y de verdad desde la gramática metaoperacional”, en Solís García, I., Carpi, E., eds., *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*, Pisa, University Pisa Press: 199-223.
- López, A. S., Borreguero Zuloaga, M., “Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”, en Lamas, Ó. L., Villa, E. A., eds., *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco/Libros 2010.
- Matte Bon, F. (1993), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, F. (1997), *Curso de Lengua Española III de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya*, Barcelona (publicación interna de la UOC), UOC, 1 Consultable en la siguiente dirección: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/matte01.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/matte01.htm)
- Matte Bon, F. (2004), “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I., eds., *Vademécum para la formación de profesoras*, Madrid, SGEL: 811-852.
- Polanyi, L. (1982), “Conversational Storytelling”, in T. Van Dijk, T., ed., *Handbook of Discourse Analysis*, London, Academic Press: 183-201.
- Savy, R., Cutugno, F. (2010), “CLIPS: design, collection and coding of a corpus of spoken Italian varieties”, en M. Mahlberg, M., González-Díaz, V., Smith, C., eds., *Proceedings of the Fifth Corpus Linguistics Conference, 20-23 July 2009*, Liverpool, UK, <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/>.
- Savy, R., Solís García, I. (2008), “Strategie pragmatiche in italiano e spagnolo a confronto: una prima analisi su corpus”, en Voghera, M., ed., *Testi e linguaggi*, Roma, Carocci: 214-242.
- Schiffrin, D. (1987), *Discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Solís García, I. (2012), *Por supuesto et alii... Tomas de posición en la afirmación*, Napoli, Pisanti.

- Solís García, I. (2013), “La toma de posición del enunciador por medio de los operadores *claro, desde luego y por supuesto*”, *Archivum*, LXIII: 333-356.
- Solís García, I. (2014), “Expectativas sobre el compromiso del enunciador en el ámbito de la afirmación”, en Solís García, I., Carpi, E., eds., *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*, Pisa, University Pisa Press: 177-198.
- Solís García, I., Savy, R. (2009), “Diferentes estrategias comunicativas en diálogos Task-oriented españoles e italianos”, en *Actas del XXV Congreso AISPI*, Naples, AISPI.
- Vázquez Veiga, N. (2003), *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Zorraquino, M. A., Portolés, J. (1999), “Los marcadores del discurso”, en Bosque, I., Demonte, V., eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 4051-4212, vol. 3.





Didáctica de las unidades fraseológicas pragmáticas  
en el par de lenguas español/italiano

*María Joaquina Valero Gisbert  
(Università di Parma)*

El interés por la fraseología y su presentación en la enseñanza de lenguas es todavía una cuestión poco presente en las gramáticas de español, sea monolingües que bilingües<sup>1</sup>.

En este trabajo nos proponemos estudiar las expresiones fraseológicas en relación con su didáctica a partir del marco situacional en el que se producen. La intención es la de cotejar su realización lingüística en italiano a través del doblaje<sup>2</sup> y valorar las elecciones llevadas a cabo. En este sentido no está de más recordar las palabras de Nida (1964: 178) al criticar la escasa relevancia que la traducción audiovisual ha tenido en los estudios de traducción: “Some persons regard translating for the cinema as peripheral and not too important. However [...] in interlingual communication, film translating probably surpasses book translation in total impact. Successful motion picture translating is increasingly vital to the cinema industry”. En esta línea, Coulmas (1981: 1) denunciaba, por otro lado, la escasez de estudios sobre las expresiones que tratamos aquí “Our knowledge of verbal routines, of how they are performed, what part they play in the ‘speech economy’ [...] of a community and how they affect its linguistic system is still largely confined to the anecdotal and to individual studies of isolated cases”, situación en la que paulatinamente empieza a observarse signos de cambio como veremos a continuación.

En relación con lo que acabamos de apuntar, consideramos fundamental presentar dicha fraseología a través del lenguaje audiovisual por ser el medio que mejor representa la ausencia de

---

<sup>1</sup> A este respecto cf. el cap. “Fraseología y gramática” en Valero Gisbert (2012).

<sup>2</sup> Recordamos a este propósito la incidencia de la sincronía fonética entre las restricciones que limitan o constringen el doblaje de cualquier producto audiovisual, sobre todo en los primeros planos.

planificación de la conversación, es decir, la espontaneidad, a pesar de que – como señala Chaume (2001) – se trata de una oralidad prefabricada, es decir, un texto escrito – guion – que intenta imitar la textualidad de un texto oral espontáneo.

Por tanto, vamos a referirnos a un tipo de unidad fraseológica (UF) que forma parte de lo que Coseriu (1977 [1991]: 113) denomina “técnicas históricas del discurso” o del “hablar” que, como bien explica, contienen “trozos de discurso ya hecho [...] que se pueden emplear de nuevo, en diferentes niveles de la estructuración concreta del habla” y estudiar cómo su realización oral–contextual puede modificar su significado denotativo. Por ejemplo la expresión *desde luego* puede indicar acuerdo o desacuerdo según el contexto en el que se produzca y la curva de entonación, es decir, puede producirse una distancia semántica entre su forma lingüística y su valor ilocutivo. Desde la perspectiva de la traducción es necesario prestar atención “to the paralinguistic and extralinguistic features of oral and written messages. Such features as tone of voice, loudness, peculiarities of enunciation, gestures, stance, and eye contact are obviously important in oral communication” (Nida 1991: 25) ya que se trata de una información relevante para la construcción de significado que “emana de la interacción entre información verbal e información no verbal” (Chaume 2004: 186).

