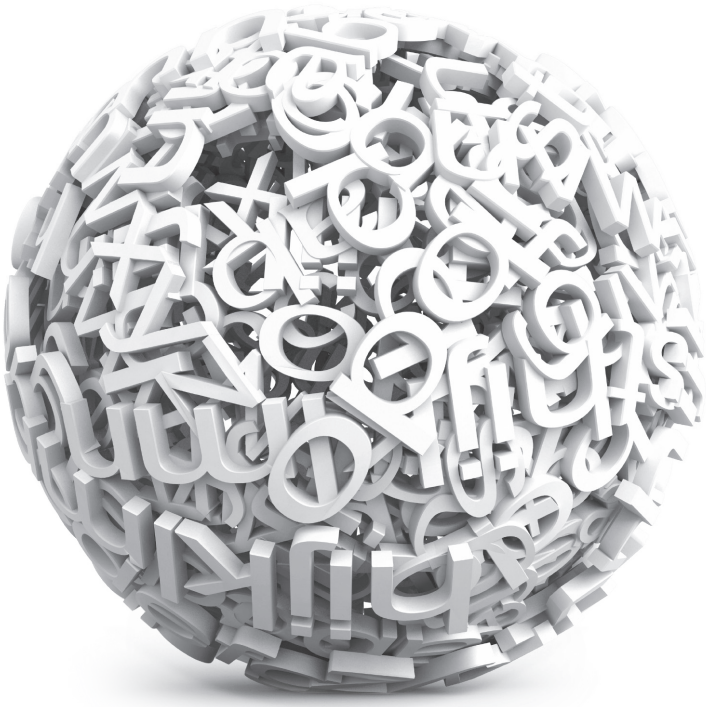
sintagma

35 (2023)



Universitat de Lleida

Sintagma

Sintagma
Revista de Lingüística / Journal of Linguistics

Comitè editorial / Editorial board

Directora / Editor
Àngels Llanes

Sotsdirector / Assistant Editor
Carlos Ángel Rizos Jiménez

Editora / Editor
Patricia Sáez Garcerán

Secretària administrativa / Administrative assistant
Olga Rovira

Consell de Redacció / Executive Committee
Maria Bargalló - Universitat Rovira i Virgili
Ana Fernández - Universitat Autònoma de Barcelona
Enric Llurda - Universitat de Lleida
Rosa M. Mateu - Universitat de Lleida
Raquel Serrano - Universitat de Barcelona
Glòria Vázquez García - Universitat de Lleida
Mª Ángeles Calero - Universitat de Lleida
Patrick Zabalbeascoa - Universitat Pompeu Fabra

Consell Científic / Scientific Committee
Beatriz Gallardo - Universitat de València
Luke Plonsky - Northern Arizona University
Tracey M. Derwing - University of Alberta
Christiane Fellbaum - Princeton University
Peter Garrett - Cardiff University
Salvador Gutiérrez - Universidad de León
Juan Carlos Moreno Cabrera - Universidad Autónoma de Madrid
Catalina Fuentes - Universidad de Sevilla
Elisa Rosado - Universitat de Barcelona
Laura Domínguez - University of Southampton
Victoria Vázquez - Universidade de Santiago de Compostela

Sintagma

Revista de Lingüística
Journal of Linguistics

Volum / Volume 35
2023

Universitat de Lleida
Lleida, 2023

Departament d'Anglès i Lingüística
Departament de Filologia Clàssica, Francesa i Hispànica
Universitat de Lleida
Plaça Víctor Siurana, 1
E–25003 Lleida

Maquetació: Edicions i Publicacions de la UdL
Disseny de portada: Tàngram 3 Disseny Estratègic, SL
Imatge de portada: ©iStockphoto.com/askhamdesign
Impressió: Service Point

ISSN 2013-6455

Creative Commons by 3.0

Conexión, jerarquía y dependencia entre oraciones en el discurso: Estudio a partir del comportamiento de *vamos* y *vaya*[1]

Teresa María Rodríguez Ramalle - Universidad Complutense de Madrid
teresaramalle@ccinf.ucm.es

Rebut / Received: 10/01/22
Acceptat / Accepted: 29/05/22

Resum. Connexió, jerarquia i dependència entre oracions en el discurs: Un estudi a partir del comportament de *vamos* i *vaya*. Segons ha proposat Garrido (2014, 2015, 2017 i 2021), les relacions entre oracions poden conformar una estructura de constituents anàloga a què s'estableix dins d'una mateixa oració. Aquesta afirmació implica que qualsevol oració es pot interpretar en l'àmbit de la unitat més gran de la qual forma part com a constituent. Les conjuncions, locucions i partícules discursives són elements característics per establir connexions entre oracions a partir de les guies o orientacions que tenen en cada cas. Però hi ha altres categories no especialitzades en la connexió oracional i que, tanmateix, poden servir com a marques d'enllaç. En aquest treball analitzaré exemples amb les partícules *vamos* (Fuentes Rodríguez, 2009) i *vaya* (Polanco, 2013 i 2014a i b), que, juntament amb els seus valors discursius de desagrat, sorpresa, etc. són capaços d'establir relacions de reformulació entre l'oració en què s'insereixen i l'estructura prèvia.

Paraules clau: *constituent, reformulació, conseqüència, conclusió, jerarquia.*

Resumen. Según ha propuesto Garrido (2014, 2015, 2017 y 2021), las relaciones entre oraciones pueden conformar una estructura de constituyentes análoga a la que se establece dentro de una misma oración. Esta afirmación implica que cualquier oración se puede interpretar en el ámbito de la unidad mayor de la que forma parte como constituyente de esta. Las conjunciones, locuciones

1. La investigación que subyace a este trabajo ha sido realizada bajo el proyecto *Variación gramatical del español: microparámetros en las interficies sintaxis-semántica-discurso* (FFI-2017-87140-C4-3-P), financiado por el Gobierno de España. Deseo agradecer a los revisores anónimos sus detallados y acertados comentarios y correcciones. Los errores que persistan son solo a mí achacables.

y partículas discursivas son elementos característicos para establecer conexiones entre oraciones a partir de las guías u orientaciones que poseen en cada caso. Pero existen otras categorías no especializadas en la conexión oracional y que, sin embargo, pueden servir como marcas de enlace. En este trabajo se analizarán ejemplos con las partículas vamos (Fuentes Rodríguez, 2009) y vaya (Polanco, 2013 y 2014), que, junto con sus valores discursivos de desagrado, sorpresa, etc., son capaces de establecer relaciones de reformulación entre la oración en la que se insertan y la estructura previa.

Palabras clave: *constituyente, reformulación, consecuencia, conclusión, jerarquía.*

Abstract. Connection, hierarchy and dependence between sentences in the discourse: A study of *vamos* and *vaya*. As Garrido (2014, 2015, 2017 and 2021) has proposed, discourse relations are constructed within a discourse constituent structure. This can be possible because the relationships between sentences can form a structure of constituents. According to this statement, any sentence can be interpreted within the scope of a larger unit: a paragraph. Conjunctions, discursive particles establish connections between sentences based on their own guides or instructions. But there are other categories that can serve as linking marks by adding various interpretive values to this connection. In this work I will analyze examples with the particles *vamos* (Fuentes Rodríguez, 2009) and *vaya* (Polanco, 2013 and 2014), which can establish reformulation relationships between the sentence in which they are inserted and the previous structure.

Keywords: *constituent, reformulation, consequence, conclusion, hierarchy.*

1. Introducción

Cuando estudiamos el comportamiento de conjunciones, locuciones, adverbios con ámbito oracional y partículas discursivas de diferentes tipos nos damos cuenta de que no podemos movernos en los límites que nos marca la oración, pues las categorías mencionadas conectan la oración en la que se insertan con la oración previa dentro de un párrafo. Por eso, el estudio de conjunciones y locuciones ilativas, adverbios oracionales, vocativos, interjecciones y partículas discursivas u oracionales nos permite indagar en lo que implica la extensión y ampliación de la oración hacia su margen izquierdo, traspasando incluso los límites de la propia estructura oracional.

En el análisis de los ejemplos en los que intervienen locuciones, conjunciones y partículas diversas en general nos vamos a encontrar con datos en los que resulta imprescindible realizar un análisis a partir de la conexión entre oraciones. Esto podría suponer, en principio, salir de los límites de la sintaxis, que se basa en la organización dentro de la estructura oracional; no obstante, la conexión entre oraciones también puede adoptar un enfoque configuracional, según el cual es posible establecer relaciones

entre oraciones a partir de principios de jerarquía y dependencia, como los que gobiernan las relaciones entre constituyentes oracionales. Para comprobar esta hipótesis, que parte de los trabajos de Garrido (2014, 2015 y 2021), tomaré como base de estudio dos partículas que expresan consecuencia-conclusión: *vamos* y *vaya*, si bien este valor se suele vincular con la expresión de la reformulación en ambos casos, tal y como se indica en los diccionarios de partículas como el de Santos Río (2003), el de Briz y otros (2008) y el de Fuentes Rodríguez (2009).

La hipótesis de partida es que las oraciones que se vinculan en el discurso mantienen unas relaciones de jerarquía que les permiten conformar conexiones similares a las de un núcleo y sus complementos a nivel oracional. En el caso de las oraciones en el discurso, la jerarquía se establece no a partir de principios de selección semántica, sino gracias a la intervención de factores como la información que contienen las partículas discursivas.

En el desarrollo de esta hipótesis se tomará como base de estudio el comportamiento que presentan *vamos* (Fuentes Rodríguez, 2009) y *vaya* (Polanco, 2013 y 2014), partículas que, junto con sus valores de desagrado y sorpresa, son capaces de establecer relaciones de reformulación entre la oración en la que se insertan y la estructura previa. Esta capacidad para enlazar con un contexto discursivo previo y presentar una consecuencia es la que nos va a permitir indagar en las relaciones de jerarquía entre la oración previa y la introducida por las partículas mencionadas. Los datos utilizados para el análisis proceden de dos corpus: CREA y CORPES XXI.

En este trabajo se persiguen dos objetivos concretos. El primero consiste en demostrar que las dos partículas objeto de estudio, si bien no están especializadas, frente a las partículas y locuciones consecutivas, en la expresión de la consecuencia o conclusión consecutiva, son capaces de vincular la oración que introducen con la previa mediante relaciones de causa-consecuencia o conclusión a partir tanto del contexto lingüístico previo como de los conocimientos compartidos. En segundo lugar, se dará cuenta de cómo se incorporan los conocimientos previos tanto expresados lingüísticamente como no, en el establecimiento de las relaciones de jerarquía y dependencia entre oraciones en el discurso.

La organización es la siguiente. Tras esta introducción, se presentará el marco teórico en la sección 2. La sección 3 estará dedicada a la revisión de los datos que proporcionan *vamos* y *vaya*, mientras que la sección 4 tratará de la discusión y reflexión a partir de los datos presentados. La sección 5 estará dedicada a las conclusiones del trabajo. Se finalizará con la bibliografía mencionada.

2. Presentación del marco teórico

Frente a las opciones que consideran el texto como una entidad fuera de la lengua, más bien perteneciente a la cultura, se parte en este trabajo de que el texto es un objeto lingüístico capaz de organizarse a partir de relaciones de dependencia y jerarquía entre las partes que lo componen: los párrafos (Garrido, 2014). A la hora de hablar de

una gramática supraoracional se ha considerado el párrafo como una de las unidades intermedias entre oración y texto en el discurso escrito. Aparte de las marcas ortográficas que nos permiten identificar los párrafos (puntos y aparte, tabulaciones y sangrías de primera línea) y de las explicaciones cognitivas, el párrafo se puede definir como una unidad estructural en cuya delimitación intervienen a la vez aspectos formales y de contenido (Brown y Yule, 1983; Hannay y Mackenzie, 2009).

En la propuesta que constituye el marco teórico de esta investigación, el concepto de constituyente es clave para entender un modelo de relaciones que va más allá del límite de una única unidad oracional. Según el criterio de la expansión, toda unidad sintáctica compleja resulta del desarrollo o expansión de otra más simple. En el nivel de los constituyentes discursivos, también es posible conformar unidades mayores a partir de unidades de discurso más pequeñas. La unidad de análisis mayor, la unidad de discurso, aparece definida en trabajos como el de Degand y Simon (2009) a partir de principios tanto sintácticos como prosódicos en tanto que "cláusula de dependencia sintáctica" que proyecta en una unidad prosódica mayor.

Como recoge Duque (2016), un análisis de las relaciones de discurso tendría cabida dentro de cualquier modelo teórico que asuma que las partes de un texto (oraciones, entendidas como unidades sintácticas organizadas en torno a un verbo, o enunciados, en tanto que unidades comunicativas e intencionales que presentan modalidad y un contorno entonativo definido) se relacionan entre sí de diferentes maneras, pero siempre de un modo no necesariamente lineal. Para la gramática del texto, partimos de enunciados u oraciones dotados de un valor pragmático determinado; desde la propuesta de macrosintaxis de Fuentes Rodríguez (2000, 2007) estamos ante relaciones cohesivas que permiten organizar el texto. Para Garrido (2014, 2015, 2017 y 2021), desde un modelo dinámico de la configuración del discurso, las relaciones dan lugar a las unidades discursivas en una estructura de constituyentes jerarquizada, pues no todas se sitúan en el mismo plano: siempre se podrá identificar un núcleo que proyecta, junto con sus modificadores, y que se ve modificado con la inclusión de nuevas unidades. Llegados a este punto, conviene señalar que los análisis de relaciones dentro del discurso se han aplicado también a actos de habla, unidades temáticas o secuencias, tal y como describe Duque (2016). Como bien indica este autor, la selección de unas unidades u otras depende de los objetivos del análisis y del marco concreto adoptado.

En la propuesta que aquí se presenta se tienen en cuenta las secuencias sintácticas que corresponden a las unidades prosódicas mayores, es decir, las oraciones y los fragmentos oracionales. Estas unidades pueden ser consideradas como enunciados o como actos, dependiendo del modelo teórico que se considere, que se obtienen a partir de esquemas sintácticos en los que se pueden identificar una estructura interna, una modalidad y unas propiedades prosódicas determinadas (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

El hilo conductor que permite esta relación entre oraciones es la noción de tema del discurso o marco en tanto que "modelo mental o esquema cognitivo que reúne ciertos datos acerca de la realidad, o bien añade nuevos datos a un marco ya representado"

(Garrido, 2015, p. 137). Cuando se mantiene el tema de discurso, seguimos con el mismo marco, y es posible integrar los nuevos como componentes suyos; configuracionalmente, esto significa que la oración que contiene el tema es la que se proyecta como núcleo de la estructura. Cuando se cambia de tema de discurso, tenemos un nuevo marco; de ahí que se proyecte un nuevo núcleo en la configuración, que a su vez tendrá también modificaciones o satélites. Conviene recordar que la distinción entre núcleo y satélite parte de la propuesta de Mann y Thompson (1988), quienes diferencian entre el núcleo, como elemento central, y los satélites, elementos periféricos.

La estructura del contenido informativo o la manera de mostrar la información resulta ser en muchas ocasiones la marca para buscar los vínculos entre oraciones, donde el análisis de contenido, según el modelo teórico que adoptamos, es un modo de investigación que permite descubrir la manera en que están vinculadas las unidades. Del mismo modo que el análisis de la combinatoria gramatical no puedes prescindir del significado, sino todo lo contrario (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009), en el caso del discurso tampoco se puede obviar el análisis del contenido; se deben buscar los recursos formales que lo justifiquen.[2]

Según lo dicho, las relaciones entre los constituyentes oracionales vienen marcadas por la organización del contenido de la información, pero, en otros casos, son las conjunciones y partículas discursivas especializadas en vehicular contenidos contraargumentativos, consecutivos, condicionales o concesivos las que conectan dos oraciones y nos permiten establecer relaciones tanto semánticas como sintácticas. Pero ¿qué sucede cuando las partículas que conectan oraciones en el discurso no están especializadas en la expresión de un contenido concreto? ¿Cuáles son en estos casos los factores que contribuyen, por un lado, a que se llegue a la interpretación consecutiva-conclusiva, condicional, concesiva, etc. y, por otro, a establecer relaciones de jerarquía dentro del discurso? La respuesta la vamos a encontrar en el discurso previo y en los conocimientos compartidos. Para poder mostrar la validez de esta respuesta nos vamos a fijar en los datos que nos ofrecen *vamos* y *vaya* como partículas que pueden expresar reformulación y que además pasan a establecer relaciones consecutivas-conclusivas.

3. Las partículas *vamos* y *vaya* como expresión de la consecuencia y la conclusión

Según el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (DPDE; Briz y otros, 2008), *vamos* presenta diversos valores ligados con la matización total o parcial de lo dicho previamente o con la atenuación (Cabedo e Hidalgo, 2008). Sin embargo, no hay

2. La hipótesis de la continuidad estructural entre oración y discurso, si bien busca resolver la multiplicidad de interpretaciones, no descarta la ambigüedad (Garrido, p. c.), es decir, el hecho de que se puedan asignar dos estructuras diferentes a una relación entre oraciones, lo que también sucede, de hecho, dentro de los límites de la propia oración, cuando a una misma forma le pueden corresponder dos análisis jerárquicos diferentes en función de las relaciones entre constituyentes.

que olvidar los usos reformulativos, pues *vamos* introduce con frecuencia un resumen o conclusión de lo expuesto previamente. En Fuentes Rodríguez (2009), *vamos* se define no solo como un operador enunciativo, sino como un conector reformulativo de explicación. *Vaya* no aparece tratado en el DPDE con entrada propia; se dice, al tratar de *vamos*, que *vaya* puede desarrollar valores semejantes a *vamos* (Cabedo e Hidalgo, 2008). Y, en efecto, según se ha descrito, *vamos* presenta usos conclusivos, de deducción, similares a los que presenta *vaya* (Polanco, 2013 y 2014). En el *Diccionario de Operadores y Conectores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009), *vamos* se define como un conector reformulativo de explicación, es decir, puede introducir una corrección o una explicación, y se añade que además es capaz de introducir una conclusión o un argumento más fuerte o relevante (Fuentes Rodríguez, 2009). En cuanto a *vaya*, aparte de ser un operador argumentativo, puede interpretarse como un conector reformulativo de explicación.[3] En este artículo nos centraremos únicamente en este valor.

Si nos fijamos en *vamos* y *vaya*, podremos ver el vínculo discursivo que se crea entre la oración introducida por estas partículas y el discurso previo. El tipo de relación será clave para poder definir la relación de jerarquía entre las dos oraciones. Empecemos revisando ejemplos con la partícula *vamos*.

(1) Bromas aparte, claro que es importante jugar con los peques, siempre y cuando sea con sus normas y sin dirigir su juego... […] Siempre que me lo piden juego con ellas, claro, pero la verdad es que mis hijas para jugar me cosifican, soy un juguete más jiji *vamos que les sobro totalmente* [CORPES XXI, Beatriz M. Muñoz, 2015, «Jugar y jugar». *Tigriteando. tigriteando.com: tigriteando.com*. Blog].

(2) Pero el estudio ha demostrado que la restauración de los nuestros se hizo con gran piedad, reintegrando elementos y añadiendo otros nuevos para dignificar al faraón y devolver su funerario esplendor. No se escatimó en joyas y amuletos (en la momia hay más de 300). *Vamos, que* se le trató muy bien y con muy buena voluntad, lo revendaron, y valga la expresión, de muy buen rollo [*El País*, 29 de diciembre de 2021, "Amenofis I fue vuelto a vendar de buen rollo"].