### **1. Rasgos generales caracterizadores de las unidades fraseológicas**

Entre los aspectos – aunque no exclusivamente – fundamentales que las caracterizan está el de la fijación o estabilidad, rasgo que se conforma a través del tiempo, pues son “el resultado de un proceso histórico – diacrónico, evolutivo, de la conversión paulatina de una construcción libre y variable en una construcción fija (estable) [...] una fórmula memorizable, estando así disponible para su empleo [...] cuando, en el proceso discursivo, quiera expresarse un contenido que ya está condensado en ella” (García-Page 2008: 25). En segundo lugar citamos la institucionalización, el proceso (uso repetido que de una determinada expresión hace una comunidad lingüística) mediante el cual ese

sintagma pasa a formar parte del acervo lingüístico-cultural del hablante quedando, de este modo, disponible para su transmisión. Y, por último, la idiomaticidad, factor que se manifiesta de forma gradual, es decir que no todas las unidades fraseológicas<sup>3</sup> presentan el mismo grado de idiomaticidad, de hecho las expresiones que presentamos tienen en general un significado transparente y por tanto serían no idiomáticas, pero en su contextualización – donde la entonación tiene un papel importante como veremos a continuación – pasan a expresar en numerosos casos otros significados, además de ser elementos estables y, por tanto, mantener el rasgo de la fijación. En efecto, determinadas fórmulas rutinarias se actualizan en situaciones comunicativas específicas (Coulmas 1979)<sup>4</sup>.

### 1.1. Unidades fraseológicas pragmáticas<sup>5</sup>

Bajo esta etiqueta se agrupan un buen número de unidades que no responden completamente a lo que Corpas (1996) indica como fórmulas aunque comparten con estas últimas el hecho de ser actos de habla determinados por una situación comunicativa concreta (Zamora Muñoz 2005). Son el resultado de la unión de factores lingüísticos y extralingüísticos entre los que destaca el de carecer de autonomía textual, es decir, dependen del contexto en el que se actualizan, por tanto, manifiestan dependencia situacional. Según este autor, la crítica en general identifica fórmulas rutinarias y frases idiomáticas pragmáticas, sin embargo, pasa desapercibido el hecho de que poseen “mayor valor semántico informativo” (Zamora 1998: 114 y 115).

Lo que es evidente es que deben estudiarse desde la perspectiva pragmática, como bien afirma Coulmas (1981: 16) “Con-

---

<sup>3</sup> En adelante UUFF.

<sup>4</sup> Cf. Coulmas 1979.

<sup>5</sup> Sobre las distintas denominaciones de las unidades fraseológicas pragmáticas así como sobre sus rasgos caracterizadores (si comparten rasgos de las locuciones, si son fijas o admiten modificaciones, si son plenas o parcialmente idiomáticas, etc.), remitimos al estudio de Zamora Muñoz (2005: 65-80). Asimismo sobre las numerosas clasificaciones que han recibido este tipo de expresiones cf. este mismo texto de Zamora (2005: 67).

versational routine requires a sociolinguistically informed pragmatic investigation, because a routine is not an expression or strategy, but rather an expression which is appropriate to a situation or a certain kinds or a strategy which is appropriate relative to certain communicative ends. Hence, routine must be accounted for together with a description of situational or institutional contexts within which they could be produced". Alessandro (2007: 94) define estas expresiones – basándose en el trabajo de Zamora *et alii* (2006) – como “una classe di formule convenzionali proprie dell’interazione sociale, usate cioè dai parlanti in situazioni determinate, rituali, per svolgere funzioni specifiche”. En efecto, como ya había señalado Coulmas (1981), uno de los principales problemas en la lingüística contrastiva es la relación entre la forma y la función pues no basta conocer la forma para decir por ejemplo *lo siento*, sino que hay que saber cuándo decirlo y a quién está dirigido pues implican también un “modo de comportamiento, por cuanto forman parte de un subcódigo de reglas y convenciones que todos los miembros de esa comunidad lingüística conocen y, como principio, acatan si no se quiere alterar el orden establecido” (Wardhaugh 1985: 21-22 en García-Page 2008: 435).

En cuanto al aspecto semántico, también Corpas (1996: 181) señala que “parte del significado de estas unidades lo constituyen elementos contextuales que nada tiene que ver con su significado denotativo originario”, pues por un lado “queda relegado a un segundo plano” y por otro, estas expresiones “adquieren un significado especializado en virtud de su uso en contexto”. Incluso admite que dicho significado puede llegar a ser (1996: 182) “una función de su uso [...] en el discurso como invitaciones, saludos, etc”. En definitiva, presentan especialización pragmática y funcionan como señales en determinadas situaciones comunicativas.

El estudio de Zamora (2005: 67-68) es innovador al focalizar la cuestión y señalar que se trata de réplicas reactivas que presentan un alto grado de fijación morfosintáctica y léxica. Este autor las clasifica en 5 grupos, a saber: locuciones oracionales proverbiales; locuciones idiomáticas pragmáticas; frases idio-

máticas pragmáticas; frases pragmáticas y esquemas fraseológicos idiomáticos pragmáticos.