En los ejemplos de (1) y (2) encontramos que *vamos* introduce una oración que se presenta como una conclusión o consecuencia final de lo dicho en la oración previa. En (1) podemos encontrar un vínculo consecutivo entre *pero la verdad es que mis hijas para jugar me cosifican, soy un juguete más* y la oración introducida por *vamos: les sobro totalmente*. Una dependencia similar vemos en el ejemplo de (2), en el que podemos

3. En estudios previos (Fuentes Rodríguez, 1993; Santos Río, 2003; Garcés, 2008) se ha destacado de diferente manera que, en ciertos contextos, los marcadores de reformulación explicativa comparten la función de conclusión con las partículas destinadas a la expresión de la consecuencia.

hablar de que existe todavía un vínculo reformulativo entre la primera parte del párrafo y la introducida por *vamos*.

En los ejemplos que acabamos de mostrar se observa que *vamos* coaparece con la conjunción *que* para introducir la nueva oración, y es que, dentro de los reformuladores, Gras (2013) incluye también la conjunción *que*. La presencia del *que* reformulativo parece reforzar el valor consecutivo-conclusivo y por ello no es en absoluto extraño con *vamos* ni tampoco con *vaya*, según iremos viendo. [4] Prestemos atención ahora a estos dos nuevos ejemplos:

(3) Pero, ¿famositos, famosos famosos, famosillos, ¿no?, famosillos Famositos famositos. O sea, tampoco nada como para tirar cohetes. No no no no. Eso sí, lo que hay que resaltar es que el vip del hotel Don Carlos, esta vez lo organizó todo perfecto, José Luis, no hubo las grandes colas, a pesar de toda la multitud que se congregó allí y todo el mundo bueno, pues pudo cenar langosta, salmón, güisqui a discreción, bueno, fue una cosa que la verdad.
Ya, ya, ya. Vamos, *que os pusisteis morados*. [CREA, Oral, Radio, Madrid, 22/11/91].

(4) Pues fíjate tú ahora si llega en los ríos eestos que de por sí son trucheros como por ejemplo. Por ahí, por la sierra por ahí por la sierra, donde claro. Estuve el año pasado... *Vamos que* son ríos sanos. en las ¿¿¿sierras??? de Piqueras. Son ríos sanos. [CREA, Oral, Conversación 11, Universidad de Alcalá de Henares].

En (3) y (4), *vamos* permite introducir una opinión del hablante no vinculada exclusivamente con el fragmento previo, sino con las inferencias que se obtienen de la situación. En (4), de la información contenida en el texto: 'hay ríos trucheros', el hablante establece una inferencia basada en un conocimiento general: 'entonces son ríos sanos'. Nótese que el conocimiento compartido se incorpora como un elemento que se debe tener en cuenta en el análisis, puesto que permite al hablante extraer las inferencias que luego introduce mediante *vamos*: si los ríos son trucheros, son ríos sanos. Es interesante resaltar que la oración que introduce *vamos* parte, por tanto, de la oración previa, pero también de los conocimientos previos, los cuales se incorporan a la

4. Es interesante resaltar que, en algunas variedades dialectales, el *que* puede llegar a aparecer como única marca de reformulación, mientras que, en otras, resulta extraña la ausencia de *ya* o de otras partículas similares. Este es un tema que merecería la pena investigarse de manera más detallada. Sobre la presencia de *que* y otras marcas de reformulación que acompañan a *vaya* y *vamos*, se puede consultar el trabajo de Polanco (2013).

estructura del discurso como el marco que permite al hablante avanzar en la expresión de su conclusión o consecuencia.[5]

El contexto tanto lingüístico como extralingüístico desempeña un papel importante en la construcción jerárquica de las relaciones entre oraciones y también ocupa su lugar en una representación formal de la estructura funcional de dichas relaciones, como han demostrado Wiltschko y Heim (2016), quienes postulan un nudo funcional ubicado en la periferia de la oración en el que esta se vincula con el discurso previo y los conocimientos compartidos. Al incorporarse el contexto y los conocimientos compartidos como contenido asociado a una posición funcional, esta desempeña su cometido en la explicación formal de las conexiones oracionales y en el comportamiento concreto de ciertas partículas discursivas.[6]

A continuación, se procederá a revisar los datos con *vaya*, pues en esta partícula también se puede observar el paso de la reformulación a la expresión de la consecuencia final o conclusión.

Conviene empezar teniendo en cuenta que *vaya* es una partícula con muy diferentes valores y muy compleja en su análisis. En los estudios previos sobre *vaya* se pueden encontrar estudios en los que se ofrece una visión general de las diferentes interpretaciones de esta partícula con el fin de conectar los diferentes valores de *vaya*, como ha demostrado Polanco (2013 y 2014).[7] De acuerdo con Fuentes Rodríguez (2009), *vaya*, aparte de ser un operador argumentativo, puede interpretarse como un conector reformulativo de explicación, es decir, puede introducir una corrección o una explicación. Polanco (2014) habla de que *vaya* puede funcionar como reformulador parafrástico, si bien reconoce que también presenta usos recapitulativo-conclusivos. Estos elementos interpretativos aparecen reflejados en los siguientes ejemplos, en los que *vaya* puede servir como elemento de progresión temática que ayuda al hablante a avanzar en la explicación o justificación de su punto de vista:

(5) De los dos, el que mejor salario tenía era el ruso. Es decir, que a Chiquita no la consideraban el plato fuerte, sino un complemento. *Vaya*, la aplaudían, pero no tanto como a Machnow, que era quien llenaba el Hippodrome. [CORPES XXI, 2009, Antonio Orlando Rodríguez, *Chiquita*. España].

5. Según sugiere un revisor anónimo, estamos ante lo que en la bibliografía anglosajona se denomina *common ground,* conocimiento del mundo compartido por los hablantes.

6. No nos detendremos en el desarrollo de esta justificación formal, pues no forma parte de los objetivos de esta investigación, pero la inclusión del contexto se puede justificar como elemento presente en la estructura funcional en el nivel discursivo de las oraciones a partir del estudio de partículas discursivas en lenguas diferentes, como indican Wiltschko y Heim (2016).

7. Los valores de *vaya* pueden ir desde la expresión de la sorpresa al desagrado. Remitimos a los trabajos de Polanco (2013 y 2014) para una visión general de esta partícula desde el enfoque de la semántica cognitiva, y a Octavio de Toledo (2001) para su análisis desde el punto de vista evolutivo.

(6) Pero el tío veía que le hablaban a lo justo y que, desde que él llegó, había en la mesa un ambiente raro-raro... todos callados, serios... *vaya, que* no estaban como siempre ni a gusto, así que acabó preguntando qué pasaba y "nada, hombre, nada", y el que le contestaba miraba para otra parte, como apurao y en un compromiso. [CREA, 1979, Fernando Quiñones, *Las mil noches de Hortensia Romero*].

En (5), la presencia de *vaya* nos lleva a buscar en el contexto previo la justificación para la oración que introduce. Aquí *vaya* presenta un valor básico que está relacionado con la reformulación, puesto que partimos de la idea de que a Chiquita no se la consideraba el plato fuerte de la función, para luego introducir el comentario a partir de la presencia de *vaya*: la aplaudían, pero no tanto, y su justificación derivada del contenido previo: porque no la consideraban el plato fuerte.[8] En cuanto al ejemplo (6), como también ocurría con *vamos*, se puede observar que existe dependencia reformulativa entre el estado de cosas que se describe en la oración previa (*ambiente raro, todos callados, serios*) y la conclusión final: *no estaban como siempre ni a gusto*.

Junto a los ejemplos citados encontramos otros en los que el contenido reformulativo puede llegar a desdibujarse, dando paso a un predominio de la base explicativa o conclusiva como rasgo de identidad. En este caso, la dependencia literal de las expresiones previas como base de la reformulación se va perdiendo en beneficio del peso que cobra el conocimiento general de la situación. Esta idea se puede documentar en los ejemplos siguientes, en los que *vaya* se apoya en el discurso previo para introducir una deducción que se presenta como consecuencia o conclusión final:

(7) El detenido sabe que, en caso de acumular condenas por delitos idénticos, no pasará en prisión más tiempo del triple que correspondería a solo uno de esos delitos. *Vaya, que* le da lo mismo reconocer 20 que 200. El acusado pasó ayer a disposición judicial, después de tener en jaque a las comisarías del Eixample, Sarrià, Sants y Horta, escenario de sus temerarias huidas en moto. [CREA, 1994, *La Vanguardia*, 01/07/1994. España].

(8) Felipe. - Bueno, pues no sabes la alegría que me da verte...
Juana. - ¿Estás seguro?
Felipe. - Tus nuevas habitaciones están ya preparadas...
Juan. - ¿Y por qué nuevas...? (*Se oyen risas sonoras y femeninas*).
(Voz femenina en off). - ¡Philippe...! ¡Philippe...! ¿Tu vas venir? Je t'attends...
Juana. - Ah, *vaya*, que me has estado poniendo los cuernos... [CREA, 1982, Martínez Mediero, Manuel, *Juana del amor hermoso*. España].

8. Agradecemos especialmente el comentario de un revisor anónimo al señalar que la reformulación que introduce *vaya* posee cierto carácter concesivo.

En (7), *vaya* es utilizado como un medio para presentar la opinión del hablante a partir de lo dicho previamente; destaca en este ejemplo que la conexión con la oración anterior se apoya en una base de reformulación, pero nótese que en la primera oración *El detenido sabe que, en caso de acumular condenas por delitos idénticos, no pasará en prisión más tiempo del triple que correspondería a solo uno de esos delitos*, se presenta un argumento del que se infiere la segunda oración: *Vaya, que le da lo mismo reconocer 20 que 200*, la introducida por *vaya, que* y que se presenta a modo de consecuencia: "haga lo que haga, no va a ir a la cárcel (primera oración), por ello le da lo mismo reconocer 20 o 200 delitos". Mediante la oración con *vaya*, el hablante busca transmitir su propia opinión de los hechos y para ello, dicha oración orienta las posibles inferencias del oyente.