Las muestras que presentamos aquí pertenecen precisamente a este macrogrupo de las réplicas aunque no las adscribimos a ninguno en particular, entre otras: *¡estamos buenas!*, *¡ya lo veo, ya!*, *pues anda que yo, mira por donde*. Se trata de expresiones que están fijadas pragmáticamente. En otras palabras, presentan dependencia contextual pues se producen en una situación determinada (aunque algunas puedan aplicarse a otras diferentes – según el sentido que adquieran: literal o irónico –). De modo que como afirma Corpas (1996: 174) “están estereotipadas doblemente” pues si bien “constituyen secuencias de palabras estables que representan formas fijas de analizar y concebir la interacción comunicativa [...]” no es menos cierto que también “al constituir formas de comportamiento aceptadas por el conjunto de la comunidad hablante, reflejan valores culturales (Ameka 1978, Kuiper y Tan Gek Lin 1989), y se hacen eco, al mismo tiempo de los cambios sociales que pudieran acaecer”. Son expresiones que en su contextualización pueden expresar un significado diferente al que aparentemente enuncian.

Las réplicas que presentamos a continuación tienen “un significado convencional externo hipercristalizado y por consiguiente poco marcado fraseológicamente” (Zamora 2005: 69) y, sin embargo, tienen significado “convencional-pragmático” tanto que para entenderlas – como indica Escandell – (cit. en Zamora 2005: 70) “es necesario el conocimiento de los datos situacionales, la entonación y las convenciones culturales”. Según Zamora (2005) se trata de lo que denomina unidades fraseológicas pragmáticas periféricas o extraperiféricas, en otras palabras, secuencias que se sitúan a medio camino entre la sintaxis libre y el discurso repetido pero cuyas implicaturas culturales y conversacionales hacen posible que se las pueda adscribir al terreno fraseológico aunque sea desde su periferia. El significado literal o idiomático está determinado por la entonación, por ejemplo

*¿ves?, ¿lo ves?* (↑)<sup>6</sup> significa “ya te lo decía yo” o “yo tenía razón” frente a su significado denotativo. En otras ocasiones aunque no se produce un cambio de significado, la entonación posee una función desambiguadora, es decir, un enunciado como *se ha comprado un coche* (→) es aseverativo, mientras que en *se ha comprado un coche...!* (↑) la entonación ascendente lo intensifica connotando otros sentidos. Así, en el primero se informa de la posesión de un vehículo mientras que en el segundo se habla de la cualidad del mismo. En este sentido, Hidalgo Navarro (2001: 276) señala que los elementos prosódicos se revelan en muchas ocasiones como “rasgos decisivos para la interpretación estricta de un enunciado en su contexto de uso” aunque a veces la valoración del modo puede prescindir de estos factores y recurrir a la modulación de la voz para expresar distintos sentimientos, mediante la utilización de niveles tonales diferentes (según una escala de gradación del más elevado al más bajo), y otros componentes como el ritmo, la duración silábica o la velocidad de la enunciación.

Al hilo de estas consideraciones, podemos recordar las palabras de Clark y Lindsey (1990: 43) cuando explican que “the melodic component also contains a “lexicon” of a particular kind, comprising structures associated with more specific meanings (e.g. “contradiction”, “surprise”) than the basic ones (e.g. “tension/resolution”)”. La importancia de estos fenómenos la evidencia más tarde Poyatos (1997 en Hidalgo 2001: 278) al indicar que “en la vida real una frase con su entonación se ‘colorea’ con ciertos elementos paralingüísticos y kinésicos [...] solo entonces podrá expresar muchos cambios semánticos y matices de otro modo inefables porque es entonces cuando la frase alcanza su plenitud”. En otras palabras, la entonación puede funcionar como intensificadora, marcando algunas estructuras y haciendo posible captar el propósito ilocutivo no explícito en la expresión.

---

<sup>6</sup> Para marcar los distintos tipos de entonación nos servimos de los signos utilizados por Hidalgo Navarro (2001), así entonación ascendente (↑); entonación descendente (↓); entonación mantenida o suspendida (→).

## 2. Muestras de UUFF pragmáticas en *Mujeres al borde de un ataque de nervios*<sup>7</sup>

Proponemos a continuación una serie de expresiones que reflejan los fenómenos descritos. En las siguientes secuencias (1), (2) y (3) se dan algunas repeticiones pragmáticas que cumplen la función de insistir en una idea que ya se había expresado en el transcurso de la conversación.

(1)

El acto perlocutivo del primer hablante, a través de una pronunciación enfática que intensifica su actitud, intenta influir en la actuación de su interlocutor.

Contexto	La secretaria del estudio de doblaje después de saber que Pepa ha estado llorando y aún así quiere llamar a Iván:	
Ejemplo		
00.10.45:	-Pero ¿qué morrazo tienes, Pepa!	00.10.20
-¿Me pones con este número por favor?	-No tienes ningún derecho a hacer esto, Pepa	-Certo che hai una bella faccia tosta
-No importa, márcamelo	-Te estás poniendo en evidencia, Pepa	-Mi chiami questo numero, per favore?
-Ya me he puesto bastante, así que un poquito más... no importa	-Has llorado ¿no?	-Non hai diritto a chiamare questo numero e lo sai bene
-Sí	-Sí	-Non importa, chiamamelo
-¿Ves? ¿lo ves?(↑), yo ya lo sabía Pepa.	-Oye, me lo marcas tú o llamo desde la calle, me están esperando en el estudio o sea que tú verás	-Ma farai una figura da cani, Pepa
-[Huy! <b>sí, sí, sí</b> (↓), <b>perdón, perdón</b> (↓), servidora está aquí		-Ne ho fatto già tante che una più una meno...
		-Hai pianto vero?
		-Sì
		-Vedi?, lo vedi?, lo sapevo, ci avrei scommesso,
		-Sentí o me lo chiami tu o vado fuori a un bar, mi stanno aspettando in sala, vedi che puoi fare
		-Oooh, sì, sì sì, sì, perdono, perdono, servo vostra umilissima maestà, il mio