El contenido modal asociado a *vaya* puede estar presente, pero sobre este se desarrollan diferentes lecturas basadas en el conocimiento de las situaciones y que permiten que el hablante llegue a la conclusión que introduce *vaya* guiado por la opinión del hablante. Esta idea se representa especialmente bien en el ejemplo de (8). En este caso, la afirmación con *vaya* se justifica a partir de una risa de mujer, pues es esta, puesta en evidencia en el texto mediante la acotación teatral, la que guía al hablante a establecer su consecuencia o inferencia con carácter conclusivo. En el entorno de un diálgo entre marido y mujer con una risa femenina al fondo, se establece la deducción que introduce *vaya*: *me has estado poniendo los cuernos*.

El hecho relevante que encontramos en estos ejemplos se refiere, por tanto, a que *vaya* no se limita a retomar el texto previo, sino que dicho discurso se utiliza como apoyo para que el hablante realice una deducción basada también en su conocimiento de la situación. No estamos ante reformulación en estos últimos ejemplos; se puede hablar de expresión de consecuencia final o conclusión, pero mediada no únicamente por el contexto, sino también por el conocimiento previo de la realidad. Es lo mismo que sucede con *vamos* en su valor de introductor de consecuencias finales o conclusiones. De nuevo, tanto los conocimientos compartidos como la situación discursiva aparecen como marcos que sirven de apoyo al hablante para construir su consecuencia.

Conviene notar que las oraciones introducidas por *vaya*, también por *vamos*, cuanto más se apoyan no solo en el discurso previo, sino también en los conocimientos existentes, más se alejan de la reformulación y más se aproximan a la expresión de la consecuencia conclusiva. Dicho de otro modo, el carácter inferencial de las diferentes unidades introducidas por *vamos* y *vaya* separa tales empleos de la expresión de la reformulación para otorgarles un carácter consecutivo-conclusivo.[9]

Tras los datos vistos, la pregunta obligada para poder avanzar en los objetivos marcados resulta evidente: ¿cómo se integran la descripción y análisis expuestos en nuestra hipótesis de partida para generar estructuras jerárquivas que reflejen la relación

9. Agradecemos esta idea a las interesantes sugerencias de uno de los revisores anónimos.

entre oraciones en el discurso? La respuesta se encuentra precisamente en la referencia a un contexto previo y a unos conocimientos compartidos de la situación, pues son estos los elementos que constituyen el marco para poder establecer el núcleo en la relación entre oraciones, de acuerdo con el modelo teórico adoptado.

4. Discusión

Vamos y *vaya* pueden tener diversos valores, tal y como se ha descrito en los diccionarios sobre partículas discursivas (Santos Río, 2003; Briz y otros, 2008, y Fuentes Rodríguez, 2009). De todos los valores descritos, nos hemos detenido en el llamado reformulativo, pues es en este valor donde tales partículas se utilizan para introducir una conclusión o consecuencia apoyada en una relación inferencial. En dicha relación podemos ver que existe una dependencia contextual relevante para establecer una conexión jerarquizada.

En el caso de las oraciones introducidas por *vamos* y *vaya*, si bien añaden nuevos datos (la conclusión o consecuencia final), parten de un esquema cognitivo previo y de unos datos compartidos acerca de la realidad, según hemos visto: existe una continuidad con un esquema previo, que actúa como marco o satélite y sobre el que se asienta la consecuencia final. Por ello, *vamos* y *vaya* en su valor como introductoras de consecuencias finales se pueden entender como partículas que introducen núcleos oracionales que forman parte de una relación discursiva mayor.

Al examinar las primeras oraciones del texto (1), vimos que podían darse relaciones de orientación y ampliación entre oraciones. Pues bien, también es posible observar relaciones de resultado, en las que la causa es satélite y el efecto es el núcleo del constituyente discursivo. Con *vaya* y *vamos* tenemos normalmente relaciones de resultado, en las que la oración que representa la consecuencia derivada de una explicación o situación previa va a constituir el núcleo de la relación entre oraciones, mientras que esa primera situación será el satélite o encuadre previo.

No es necesario que existan conjunciones consecutivas expresas, pues la relación con el discurso y los conocimientos previos presente en los ejemplos comentados sirve para establecer conexiones configuracionales jerárquicas, en las que el valor básico de reformulación, descrito en trabajos previos para *vamos* y *vaya*, sirve como apoyo en la relación discursiva para conformar relaciones jerarquizadas entre oraciones.

5. Conclusiones

Existen partículas que no están indicadas de manera explícita para la expresión de la consecuencia, pero que pueden llegar a expresarla a partir de la conexión con el discurso previo. En este caso, el discurso previo y los conocimientos de las situaciones sirven al hablante para establecer una consecuencia final o conclusión. Tanto *vamos* como *vaya* actúan como partículas de conexión entre el contexto y la continuación discursiva. De acuerdo con los objetivos propuestos, se ha intentado demostrar que las dos partículas

objeto de estudio, si bien no están especializadas, frente a las partículas y locuciones consecutivas, en la expresión de la consecuencia o conclusión consecutiva, son capaces de vincular la oración que introducen con la previa mediante relaciones de causa-consecuencia o conclusión a partir tanto del contexto lingüístico previo como de los conocimientos compartidos de la situación del discurso.

A partir precisamente de la relación con el discurso previo y tomando como hipótesis de trabajo que las unidades de discurso presentan una estructura de constituyentes basada en relaciones de jerarquía y dependencia, se ha pretendido señalar que es posible justificar que la oración que introduce *vamos* y *vaya* constituye el núcleo de una unidad mayor, puesto que, si bien añaden nuevos datos (la conclusión o consecuencia final) parten de un esquema cognitivo previo y de unos datos compartidos acerca de la realidad. En definitiva, en lo que respecta al segundo objetivo, la intención ha sido mostrar que los conocimientos previos se pueden utilizar para conectar oraciones y, lo que es más relevante: desde un punto de vista formal, permiten establecer relaciones de jerarquía y dependencia entre oraciones.

Esta manera de entender las relaciones entre oraciones merece ser tenida en cuenta en futuras investigaciones para indagar en los mecanismos de conexión en el discurso partiendo de criterios paralelos a los que se tienen en cuenta para establecer relaciones de dependencia y jerarquía dentro de una oración. Este criterio se podría extender a las relaciones entre párrafos dentro de un texto, tema pendiente para una futura investigación.

Referencias

Bosque, I., y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis general*. Akal.

Briz, A., Pons, S., y Portolés, J. (Coords.). (2008). *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*. Recuperado de www.dpde.es.

Brown, G., y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.

Cabedo, A., e Hidalgo, A. (2008). Vamos. En A. Briz, S. Pons y J. Portolés (Coords.), *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*. Recuperado de www.dpde.es

Degand, L., y Simon, A. C. (2009). "On identifying basic discourse units in speech: theoretical and empirical issues". *Discours, 4*, 1-19. Recuperado de http://discours.revues.org/index5852.html.

Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Lingüística, pragmática y análisis del discurso*. Arco-Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2007). *Sintaxis del enunciado: los complementos periféricos*. Arco-Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco-Libros.

Garcés, M. P. (2008). *La organización del discurso. Marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana / Vervuert.

Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *ELIES*, *35*, 97-115. Recuperado de https://infoling.org/elies/35/elies35.1-4.pdf

Garrido, J. (2015). Unidades intermedias y párrafos en la construcción del discurso y el texto. En I. Carrasco Cantos y S. Robles Ávila (Eds.), *Pragmática, discurso y norma*, 133-149. Arco Libros

Garrido, J. (2017). Segmentación del discurso e interacción. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 71*, 35-62.

Garrido, J. (2021). Los marcadores del discurso. En S. Robles, (Ed.), *Investigación y transferencia ELE*, 123-134. Anaya.

Gras, P. (2013). Entre la gramática y el discurso: valores conectivos de *que* inicial átono en español. En D. Jacob y K. Ploog (Coords.), *Autour de* que. *El entorno de* que 89-112. Peter Lang.

Hannay, M., y Mackenzie, L. (2009). *Effective Writing in English: a Sourcebook*. Coutinho.

Mann, W. C., y Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text, 8*/3, 243-281.

Octavio de Toledo, A. (2001). ¿Un viaje de ida y vuelta?: La gramaticalización de *vaya* como marcador y cuantificador. *Anuari de Filología. Estudios de Lengua y Literatura*, 47-72.

Polanco, F. (2013). *Vino mucha gente, buena bebida, buena música… vamos, que fue genial*. La función de la partícula *que* en enunciados recapitulativos: el caso de <*vamos/ vaya, que* + enunciado verbal> en español coloquial. *Onomázein, 28*, 128-142.

Polanco, F. (2014). Variación funcional y polisemia en la descripción de marcadores conversacionales en español peninsular: el caso de *vaya*. *Revista Española de Lingüística*, *44*/2, 131-164.

Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual. Banco de datos*. Recuperado de http://www.rae.es

Real Academia Española. *CORPES XXI. Banco de datos*. Recuperado de http://www.rae.es.

Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso Española de Ediciones.

Wiltschko, M., y Heim, J. (2016). The Syntax of Confirmationals: a neo-performative analysis. En G. Kaltenböck, E. Keizer y A. Lohmann (Eds.), *Outside the Clause*, 305-340. John Benjamins Publishing Company.

Les partícules confirmatòries (com a *question tags* i com a respostes confirmatives) en català (amb especial referència al nord-occidental i al rossellonès)

Xavier Rull - Universitat Rovira i Virgili
xavier.rull@urv.cat

Rebut / Received: 11/01/22
Acceptat / Accepted: 18/08/22

Resum. Les partícules confirmatòries (com a question tags i com a respostes confirmatives) en català (amb especial referència al nord-occidental i al rossellonès). Les preguntes poden ser obertes (en espera d'una resposta afirmativa o negativa) però també poden ser confirmatòries (és a dir, es parteix d'un pressupòsit que cal confirmar). En aquest segon cas, en les preguntes poden aparèixer les *question tags*, com *oh*. Aquest article reporta totes les *question tags* del català, indicant els contextos sintàctics precisos en què ocorren (inici o final, si bé, tot i que en principi totes poden ocórrer en dos contextos sintàctics, no totes apareixen a tot arreu). Es fa un èmfasi especial en els parlars nord-occidentals.