<sup>7</sup> P. Almodóvar, *Mujeres al borde de un ataque de nervios*. DVD, 2004; *Donne sull'orlo di una crisi di nervi*. DVD distribuido por Medusa Home Entertainment, 2005.

para eso, el café puede esperar, he desayunado mucho yo en los últimos años. El número de la otra, sí, <b>no aprende</b> (↓), <b>ella no aprende</b> (↓), <b>ella no</b> es profesora como otras(↓), <b>ella...</b> (↑) <b>nada!</b> (↓)	caffè può aspettare in fondo ho preso tanti caffè in questi ultimi anni... il numero della rivale, non impara, non imparerà mai. No no, avrebbe dovuto capirlo ormai, lei no, niente.
--	---

Como se puede observar, la secretaria manifiesta desacuerdo a través de una serie de interrogaciones retóricas, típicas del lenguaje oral: **¿ves?**(↑) **¿lo ves?**(↑), modificando a través de la entonación el sentido pragmático y marcándolo con el rasgo 'indignación'. Todas sus réplicas están marcadas por el acto ilocutivo /perlocutivo (puesto que su propósito es influir en la respuesta de su interlocutor, es decir, que no llame por teléfono a su ex-amante). En efecto, expresa desacuerdo y sorpresa combinada con protesta: **sí, sí, sí**(↓), **perdón, perdón**(↓); y la secuencia de repeticiones que sigue: **no aprende**(↓), **ella no aprende**(↓) y que de nuevo se inclina a reiterar dejando el discurso en suspenso con curva ascendente para concluir con una negativa: **ella...**(↑) **nada!**(↓). En este caso en el que el discurso queda suspendido, es la entonación la que completa el significado. La versión italiana refleja la situación presentada en el original.

(2)

<b>Contexto</b>	La novia de Carlos al ver el piso de Pepa para alquilar	
<b>Ejemplo</b>		
00.33.02 Yo lo que quiero es una casa, y esto(↑) no es una <b>casa</b> (→) <b>casa</b> (↓).	00.32.45 Quello che voglio è una casa e questa non è una casa casa.	

En este ejemplo no se produce ningún cambio semántico, pero la repetición intensifica el valor de la expresión. La estabilidad de la expresión, su idiomatidad, se manifiesta a través de la reduplicación del elemento simple, en este caso *casa*, que a su vez, resalta el valor del sustantivo, tiene por tanto un carácter intensificador. A ello contribuye la realización más marcada de la curva de entonación del segundo miembro. Hay



que añadir que no se puede incluir ninguna palabra entre las repetidas:

Quiero una casa casa

\*Quiero una casa bonita/grande casa

En italiano funciona del mismo modo.

(3)

<b>Contexto</b>	Pepa se va a ver a la abogada y le pide a Carlos que no deje que Candela se asome a la terraza	
<b>Ejemplo</b>		
00.43.40 -No dejes que se asome a la terraza, adiós - <b>No</b> Pepa, si <b>yo ya nooo...</b> (→)	00.43.24 -Non lasciarla <b>andare in terrazza</b> -No Pepa, <b>non ci vado in terrazza</b>	

En este caso (3), además de la repetición, se produce una elisión verbal dejando el enunciado en suspenso a través de un alargamiento fonético, de nuevo la entonación realza o intensifica su propósito ilocutivo, es decir, que no tiene intención de suicidarse. Contrastivamente con el italiano, también aquí se produce una reiteración: en este caso Candela retoma las palabras pronunciadas en el turno inmediatamente anterior, pero no alude al hecho conocido del suicidio –no olvidemos que Candela ha intentado tirarse por la terraza-, sino al hecho de ir a la terraza, perdiendo de este modo también el valor enfático presente en el original.

Como réplicas-reactivas, las frases idiomáticas pragmáticas se utilizan “como respuesta y como comentario expresivo a algo anteriormente dicho o hecho por el interlocutor” (Zamora 1998: 115). Es el caso que vemos en (4) y (5).

(4)

<b>Contexto</b>	Pepa escuchando el mensaje de Iván en el contestador, su interacción coincide con las pausas del mensaje de Iván
<b>Ejemplo</b>	
00.15.11 Pepa, tesoro, ¿estás?, ¿no estás?, como no te encuentro voy a acabar preocupándome <b>-Pues anda que yo(↑)</b> -Está visto que hoy no tengo suerte contigo, bueno -¿Qué ? -Presiento que me estás huyendo y no te lo reprocho -Pero qué falso eres, hijo. -Oye, te llamaré, volveré a insistir -Ya, -A ver si tengo suerte otra vez -Sí -Es que tengo muchas ganas de hablar contigo, te echo de menos <b>-Ya lo veo, ya!(↓)</b>	-Pepa, tesoro, ci sei? Non ci sei? Non ti trovo mai, comincio a preoccuparmi -E io no? -Ho capito che oggi non ho fortuna con te, bene -Allora? -Credo che tu mi stia evitando, ma non ti rimprovero -Pero, quanto sei ipocrita -Senti, ti richiamo, prometto che ti richiamo -Bravo -Prima o poi ti trovero -Sì -Tesoro, ho tante cose da dirti, mi manchi tanto -Sì, sì, lo vedo -Beh, ciao tesoro, un bacio, ci vediamo -Lurido bastardo!

En este ejemplo, las expresiones *pues anda que yo(↑)* y *Ya lo veo, ya!(↓)* funcionan como réplicas, la primera amplificando la idea expresada por su inmediato interlocutor, es decir, que se va a preocupar mucho más; la segunda, es un enunciado irónico que manifiesta reproche, indica lo contrario de lo que enuncia, es decir, la falsedad del enunciado anterior: que no cree en sus palabras.

(5)

<b>Contexto</b>	Candela llega a casa de Pepa y se dicen que están cansadas porque no han dormido en toda la noche.
<b>Ejemplo</b>	
00.31.06 -¡Ah! eres tú -Te he dejado mil recados -Sí, ya lo he oído ¿qué pesada estás! ¿eh? -A mí no me digas eso que cojo la	00.30.51 -Ah! Sei tu. - Pepa ti ho chiamato mille volte - sì, sì, lo so, che scocciatrice - Ah, no, se mi devi trattare in questo modo me ne vado immediatamente

puerta y me voy. -Que he estado fuera toda la noche -Yo también -Entonces nos vendrá bien un café -¿Te vas? -Es de Iván, me deja -Pues <b>estamos buenas!</b> (↓), -Desde que no te veo, me ha pasado de todo -A mí también.	- Avanti, entra - Sono stata in giro tutta la notte - Anch'io - Beh, allora è meglio prendersi un caffè - Partì? - È di Ivan, mi lascia - <b>Ah, siamo ridotte bene!</b> (↓) - In questi ultimi giorni mi e' successo di tutto - Sì, anche a me
--	---

También en este caso nos hallamos ante un discurso irónico donde la réplica, como en el caso anterior, manifiesta una actitud de desaprobación o rechazo.

En *estamos buenas* nos encontramos con un significado diferente del que se enuncia. Como se puede apreciar, en este ejemplo tanto en español como en italiano su significado literal o idiomático, depende no solo del contexto lingüístico-situacional sino de la curva de entonación. En efecto, esta determina una transformación del significado literal en idiomático, la expresión adquiere un carácter negativo implicando decepción al ser utilizada irónicamente: *estamos buenas!*(↓), es decir, se expresa lo contrario de lo que normalmente significa, es decir, que va todo mal; mientras que en *estamos buenas* (→) se aludiría a una cualidad positiva del enunciante.

Presentamos ahora otras muestras (6) y (7) donde el adverbio actúa como operador pragmático (Barrenechea 1979) y expresa la actitud del hablante:

(6)

<b>Contexto</b>	Candela contando su aventura de los terroristas chiitas	
<b>Ejemplo</b>		
00.40.00 -Yo no sabía dónde presentarme, yo no podía ir a Málaga con esta papeleta, <b>bastante</b> es(↑) que soy modelo, tú ¿qué dices? -Hay que buscarte un abogado antes de que te coja la policía	00.40.43 Pepa non sapevo dove rifugiarmi, non potevo andare a Malaga dai miei, già mi odiano perché faccio la modella. Devi andare da un avvocato prima che ti trovi la polizia	

En este contexto se enumeran dos problemas. El primero hace referencia al asunto de haber hospedado a los terroristas (sustantivo ‘papeleta’) y el segundo alude al de ser modelo. Centrándonos en este último, el orden normal sería ‘es bastante/suficiente el hecho de ser modelo’, pero la anticipación del adverbio y su posición delante del verbo realza el significado, la idea de dificultad que supone ser modelo para una sociedad o unos padres que no lo consideran una profesión. El adverbio expresa la actitud del hablante (lo difícil de la situación). La expresión puede quedar suspendida también ‘bastante es... (→)’, el adverbio se puede combinar con otros verbos como *tener* o *hacer* en *bastante tiene con... /bastante hace...* El primero, el CREA lo recoge en 26 casos en 25 doc., el segundo en 6 casos mientras que de los doce casos que muestra con el verbo *ser*, ninguno responde al uso que aquí se le da.

En esta ocasión estamos más bien ante un caso ponderativo<sup>8</sup> puesto que no se cuantifica el hecho sobre el que se llama la atención como sucede con la intensificación, aunque al igual que en estos casos, la fuerza ilocutiva del enunciado produce un efecto enfático en la comunicación. Lamíquiz (1991: 115) indica estos usos como “estrategia discursiva de ponderación valorativa”.

En la versión italiana se pierden estos aspectos y se opta por una explicación.

(7)

<b>Contexto</b>	Candela y Carlos van a darles agua a los conejos	
<b>Ejemplo</b>		
00.53.33 -¡Huy los conejos cómo están! Mira, sequitos, la Pepa los tiene... <b>claro!</b> , <b>demasiado</b> (↓), ¿tú nunca has tenido conejos?	00:53:15. Poveri coniglietti, moriranno di sete, è asciutto, Pepa ha troppe cose da fare, se ne dimentica! Versa l’acqua, hai mai avuto dei conigli?	

<sup>8</sup> Para una diferenciación entre los términos ponderación/intensificación, cf. los estudios de Herrero (1991).

Por lo que se refiere a la exclamación *¡claro!* Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Martín Zorraquino (2001) la explican como marcador conversacional que indica evidencia al igual que *sin duda, por supuesto, etc.*, explican que “suponen una intensificación modal en el sentido de que marcan la evidencia – el carácter de evidente (fuera de toda duda) – del contenido proposicional que presenta el enunciado junto al que comparecen” (Martín Zorraquino 1999: 62). Implica la confirmación de lo enunciado.

Con el adverbio *demasiado* se sobreentiende que Pepa está muy ocupada y eso justifica que tenga los animales un poco descuidados. En palabras de Lamíquiz (1991: 52) estamos ante una cuantificación lingüística *intensiva* o gradual como sucedería al usar otros adverbios como *mucho, poco, nada, etc.*

Tanto en este caso como en el anterior (6) el adverbio funciona como operador pragmático pues expresa la opinión de Candela en una situación específica. La versión italiana también en este caso opta por una explicación: “Pepa ha troppe cose da fare, se ne dimentica”.