Paraules clau: *question tag; partícula confirmatòria.*

Abstract. Confirmatory particles (as question tags and as confirmatory answers) in Catalan (with special reference to Northwestern areas). Questions can be open-ended (waiting for an affirmative or negative answer) but they can also have a confirmatory interpretation (i.e. there is an assumption that may be confirmed). In the latter case, question tags (like *oh*) may appear in the questions. This paper reports all the question tags in Catalan and the precise syntactic contexts in which they occur (at the beginning or at the end; although in principle they can all occur in two syntactic contexts, not all of them appear everywhere). Special emphasis is placed on the north-western dialects.

Keywords*: question tag.*

1. Plantejament[1]

Si parlem de *question tags* del català, hom pensarà segurament en la partícula *oi*. Tanmateix, n'hi han d'altres, com *oh*, dita sobretot en els parlars septentrional i nord-occidental (*Oh que vindràs?*). A banda, les *question tags* poden anar a l'inici o al final (*Vindràs, oi?* versus *Oi que vindràs?*) i algunes com *oi* també poden funcionar com a resposta escarida, malgrat que és poc freqüent. En aquest article s'ofereix un repertori descriptiu de les partícules confirmatòries en català, amb especial referència als parlars nord-occidentals. El treball s'estructura en dues parts. La primera reporta l'ús de les *question tags*, amb un cert deteniment quan s'apel·la a la certitud. La segona reporta l'ús de partícules confirmatòries com a respostes confirmatives. Finalment es fan alguns comentaris sobre possibles etimologies.

2. Introducció

Una resposta afirmativa o negativa pot deure's a dues menes de preguntes:

a. La pregunta oberta, on qui formula aquella pregunta desconeix la resposta, per exemple: *Vindràs a la festa?* o *Sisplau, diguem si vindràs a la festa* (qui emet la pregunta no sap si l'interpel·lat té intenció d'anar a la festa).
b. La pregunta on es pressuposa una resposta, per exemple: *Vindràs a la festa, oi?* (qui emet la pregunta dona per fet que l'interpel·lat té intenció d'anar a la festa, i només vol una confirmació). En aquest cas, l'oració està formada per dos elements (Castellà i Cuenca, 1995; Cuenca, 1996): una afirmació (*Vindràs a la festa*) i tot seguit la partícula confirmatòria amb una entonació que indica que allò és una pregunta (*oi?*)[2].

En ambdós casos es pot respondre el mateix, per exemple *sí* o *no*:

(1) a. *Vindràs a la festa? - Sí.*
b. *Vindràs a la festa, oi? - Sí.*

(2) a. *Vindràs a la festa? - No.*
b. *Vindràs a la festa, oi? - No.*

Tanmateix, si la resposta a la pregunta que cerca confirmació és negativa, sol complementar-se amb més d'informació:

---

1. L'autor agraeix les aportacions de Mar Massanell i Albert Turull.

2. Deixem altres contextos que es poden afegir al significat bàsic interrogatiu, com ara quan s'indica estranyesa per un fet: *No tenen cotxe, vostès?*; o *Ja te'n vas?* en comptes de *Te'n vas?* (*GIEC*, pp. 1252-1253).

(3) *Vindràs a la festa, oi? - No. És que no puc.*

Aquí és quan sol aparèixer el mot *pas*:

(4) a. *Vindràs a la festa, oi? - No pas! Tinc altres coses a fer!*
b. *Els ajudarem, oi que sí? - No pas jo!*

El mateix ocorre en una pregunta que pressuposa una resposta negativa i l'interlocutor emet (contra pronòstic) una resposta positiva:

(5) a. *Oi que no ho vols, això? - Sí que ho vull!*
b. *Al final no vens a la festa, oi? - Sí, sí que vinc. És que creia que havia d'anar a treballar però al final no hi he d'anar.*

En els casos de (5), l'explicació addicional és necessària perquè respondre una partícula afirmativa *sí* escarida podria malinterpretar-se: si hom pregunta *Oi que no ho vols, això?* i l'altre respon amb un *sí* escarit podria semblar que confirma que no vol allò.

S'anomena *afirmació emfàtica* una resposta afirmativa dita després d'una pregunta que cerca una confirmació, i *negació emfàtica* una resposta negativa dita després d'una pregunta que cerca una confirmació[3].

D'altra banda, les respostes afirmatives i negatives poden contenir més informació que la simple afirmació o negació, com ara una informació complementària que revela més o menys predisposició a allò. Així, el mot *prou* pot funcionar com a resposta afirmativa a un suggeriment, per tant seria sinònim de *sí*; però també evoca un *m'agrada* (aquest ús es troba sobretot en els parlars nord-occidentals):

(6) a. *Demà anem al cine? - Prou!* ('sí que m'abelleix' / 'bona idea!')
b. *Pensava convidar l'Arnau al sopar... - Prou!* ('bona idea!')

Un altre exemple seria el mot *ja*. És sinònim de *sí*, però incorpora resignació; qui ho diu accepta allò que s'ha proposat però no acaba de veure-ho clar, o ho accepta perquè veu que no hi ha cap més opció i, malgrat que no li agrada, entén que no hi ha més remei (el mot equivalent castellà *ya* funciona igual):

(7) a. *Ho farem com jo dic. - Ja, però no m'acaba de convèncer...*
b. *Demà hem d'anar al cine. Sé que no t'agrada gaire, però és que plourà tot el dia. On vols que anem!? - Ja...* ('d'acord, ho accepto perquè no hi ha més remei')

3. Per a més dades sobre aquest concepte, vegeu Batllori i Hernanz (2013).

Un tercer exemple el tindríem en una resposta negativa, on pot arribar a usar-se *gens* no només com sinònim de *no*, sinó evocant un rebuig total (per tant, seria sinònim d'una expressió com *en absolut*, *ni pensar-ho* o *ni boig* (o *ni boja*) o, en castellà, *en absoluto* o *para nada*):

(8) a. *Ho farem com jo dic. - Gens! Ni parlar-ne!*
b. *No seria millor anar al cine, demà, si ha de ploure tot el dia? - Gens. Millor que ens quedem a casa.*

En preguntes que cerquen una confirmació es poden emprar partícules que ajuden a confirmar allò plantejat per qui emet la pregunta: són les *partícules confirmatòries*. Quan apareixen en preguntes parlem de *question tags* (etiquetes interrogatives)[4].

3. Les partícules confirmatòries com a *question tags* (1)

Pel que fa a les partícules confirmatòries utilitzades com a *question tags*, poden anar anteposades a la pregunta (llavors s'acompanyen del mot *que*) o posposades (llavors es diuen absolutament o bé s'hi afegeix... *que sí*).

Una de les partícules confirmatòries utilitzades com a *question tag* més corrent a Catalunya (però desconeguda al País Valencià) és *oi*:

(9) a. *Oi que vindràs al sopar?*
b. *Vindràs al sopar, oi?*
c. *Vindràs al sopar, oi que sí?*
d. *Que bonic, oi?*
e. *Ja sé a qui ho podem demanar. - A la Maria, oi?* (*GIEC*, p. 1254)
f. *Oi que ahir teníeu convidats a casa?*
g. *Vau arribar força d'hora, oi?*
h. *Anirem a la platja, oi?*
i. *M'acompanyaràs al veterinari, oi?*

Una altra partícula confirmatòria utilitzada com a *question tag*, igualment usual, és *no*:

(10) a. *No que vindràs al sopar?*
b. *Vindràs al sopar, no?*
c. *Vindràs al sopar, no que sí?*
d. *Que bonic, no?*
e. *Ja sé a qui ho podem demanar. —A la Maria, no?*

4. Cuenca (1996) en diu *marcant cua* però, com veurem, aquestes partícules poden anar a l'inici de la frase.

f. *¿No que em vindreu a ajudar vosaltres?* (*Solà*, 2002, p.2744)
g. *Al final va poder plegar d'hora, no?*
h. *Fer tot això seria molt complicat, no?*

La forma estàndard del català sol rebutjar (10a], (10c] i (10f], perquè no són presents en tots els parlars (de fet, Castellà i Cuenca, 1995) indiquen que *no que*... en posició inicial és impossible); tanmateix, són freqüents en la parla quotidiana del Camp de Tarragona (Hualde, 1992) i el Priorat.

Pot semblar paradoxal que el mot usat per excel·lència per a expressar la negació, *no*, s'empri com a partícula confirmatòria. I, de fet, no s'ha arribat a formular una explicació clara per a aquest ús (a tall de mostra, *Solà,* 2002 es limita a indicar aquest ús sense explicar-ne la mecànica que hi ha al darrere). Però segurament té a veure amb una idea d'envit: qui fa la pregunta planteja una cosa i, en certa manera, invita qui ha de respondre a negar-ho si és que realment vol negar-ho; és a dir, l'impel·leix a haver de respondre vulgui no vulgui, tot plantejant la possibilitat de la resposta negativa. Aquest ús segurament es deia primer en la posposició (*Vindràs, no?*) i després devia estendre's als altres contextos sintàctics en què apareixen les *question tags*, ja desproveint-se completament de tot significat negatiu (*No que vindràs?*; o bé: *Vindràs, no que sí?*).

També existeixen aquestes tres partícules confirmatòries: *ah*, *eh* (amb *e* oberta)[5] i *oh* (amb *o* oberta), totes tres tòniques[6]. Són força corrents en els parlars nord-occidentals i la primera també es troba a la Safor (Castellà i Cuenca, 1995); però, d'aquestes tres, només *eh* té un reconeixement clar en obres gramaticals i lexicogràfiques (per exemple, el *GD62, 2000,* indica que *eh* "Serveix per demanar l'assentiment"), potser perquè és present en molts parlars. En tot cas, les frases de (11) poden sentir-se amb freqüència al Priorat, les Garrigues, l'Urgell i la Segarra.