(8)

El caso que mostramos a continuación se puede considerar asimismo un operador pragmático

<b>Contexto</b>	Hablan de los somníferos que Pepa le ha echado al gazpacho que se ha bebido la novia de Carlos	
<b>Ejemplo</b>		
00.42.35 -¡Dios mío! - <b>Mira por donde</b> (↑) va a descansar, ¿no?		00.42. -Oh mio Dio -Almeno così si farà un bel sonno, no?

En esta ocasión la expresión significa que el efecto negativo que, en principio, produce una primera acción (la de ingerir una bebida dopada) se transforma en positivo desde otra perspectiva, pues provoca el sueño profundo de la persona que lo ha ingerido y, por tanto, su descanso. La versión italiana es más explícita.

### Conclusiones

Durante años la enseñanza de una lengua extranjera focalizó el estudio de la gramática sin preocuparse por los aspectos comunicativos (método gramática-traducción), esta concepción tradicional fue modificándose a lo largo del tiempo con el desarrollo de otras metodologías<sup>9</sup>. Las teorías que se pusieron en práctica posteriormente nos enseñaron a no desdeñar completamente sus propuestas. Por ello, gramática y expresiones características de la comunicación oral deben ir de la mano. Desde nuestra perspectiva, mostrar cuáles son los elementos pragmáticos que organizan la conversación coloquial y, en particular, aquellos que en mayor o menor medida forman parte del discurso fraseológico es tan importante como enseñar la gramática (Gómez Torrego, 1994) que, por tradición, ha gozado de una posición privilegiada.

Por supuesto, es fundamental que las expresiones a las que nos referimos aquí se presenten en el contexto en el que se produce la enunciación, centrando la atención tanto en la información verbal como en la no verbal, así como en los elementos paralingüísticos, es decir, en “las cualidades no verbales de la voz, como la entonación, el ritmo, el tono, el timbre, la resonancia, etc, que van ligadas a expresiones de emociones como los gritos, los suspiros o las risas” (Chaume 2004: 187). Para ello, el recurso a la traducción audiovisual se revela una valiosa herramienta, pues por un lado permite presentar la interacción y la situación en la que una expresión determinada adquiere significado y, por otro, facilita una toma de conciencia de la incidencia de la prosodia y del resto de los elementos descritos como el ritmo, etc., para entender, traducir y producir expresiones fraseológicas pragmáticas. Como subraya Gómez Torrego (1994: 82) “con competencia gramatical pero sin competencia pragmática podemos enseñar a construir frases y textos correctísimos pero, tal vez, inapropiados para la situación comunicativa; y al revés [...]”. Por ello, son necesarios estudios que focalicen y describan en qué condiciones se desarrollan estas estructuras

---

<sup>9</sup> Sobre las que no nos detenemos en este estudio, pues excederían los límites del presente trabajo. Cf. Sánchez Pérez 1995.

habituales de la lengua hablada así como su función, aspectos imprescindibles para entender su uso y facilitar su producción.

### **Bibliografía**

- Alessandro, A. (2007), “La traduzione di unità fraseologico-pragmatiche nel registro colloquiale informale: enunciati pragmatici e idiomático-pragmatici in *mai sentita così bene e historias del kronen*” en *Italianisti in Spagna, Ispanisti in Italia: la traduzione*, Roma, Roma3: 92-115.
- Barrenechea, A. M. (1979), “Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en mente y otros signos”, en *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Temas hispánicos, Buenos Aires, Hachette: 39-59.
- Clark, B., Lindsey, G. (1990), “Intonation, grammar and utterance interpretation: Evidence from English exclamatory/inversions”, en *UCL Working Papers in Linguistics 2*: 32-51. [www.phon.ucl.ac.uk/.../UCLWPL2%202%20Clark](http://www.phon.ucl.ac.uk/.../UCLWPL2%202%20Clark) (11/7/2013)
- Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E. (1977 [1990]), *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- Coulmas, F. (1979) “On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulae”, *Journal of Pragmatics 3*, La Haya, Mouton: 239-266.
- Coulmas, F. (1981) “Introduction: Conversational Routine”, en De Gruyter, *Rasmus Rask Studies in Pragmatic Linguistics*, Mouton Publishers, the Hague, the Netherlands.
- Chaume, F. (2001), “La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción”, en Agost, R. y Chaume, F., eds., *La traducción en los medios audiovisuales*, Castellò, Publicacions de la Universitat Jaume I: 77-87.
- Chaume, F. (2004), *Cine y traducción*, Madrid, Cátedra.
- García-Page Sánchez, M. (2008) *Introducción a la fraseología española*. Barcelona, Anthropos.

- Gómez Torrego, L. (1994), “La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua” en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0079.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf) (3/7/2013)
- Herrero Moreno, G. (1991), “Procedimientos de intensificación – ponderación en el español coloquial”, *Español Actual*, 56: 39-51.
- Hidalgo Navarro, A. (2001), “Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación”, *Moenia*, 7: 271-292.
- Lamiquiz Ibáñez, V. (1991), *La cuantificación lingüística y los cuantificadores*, Madrid, UNED.
- Martín Zorraquino, M. A. (1999), “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera. (Aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en Becerra Hiraldo, J. M. a *et alii*, eds., *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.): 51-79.
- Martín Zorraquino, M. A., Portóles Lázaro, J. (1999), “Los marcadores del discurso”, en Bosque, I., Demonte, V., eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, t. 3, cap. 63: 4051-4213.
- Martín Zorraquino, M. A. (2001): “Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español”, en M. I. Montoya, ed., *La lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad: 55-74.
- Nida, E. (1964), *Toward a Science of Translating*, Leiden, E.J. Brill.
- Nida, E. (1991), “Theories of Translation”, *Traduction, terminologie, rédaction*, vol. 4, n° 1: 19-32. <http://id.erudit.org/iderudit/037079ar> (11/7/2013).
- Sánchez Pérez, A. (1995), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Sgel.
- Valero Gisbert, M. (2012), *Fraseología, gramática, lexicografía*, Mantova, Universitas Studiorum.



- Zamora Muñoz, P. (1998), “Las frases idiomáticas pragmáticas italianas: los marcos de situación y sus equivalencias en español”, *Estudios Románicos*, vol. 10, Murcia, Universidad de Murcia: 107-125.
- Zamora Muñoz, P. (2005), “Fraseología periférica e non solo, en Almela, R., Ramón Trives, E., Wotjak, G., eds., *Fraseología contrastiva, con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Murcia, Universidad de Murcia: 65-80.
- Zamora Muñoz, P. (2006), *Hai voluto la bicicletta... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano LS/L2*, Perugia, Guerra.



COLLANA «LABIRINTI»

I titoli e gli *abstract* dei volumi precedenti sono consultabili sul sito  
<http://www.unitn.it/lettere/14963/collana-labirinti>

- 100 Charles Bauter, *La Rodomontade*, texte établi, annoté et présenté par Laura Rescia, 2007.
- 101 Walter Nardon, *La parte e l'intero. L'eredità del romanzo in Gianni Celati e Milan Kundera*, 2007.
- 102 Carlo Brentari, *La nascita della coscienza simbolica. L'antropologia filosofica di Susanne Langer*, 2007.
- 103 Omar Brino, *L'architettonica della morale. Teoria e storia dell'etica nelle Grundlinien di Schleiermacher*, 2007.
- 104 *Amministrare un Impero: Roma e le sue province*, a cura di Anselmo Baroni, 2007.
- 105 *Narrazione e storia tra Italia e Spagna nel Seicento*, a cura di Clizia Carminati e Valentina Nider, 2007.
- 106 Italo Michele Battafarano, *Mit Luther oder Goethe in Italien. Irritation und Sehnsucht der Deutschen*, 2007.
- 107 *Epigrafia delle Alpi. Bilanci e prospettive*, a cura di Elvira Migliario e Anselmo Baroni, 2007.
- 108 *Sartre e la filosofia del suo tempo*, a cura di Nestore Pirillo, 2008.
- 109 *Finzione e documento nel romanzo*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2008.
- 110 *Quando la vocazione si fa formazione. Atti del Convegno Nazionale in ricordo di Franco Bertoldi*, a cura di Olga Bombardelli e Gino Dalle Fratte, 2008.

- 111 Jan Władysław Woś, *Per la storia delle relazioni italo-polacche nel Novecento*, 2008.
- 112 Herwig Wolfram, Origo. *Ricerca dell'origine e dell'identità nell'Alto Medioevo*, a cura di Giuseppe Albertoni, 2008.
- 113 Italo Michele Battafarano, Hildegart Eilert, *Probleme der Grimmelshausen-Bibliographie*, 2008.
- 114 *Archivi e comunità tra Medioevo ed età moderna*, a cura di Attilio Bartoli Langeli, Andrea Giorgi, Stefano Moscadelli, 2009.
- 115 Adriana Anastasia, *Ritratto di Erasmo. Un'opera radiofonica di Bruno Maderna*, 2009.
- 116 *Il Bios dei filosofi. Dialogo a più voci sul tipo di vita preferibile*, a cura di Fulvia de Luise, 2009.
- 117 Francesco Petrarca, *De los sonetos, canciones, mandriales y sextinas del gran poeta y orador Francisco Petrarca*, traduzidos de toscano por Salomón Usque (Venecia: 1567), Estudio preliminar y edición crítica de Jordi Canals, 2009.
- 118 Paolo Tamassia, *Sartre e il Novecento*, 2009.
- 119 *On Editing Old Scandinavian Texts: Problems and Perspectives*, edited by Fulvio Ferrari and Massimiliano Bampi, 2009.
- 120 *Mémoire oblige. Riflessioni sull'opera di Primo Levi*, a cura di Ada Neiger, 2009.
- 121 Italo Michele Battafarano, *Von Andreas Gryphius zu Uwe Timm. Deutsche Parallelwege in der Aufnahme von Italiens Kunst, Poesie und Politik*, 2009.
- 122 *Storicità del testo, storicità dell'edizione*, a cura di Fulvio Ferrari e Massimiliano Bampi, 2009.
- 123 Cassiodoro Senatore, *Complexiones in epistulis Pauli apostoli*, a cura di Paolo Gatti, 2009.
- 124 *Al di là del genere*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2010.
- 125 Mirko Casagrande, *Traduzione e codeswitching come strategie discorsive del plurilinguismo canadese*, 2010.