(11) a. *Oh que vindràs al sopar?*
b. *Oh que treballar tantes hores és dolent per a la salut?*
c. *Vindràs al sopar, oh que sí?*
d. *Digues: oh que treballar massa hores és dolent?*

5. Cuenca (1996, p. 399) fa notar que *eh?* no sempre funciona com a *question tag*, sinó que pot expressar altres coses, com en la frase *No ho he dit, jo, això, eh?*, on es realça allò que s'ha afirmat anteriorment. Igualment, Castellà i Cuenca (1995, p. 69) indiquen que, en una frase com *No ho facis pas, eh?*, la partícula *eh* tampoc és una *question tag* (no es pot dir **No ho facis pas, oi?*). Un altre exemple semblant: *No vos giqueu escapar cap, eh?* (Riera, 1992, p. 286).

6. Aquí s'han escrit amb *h* final perquè en l'ortografia catalana hi ha tendència a escriure una *h* final en interjeccions monovocàliques; però si s'optés per una altra solució gràfica, com *à*, *ò* i *è* –amb accent diacrític– , seria factible (de fet, Verdaguer (2002), Peytaví Deixona (2016) i el *DCVB* escriuen *ò*; i Gómez Duran (2016) escriu *hò*, basant-se en el *DECLC*). En tot cas, aquesta *h* en interjeccions no deixa de ser una mena de distinció diacrítica.

(12) a. *Ah que vindràs al sopar?*
b. *A que... no tens ous?* (eslògan de l'empresa d'ous i aviram PaviCamp, de Reus)[7]
c. *Vindràs al sopar, ah que sí?*
d. *Digues: ah que treballar massa hores és dolent?*
e. *Acabaràs la feina, ah?* (Castellà i Cuenca, 1995, p. 70)

(13) a. *Eh que vindràs al sopar?*
b. *Vindràs al sopar, eh?*
c. *Vindràs al sopar, eh que sí?*
d. *Que bonic, eh?*
e. *Ja sé a qui ho podem demanar. - A la Maria, eh que sí?* (és poc freqüent dir *A la Maria, eh?* en aquest context, però no és impossible)
f. *Digues: eh que treballar massa hores és dolent?*
g. *És boníssim, eh?* (Riera, 1992, p. 260)
h. *¿Eh que procurareu ser puntuals?* (Solà, 2002, v. I, p. 2744)
i. *Hi anirem, eh?* (*GD62*, 2000)
j. *Eh que no és veritat?* (*GD62*, 2000)[8]
k. *Així que l'ull de vellut que portaves l'altre dia no era d'una entrebancada, eh?* (Cuenca, 1996, p. 402)
l. *Eh que és guapo?* (Cuenca, 1996, p. 402)

A banda d'aquestes *question tags*, n'hi han d'altres. A la Catalunya Nord i a la regió de Girona (i, segons el *DCVB*, també a la Ribagorça i per l'Orient català) s'empra *fa* en totes tres posicions:

(14) a. *¿Fa que vindràs?* (*DCVB*, exemple de *fer*[1], accepció V, epígraf *d*)
b. *Ens esperàveu, fa?* (*DCVB*, exemple de *fer*[1], accepció V, epígraf *d*)
c. *¿Fa que sí?* (*DCVB*, exemple de *fer*[1], accepció V, epígraf *d*)
d. *Fa que m'ho diràs, això?* (Verdaguer, 2002, p. 156)
e. *Vindràs, fa?* (Verdaguer, 2002, p. 226)
f. *Fa que anireu a Vilaür?* (*GIEC*, pp. 1253-1254)
g. *Demà anirem a concert a Vilabertran, fa?* (*DIEC*, exemple de *fer*[2], accepció 21.3)

7. A les oueres de cartó que comercialitzen ho tenen escrit així; a la furgoneta ho tenen escrit així (amb accent a *què*); i les samarretes del Futbol Base Reus, patrocinades per aquesta empresa, també tenen això escrit a la part superior de l'esquena.

8. Aquest diccionari, dins l'entrada *eh*, recull la subentrada *eh què?* i la defineix com "oi que?".

Com a informació sintàctica cal destacar que –com indica la *GIEC* (p. 1254)– és possible intercalar un vocatiu abans de *que*. Aquest fenomen es dona amb *oi*, *no* i *eh*; i no es dona pas amb *oh* i *ah*:

(15) a. *Oi, Bet, que demà no hi ha escola?* (*GIEC*, p. 1254)
b. *Vejam, Martí i Laura: ¿no, Martí, que tu demà fas festa i tu, Laura, tens d'anar al metge?*
c. *Vejam, Martí i Laura: ¿eh, Martí, que tu demà fas festa i tu, Laura, tens d'anar al metge?*

4. Les partícules confirmatòries com a *question tags* (2): quan s'apel·la a la certitud

Els mots o les expressions que apel·len a la certitud d'un fet solen emprar-se també com a *question tags*. La *GIEC* (p. 1254) indica que el mot *veritat* funciona així; hi hem d'afegir que apareix en totes tres posicions:

(16) a. *Vritat que vindràs al sopar?*
b. *Vindràs al sopar, vritat?*
c. *Vindràs al sopar, vritat que sí?*

Però a les Terres de l'Ebre i al País Valencià s'empra *tat* (truncació de *veritat*) amb aquest valor, també en totes tres posicions (Castellà i Cuenca, 1995; Cuenca, 1996) i també s'ha usat a la Catalunya). El *DCVB* (entrada *tat?*), ho defineix com "Reducció vulgar de *veritat*, usada per a demanar la conformitat dels altres amb allò que s'acaba de dir".

(17) a. *Tat que demà mos ham da llevar prompte?*
b. *Demà mos ham da llevar prompte, tat?*
c. *Demà mos ham da llevar prompte, tat que sí?*
d. *Vols que vinguem demà, tat?* (Rull, 2013, p. 471)
e. *Tat que ens entenem, mano?* (conté un lleu to d'amenaça)
f. *Pare: tat que no vindrà lo tio seginero?* (Carcellé Freixas, 2009, p. 179)
g. *Es allò que cruix, ¿tat, carinyo?* (*DCVB*, entrada *tat*[2], exemple recollit d'un text de Joan Moreira, *Del folklore tortosí*, 1934, p. 407)
h. *Sem a Perpinyà; tat? Vull anar a Narbona.* (Verdaguer, 2002, p. 304, citant Albert Saisset)[9]

9. El *DCVB* també du aquest exemple, però escriu *Narbuna*, tal com devia figurar al text original, *Jamecs*.

A les Illes es diu *no és ver* (*GIEC*, usat anteposat i posposat, si bé no sol aparèixer en la combinació *és ver que sí*):

(18) a. *Anireu a Vilaür, no és ver?* (*GIEC*, p.1254)
b. *Jo pensaré en tu i tu pensaràs en mi. No és ver que hi pensaràs?* (exemple extret d'un poema d'Àngel Ruiz i Pablo, "Del cor de la terra", *Proses menorquines*, 1928)
c. *Ja mos ne podem anar, no és ver?* (ídem que l'anterior, poema "Viatge tràgic de l'amo en Xec de s'Ullastrar")
d. *Oportunament, ¿no és ver?, farem una maniobra envoltant* (exemple extret de llibre de Valentí Puig *Tot contat*, 2012, versió electrònica)

Finalment, a la Catalunya Nord s'usa *ho és que*, si bé solament anteposat

(19) a. *Ho és que anireu a Vilaür?* (*GIEC*, p. 1254)
b. *Tu que saps de méteo: ho és que demà plourà?*

Tanmateix, cal precisar que, en realitat, *ho és* o *ho és que* (tota l'expressió fixada) apareix en altres contextos significant simplement 'és veritat', per exemple com a resposta:

(20) a. *Ho és!* ('és ver', dit com a resposta) (Peytaví Deixona, 2016, p. 64)
b. *Ho és que tu, fins ara, ets reeixit sense pena a resistir al vent* (Verdaguer, 2002, p. 184, citant Albert Saisset)
c. *Ho és pas, té pas re* ('no és cert, no té re, no li ha passat re') (Verdaguer, 2002, p. 184, citant Albert Saisset)
d. *Ho és? Pobret. Veiam, conta-mé xò* ('de debò?; pobret, vejam, conta'm això') (Verdaguer, 2002, p. 184)

La presència del pronom feble *ho* adossat al verb *ser*, formant una mena de construcció, tampoc ens ha d'estranyar. L'adverbi *potser*, al Baix Vinalopó (Segura Llopes, 2003) i a Andorra i zones adjacents, sol dir-se *pot ser-ho*.

5. Les partícules confirmatòries com a respostes confirmatives

Les partícules confirmatòries poden utilitzar-se com a respostes confirmatives, si bé poc. Avancem que *no* (malgrat que és corrent com a partícula confirmatòria en el context de *question tag*) no s'empra com a resposta confirmativa, car precisament la seva funció bàsica és expressar negació.

En el cas de la partícula *oi*, pot aparèixer com a resposta però aquest ús és poc corrent. És molt poc freqüent com a resposta a pregunta oberta; en canvi, com a resposta a una pregunta que conté *oi* es diu un xic més (Badia i Margarit, 1994, pp. 720-721):

(21) a. *Vindràs al sopar, oi? - Oi.* (poc freqüent, però es pot sentir)
b. *Vindràs al sopar? - Oi.* (infreqüent)
c. *Ho direu a tothom? - Oi.* (infreqüent)
d. *No va passar exactament així, oi? - Oi.* (poc freqüent, però es pot sentir)
e. *Oi que te'n recordaràs? - Oi.* (poc freqüent, però es pot sentir)

Reforçada amb altres mots, la partícula *oi* sí que sol dir-se com a resposta. La combinació *oi tant*, força freqüent, és sinònima de *i tant!* (o *i tant que sí!*). També es diu *oi tal*. Alhora, les combinacions *oi sí* i *oi tant* indiquen que el responent confirma la suposició formulada per qui ha emès la pregunta, però alhora afegeixen la idea que el responent tot just s'adona d'aquell fet gràcies a la pregunta que li han formulat. Verdaguer (2002) afegeix que *oi sí* s'usa a la Catalunya Nord. I segons Pla i Nualart (2012a) a la zona nord de Catalunya sol dir-se la combinació *oi ben bé*. Exemples:

(22) a. *Vols gelat de maduixa? - Oi tant!*
b. *Ho vols, això? - Oi, sí!* (Verdaguer, 2002, p. 225)
c. *Ho vols, això? - Oi, no!* (Verdaguer, 2002, p. 225; significa 'i tant que no!')
d. *És així? Oi, ben bé.* (Pla i Nualart, 2012a)
e. *Ell és un traïdor. - Oi sens dubte.* (*GD62*, 2002 entrada *oi*[2])[10]
f. *Dius que l'has deixat dintre el calaix? Oi tal, ara ho veig!* (*GD62*, 2002 entrada *oi*[2])[11]
g. *Quan vas anar a Sant Miquel el Fai vas veure el salt d'aigua? - Oi, sí! Quina passada!*
h. *Quan vas anar a Sant Miquel el Fai vas veure el salt d'aigua? - Oi tant! Quina passada!*
i. *L'altre dia vaig veure l'Anna. Em va semblar que estava molt desmillorada... Tu no creus que està més xafada ara que abans? - Oi, sí!* (el responent manifesta que, efectivament, troba l'Anna desmillorada; però també manifesta que ha passat a ser-ne conscient just quan li han formulat la pregunta)
j. *T'hi has fixat, que la jaqueta cau d'un costat? - Oi sí!* (López del Castillo, 2001, p. 26) (el responent manifesta que, efectivament, la jaqueta va torta; però també manifesta que ha passat a ser-ne conscient just quan li han formulat la pregunta)[12]

En el cas de la partícula *oh* com a resposta, ha tingut una forta vitalitat a la Catalunya Nord); de fet, el *DCVB* (entrada *ò*[2]) assenyala que és "usada en el Vallespir, la Cerdanya i la part muntanyosa del Rosselló". També es troba a la Segarra, especialment tirant cap

10. Fabra (1956, p. 108) porta un exemple semblant: *Ell és un bon amic. - Oi; sens dubte.*

11. Fabra (1956, p. 108) també reporta *Oi tal!* com a exemple resposta confirmativa.

12. Però *oimés* (Pla i Nualart,, 2012b), que és sinònima de *més* i, si va seguida de *si*, de *sobretot*, segons el *GDLC, 1998,* prové de l'expressió *hui més* 'd'ara endavant'.

a la vall del Sió (vers Agramunt), on s'usa com a resposta gairebé sistemàtica a qualsevol qüestió, o com a inici de frases de tota mena:

(23) a. *Vindràs? - Ò.* (Verdaguer, 2002, p. 225)
b. *Hò, ja m'hi esperava.* (Verdaguer, 2002, p. 184, citant Francesc Rous)
c. *T'ha agradat? - Hò!* (Gómez Duran, 2016, p. 140)
d. (conversa entre paletes a l'obra] *Per aquí ont ets tu hi ha el nivell? - Oh.*

A banda, *oh* pot anar reforçada amb altres mots o ocórrer en contextos determinats (igual que *oi*). Per exemple, pel que fa a la Catalunya Nord, segons Verdaguer (2002) *oh* també es pot usar amb reforç (*ò i tal*) i amb ironia per a negar: *Ò, té!* ('ara corro a donar-t'ho'; seria com quan es diu *Sí, home!* per a dir que no). Tanmateix, segons Gómez Duran (2016), en aquesta mateixa zona sols s'empra *oh* com a resposta escarida, si bé aquesta autora aporta dos contextos més on es diu *oh* com a resposta: *i hò!* i *més hò!*

Les partícules *ah* i *eh* no s'utilitzen com a resposta. *Tat* i *fa* rarament s'empren com a respostes, però poden arribar a aparèixer en aquest context.

A banda, a Lleida i rodalia s'ha utilitzat tradicionalment *eu* (amb *e* oberta) com a resposta (però no com a *question tag*):

(24) a. *Aquell és lo Miquel, no? - Eu!*
b. *Que vindràs, demà? - Eu!* (*DCVB*, entrada *eu*[2])

Aquest ús de la partícula *eu* és recollit pel *DCVB*, tot indicant que es troba a Lleida, i ho defineix així: "Equival a «és clar que sí», «naturalment»", també indica que té com a sinònim *oi* i que la seva traducció al castellà és *¡claro!*

6. Disquisicions etimològiques

L'etimologia d'aquesta mena de mots sol ser incerta. Així, l'origen de la partícula *eu* és fosc. El *DCVB* (entrada *eu*[2]) ho considera una interjecció; de fet, aquest article lexicogràfic té tres accepcions, i l'ús afirmatiu és la tercera accepció: les altres dues són realment usos interjectius. Tanmateix, tenint present que *eh* sols apareix en preguntes i *eu* en respostes, podria ser que tinguessin el mateix origen o que l'una derivés de l'altra.

Quant a *oi*, el *DEt*, el *DECLC* i Badia i Margarit (1994) indiquen que és d'origen expressiu, igual que la interjecció *oi* de dolor (en paral·lel a les interjeccions *ai*, *ei* i *ui*; de fet, Badia i Margarit etiqueta *oi* com a "interjecció [...] habilitada com a adverbi d'afirmació"). Per contra, segons el *DCVB oi* prové del llatí *hoc* 'això', que va donar el català antic *oc* 'sí' (i que també és la manera corrent de respondre afirmativament en occità). Finalment, segons Verdaguer (2002) pot haver-hi hagut una mixtura entre diverses peces lèxiques.

La partícula *oh* podria ser una evolució de l'antic *oc* (Verdaguer, 2002). Caldria veure si es tracta de l'evolució del mot català antic *oc* o bé si la influència històrica de l'occità hi ha tingut res a veure. En efecte, on *oh* es diu més i en més contextos sintàctics és a la Catalunya Nord i a la Segarra. En el primer cas, la influència occitana és palesa (Gómez Duran, 2016). En el segon cas, el català nord-occidental també ha rebut la petja de l'occità gràcies a repoblaments i a les vies de comunicació nord-sud que travessaven el Pirineu, baixant pels rius Segre, Noguera Pallaresa i Noguera Ribagorçana.

Quant a *oh*, cal afegir-hi dos comentaris. El primer és que la *GIEC* explica que, en les preguntes que aquesta gramàtica anomena *de contraexpectativa* (per exemple, *De debò que no té cotxe?*, expressant incredulitat), a Menorca es diuen "amb la conjunció disjuntiva *o*" (és a dir, la mateixa que trobem a la frase *O vens amb mi o et quedes amb ella*), i aporta aquests exemples, GIEC, p. 1253):

(25) a. *O seràs a Ciutadella? (Això no m'ho esperava)*
b. *O no seràs a Ciutadella? (M'esperava trobar-t'hi)*

No sembla que aquesta *o* de les preguntes de contraexpectativa sigui la conjunció d'oposició. I tampoc és la partícula confirmatòria *oh* usada com a *question tag*. Pareix més aviat un tercer mot. En efecte, el *DCVB* (entrada *o*[3]) indica que, precisament a Menorca, *o* (pronunciada tancada) és una "Exclamació adherida al nom per a expressar admirativament la grandària, abundància, enormitat, de la cosa indicada pel dit nom", i porta aquests exemples: *O gent!* (=quanta gent! quina gentada!); *O riaies, que hem fetes!* (=quantes rialles hem fet!). El fet que tots dos usos (*O seràs a Ciutadella?* i *O riaies, que hem fetes!*) siguin exclusius de Menorca fa pensar que, en aquesta illa, *o* té un significat superlatiu. La superlativitat apareix en frases que expressen 'gran quantitat' (*o gent!* significaria 'hi havia més gent de la que t'imagines'); però també permet expressar que se supera la situació prevista per qui emet una pregunta (en [25a] hom suposava que l'altre no seria a Ciutadella).

El segon comentari és que arreu es poden sentir aquestes frases on hom expressa reticència, contrapunt, qüestionament o un judici similar, dient primer el mot *oh* (amb *o* oberta) i tot seguit esmentant el concepte qüestionat, sovint duplicant-lo (o triplicant-lo), i sempre amb una entonació específica (el mot *oh* més agut i els altres mots menys aguts):

(26) a. *Vull convidar tothom. - Oh, tothom, tothom! I on els posarem?*
b. *Si t'agredeixen pel carrer, has de trucar a la policia. - Oh, la policia, la policia! Falta que es dignin a aixecar el cul de la cadira!*
c. *M'agradaria volar com una ploma. - Oh, com una ploma, com una ploma...! I la gravetat, xato?*
d. *Aquest cap de setmana vull anar a Roma. - Oh, Roma! I l'examen que tens la setmana vinent, què?*

e. *El policia no sabia on anar. N'hi ha per a riure! - Oh, riure, riure! Plorar, hauríem de fer!*

És probable que es tracti de la interjecció per a expressar sorpresa *oh* (la mateixa que trobem a *Oh! Que bonic que és, això!*). És curiós que, en català, això no solgui dir-se amb altres interjeccions (com *au*, *ep*, *ei*, etcètera) i, en canvi, aquestes oracions tinguin un cert significat de 'alto!' que enllaçaria amb l'ús irònic que tenen les partícules afirmatives (*Has de resoldre això! - Sí, ara hi corro!* 'no penso fer-ho'), de manera que anteposar aquest *oh* afirmatiu al concepte qüestionat seria una manera d'usar una partícula afirmativa en forma irònica (*M'agradaria voleiar com una ploma. - Sí, com una ploma, com una ploma...! I la gravetat, xato?*). No podem afirmar amb rotunditat que sigui així, però tampoc és descartable.

Finalment, el mot *fa* tal vegada prové de quan el verb *fer* indica 'venir de gust' usat en preguntes: *Fa, un gelat?* ('et ve de gust un gelat?').

7. Conclusions i alguna qüestió més

Les partícules confirmatòries o *question tags* poden anar a l'inici d'una pregunta (llavors van seguides del mot *que*) i al final. Tanmateix, no totes les partícules poden aparèixer en ambdues posicions: alguna d'aqueixes partícules solament apareix en una posició.