- 126 *Il mondo cavalleresco tra immagine e testo*, a cura di Claudia Demattè, 2010.
- 127 Andrea Rota, *Tra silenzio e parola. Riflessioni sul linguaggio nella letteratura tedesco-orientale dopo il 1989. Christa Wolf e Kurt Drawert*, 2010.
- 128 *Le Immagini nel Testo, il Testo nelle Immagini. Rapporti fra parola e visualità nella tradizione greco-latina*, a cura di Luigi Belloni, Alice Bonandini, Giorgio Ieranò, Gabriella Moretti, 2010.
- 129 Gerardo Acerenza, *Des voix superposées. Plurilinguisme, polyphonie et hybridation langagière dans l'œuvre romanesque de Jacques Ferron*, 2010.
- 130 Alice Bonandini, *Il contrasto menippeo: prosimetro, citazioni e commutazione di codice nell'Apocolocyntosis di Seneca*, 2010.
- 131 *L'allegoria: teorie e forme tra medioevo e modernità*, a cura di Fulvio Ferrari, 2010.
- 132 Adalgisa Mingati, *Vladimir Odoevskij e la svetskaja povest'. Dalle opere giovanili ai racconti della maturità*, 2010.
- 133 Ferruccio Bertini, *Inusitata verba. Studi di lessicografia latina raccolti in occasione del suo settantesimo compleanno* da Paolo Gatti e Caterina Mordegli, 2011.
- 134 *Deutschsprachige Literatur und Dramatik aus der Sicht der Bearbeitung: Ein hermeneutisch-ästhetischer Überblick*, a cura di Fabrizio Cambi e Fulvio Ferrari, 2011.
- 135 *La poesia della prosa*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2011.
- 136 Sabrina Fusari, «*Flying into uncharted territory*»: *Alitalia's crisis and privatization in the Italian, British and American press*, 2011.
- 137 *Uomini, opere e idee tra Occidente europeo e mondo slavo*, a cura di Adalgisa Mingati, Danilo Cavaion, Claudia Criveller, 2011.
- 138 *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*, Jean-Paul Dufiet (éd.), 2012.
- 139 Nicola Ribatti, *Allegorie della memoria. Testo e immagine nella prosa di W.G. Sebald*, 2012.

- 140 *La comprensione. Studi linguistici*, a cura di Serenella Baggio e del gruppo di Italiano scritto del Giscel trentino, 2012.
- 141 *Il prisma di Proteo. Riscritture, ricodificazioni, traduzioni fra Italia e Spagna (sec. XVI-XVIII)*, a cura di Valentina Nider, 2012.
- 142 Serenella Baggio, «Niente retorica». *Liberalismo linguistico nei diari di una signora del Novecento*, 2012.
- 143 *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*, a cura di Federica Ricci Garotti, 2012.
- 144 *Gruppi, folle, popoli in scena. Persistenza del classico nella storia del teatro europeo*, a cura di Caterina Mordeglia, 2012.
- 145 *Democracy and Difference: The US in Multi-disciplinary and Comparative Perspectives. Papers from the 21st AISNA Conference*, edited by Giovanna Covi and Lisa Marchi, 2012.
- 146 Maria Micaela Coppola, *The im/possible burden of sisterhood. Donne, femminilità e femminismi in «Spare Rib. A Women's Liberation Magazine»*, 2012.
- 147 *Persona ficta. La personificazione allegorica nella cultura antica fra letteratura, retorica e iconografia*, a cura di Gabriella Moretti e Alice Bonandini, 2012.
- 148 *Pro e contro la trama*, a cura di Walter Nardon e Carlo Tirinanzi De Medici, 2012.
- 149 Sara Culeddu, *Uomo e animale: identità in divenire. Incontri metamorfici in Fuglane di Tarjei Vesaas e in Gepardene di Finn Carling*, 2013.
- 150 *Avventure da non credere. Romanzo e formazione*, a cura di Walter Nardon, 2013.
- 151 Francesca Di Blasio, Margherita Zanoletti, *Oodgeroo Noonuccal. Con We Are Going*, 2013.

- 152 *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità*, vol. I, a cura di A. Cassol, D. Crivellari, F. Gherardi, P. Taravacci; vol. II, a cura di M.V. Calvi, A. Cancellier, E. Liverani, 2013. Pubblicazione on-line: <http://eprints.biblio.unit.it/4259/>
- 153 *Umorismo e satira nella letteratura russa. Testi, traduzioni, commenti. Omaggio a Sergio Pescatori*, a cura di Cinzia De Lotto e Adalgisa Mingati, 2013.
- 154 *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations*, Jean-Paul Dufiet (éd.), 2014.
- 155 *Sparsa colligere et integrare lacerata. Centoni, pastiches e la tradizione greco-latina del reimpiego testuale*, a cura di Maria Teresa Galli e Gabriella Moretti, 2014.
- 156 *Comporre. L'arte del romanzo e la musica*, a cura di Walter Nardon e Simona Carretta, 2014.
- 157 *Kurd Laßwitz, I sogni dell'avvenire. Fiabe fantastiche e fantasie scientifiche*, a cura di Alessandro Fambrini, 2015.
- 158 *Le parole dopo la morte. Forme e funzioni della retorica funeraria nella tradizione greca e romana*, a cura di Cristina Pepe e Gabriella Moretti, 2015.
- 159 *Poeti traducono poeti*, a cura di Pietro Taravacci, 2015.
- 160 *Anna Miriam Biga, L'Antiope di Euripide*, 2015.
- 161 *Memoria della guerra. Fonti scritte e orali al servizio della storia e della linguistica* a cura di Serenella Baggio, 2016.
- 162 *Charlotte Delbo. Un témoin écrivain et dramaturge*, sous la direction de Catherine Douzou et Jean-Paul Dufiet, 2016.
- 163 *La parola 'elusa'. Tratti di oscurità nella trasmissione del messaggio*, a cura di I. Angelini, A. Ducati, S. Scartozzi. Pubblicazione online: <http://hdl.handle.net/11572/155414> 2016.
- 164 *Ut pictura poesis. Intersezioni di arte e letteratura*, a cura di Pietro Taravacci - Enrica Cancelliere 2016.