El català compta amb un nombre considerable de *question tags*, la majoria de tipus onomatopeic (*ah*, *eh*, *eu*), d'altres relacionades amb les partícules negatives (*no*), d'altres obtingudes a partir de mots plens (*fa*, *tat*) i d'altres d'origen no aclarit (*oh* i *oi*, potser relacionades amb *oc*).

Finalment, algunes reflexions de caràcter sociolingüístic. Com hem vist, aquestes partícules són usuals, almenys a la Catalunya Nord i a l'Occident català. Però, exceptuant *oi*, la llengua estàndard ha girat l'esquena a aqueixes partícules. No apareixen en mitjans de comunicació, no figuren en els llibres d'aprenentatge del català i la seva presència en textos formals (acadèmics, polítics) és nul·la. La pregunta és: com és que unes partícules tan usuals han estat invisibilitzades per l'estàndard? Per què la forma comunicativa neutra del català (l'estàndard) no pot acollir *oh* o *eh* (que es diuen prou)?

8. Referències bibliogràfiques

Alcover, A. M., i Moll, F. de B. (1926-1962). *Diccionari català-valencià-balear*. Moll.

Badia i Margarit, A. M. (1994). *Gramàtica de la llengua catalana. Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica*. Enciclopèdia Catalana.

Batllori, M., i Hernanz, M. L. (2013). Emphatic polarity particles in Spanish and Catalan. *Lingua. International Review of General Linguistics, 128*, 9-30.

Bruguera, J. (1996). *Diccionari etimològic*. Enciclopèdia Catalana.

Carcellé Freixas, P. (2009). *El parlar de la Ràpita. Llengua i país II*, 2ªed., Ajuntament de Sant Carles de la Ràpita.

Castellà, J. M., i Cuenca, M. J. (1995). Una caracterització cognitiva de les preguntes confirmatòries (*question-tags*). *Caplletra*, *18*, 65-84.

Coromines, J. (1980-1991). Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana. Curial / "La Caixa".

Cuenca, M. J.). Aproximació sintàctico-pragmàtica a les *question-tags* en català. Dins Shönberger, A., i Stegmann, T. D. (Ed.). *Actes del Desè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, volum III, 397-408. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Fabra, P. (1956). *Gramàtica catalana*. Teide.

Gómez Duran, G. (2016). *Gramàtica del català rossellonès*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Gran diccionari 62 de la llengua catalana.(2000). Edicions 62.

Gran diccionari de la llengua catalana.(1998). Enciclopèdia Catalana.

Hualde, J. I. (1992). *Catalan*. Routledge.

Institut d'Estudis Catalans (2007). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans [*DIEC*].

Institut d'Estudis Catalans (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans [*GIEC*].

López del Castillo, L. (2001 [1999]). *Gramàtica del català actual. Sintaxi i morfologia*, 2ªed. Edicions 62.

Oliveras, S. (2002). *Diccionari pràctic i complementari de la llengua catalana*. Castellterçol: La Busca.

Peytaví Deixona, J. (2016). *El català al nord de Catalunya a principi del segle XXI. Perspectiva històrica de la llengua i realitat lingüística del dialecte*. Institut d'Estudis Catalans.

Pla i Nualart, A. (2012a). "«Oi tant!», «oi, i tant!», «oh, i tant!»", *Ara* (12-4-2012).

Pla i Nualart, A. (2012b). "I, a més, *oi més* i *oimés*", *Ara* (13-4-2012).

Riera, M. (1992). *La llengua catalana a Andorra. Estudi dialectològic dels seus parlars rurals*. Institut d'Estudis Andorrans.

Rull, X. (2013). *Anar astall és fer-ho arreu iau, tat?* Els mots gramaticalitzats en tortosí. Dins Martínez Romero, T. [*et al.*] [ed.]. *Terres de cruïlla. Estudis sobre les comarques de la diòcesi de Tortosa,* 467-475. Onada.

Segura Llopes, C. (2003). *Una cruïlla lingüística. Caracterització del parlar del Baix Vinalopó*. Universitat d'Alacant, Departament de Filologia Catalana.

Solà, J. (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Empúries.

Verdaguer, P. (2002). *Diccionari del rossellonès*. Edicions 62.

Las alternancias asistemáticas de número y género en los compuestos españoles: Una frontera incierta entre morfología y sintaxis[1]

Bárbara Marqueta Gracia - Universidad de Zaragoza
marqueta@unizar.es
Francisco J. Rubio Orecilla - Universidad de Salamanca
rubiorecilla@usal.es

Rebut / Received: 13-01-22
Acceptat / Accepted: 26-05-22

Las alternancias asistemáticas de número y género en los compuestos españoles: Una frontera incierta entre morfología y sintaxis. En el presente artículo se estudia la distribución de la variación de número o género en tres clases de compuestos del español, las ejemplificadas por *batefuego(s)*, *aviones espía(s)* y *educación afectivo/afectiva-sexual*. El análisis parte de una muestra autorrecopilada de 353 neologismos y compuestos de baja frecuencia. Los datos revelan que las alternancias flexivas, tradicionalmente problemáticas para delimitar compuestos, se producen de manera asistemática, afectando con frecuencia a la misma formación sin que esta cambie su denotación, lo que dificulta que se considere un producto de las reglas morfológicas en un caso y una construcción sintáctica en el otro. Se concluye que la existencia de alternancias en la realización de género y número debe tener cabida en la descripción sincrónica de la composición española.

Palabras clave: *compuesto, morfología, variación, número, género.*

Les alternances asistemàtiques de nombre i gènere als compostos espanyols: Una frontera incerta entre morfologia i sintaxi. En aquest article s'estudia la distribució de la variació de nombre o gènere en tres classes de compostos de l'espanyol, les exemplificades per *batefuego(s)*, *aviones espía(s)* y *educación afectivo/afectiva-sexual*. L'anàlisi parteix d'una mostra autorecopilada

1. Esta investigación ha sido financiada con las ayudas de la Agencia Espacial de Investigación MOTIV (PID2021-123302NB-I00) y *NYMUEEH* (PID2021-127063NB-I00).

de 353 neologismes i compostos de baixa freqüència. Les dades revelen que les alternances flexives, tradicionalment problemàtiques per delimitar compostos, es produeixen de manera asistemàtica, afectant sovint la mateixa formació sense que aquesta canviï la seva denotació, cosa que dificulta que es consideri un producte de les regles morfològiques en un cas i una construcció sintàctica a l'altre. Es conclou que l'existència d'alternances en la realització de gènere i nombre ha de tenir cabuda en la descripció sincrònica de la composició espanyola.

Paraules clau: *compost, morfologia, variació, nombre, gènere.*

Abstract. Unsystematic variation of number and gender in Spanish compounds: The obscure borderline between morphology and syntax. This paper considers the number and gender variants found in three types of Spanish compounds: *batefuego(s)*, *aviones espía(s),* and *educación afectivo/afectiva-sexual.* Research was conducted using a self-compiled sample of 353 compounds. Inner inflection is used traditionally as a criterion of phrasehood. However, the data reveal that alternations occur unsystematically, often affecting the same compound without changing its meaning, which makes it difficult to consider it a product of morphological rules in one case and a syntactic construction in another. It is concluded that the existence of alternations in the realization of gender and number must have a place in the synchronic description of Spanish compounding.

Key Words: *compound, morphology, variation, number, gender.*

1. Introducción

La delimitación del conjunto de unidades que tiene cabida en la noción de compuesto es un asunto tradicionalmente controvertido en la teoría morfológica, tanto del español como de muchas otras lenguas. Existe cierto consenso en que ejemplos como *cejijunto* o *portavoz* son indiscutiblemente compuestos, teniendo en cuenta que ambos constituyen una única palabra prosódica, denotan un concepto unitario –que puede representar en mayor o medida la contribución del significado de sus partes– y que la flexión se sitúa, al igual que en las palabras simples, en su margen derecho (*los chicos cejijunt-os; los portavoc-es*), de manera que, aunque los constituyentes internos sean reconocibles como miembros de las categorías flexivas de la lengua –*ceji* se relaciona con el sustantivo *ceja*; *porta* con el verbo *portar*–, estos carecen de flexión de número, tiempo, persona, etc.

Las dificultades en la caracterización de la noción de compuesto se observan más claramente cuando abordamos, en particular, las tres construcciones que constituyen nuestro objeto de estudio: los compuestos verbonominales (VN en adelante) (1), los

compuestos formados por sustantivos en aposición[2] (NN) (2) y los compuestos formados por yuxtaposición de adjetivos (AdjAdj) (3):

(1) *guardabotellón, batefuego(s), pelapatatas*
(2) *lechugas iceberg, aviones espía(s), pintores muralistas*
(3) *(minoría) croato-musulmana, (corona) catalana-aragonesa, (vínculos) urbanos-rurales*

Uno de los objetivos de este trabajo, que se basa en el análisis de la variación morfológica en 353 neologismos y compuestos de baja frecuencia de tipo (v. Apéndice), es hacer notar que las alternancias son habituales en la formación sincrónica de nuevos compuestos, y no el resultado de cambios históricos que afectan a cada forma en particular. Prueba de ello es que los mismos ejemplos (no necesariamente institucionalizados o de uso extendido) se localizan en ambas formas sin repercusiones aparentes en su significado (4).

(4) *guardalínea(s), quemagrasa(s), cubretecho(s)*

En el análisis de los NN se concentra, sin duda, el grueso de la controversia en torno a la delimitación morfológica entre compuestos y sintagmas. Desde el punto de vista fonológico, los ejemplos de (2) constituyen claramente la unión de dos palabras. Desde el punto de vista morfológico, la flexión se localiza sistemáticamente en el margen de la primera de esas palabras, la que corresponde con el núcleo de la construcción. El hecho de que ambos sustantivos puedan aparecer flexionados se ha vinculado, en unos casos, al establecimiento entre ellos de una relación de coordinación —de manera que no tendríamos un núcleo sino dos— (Moyna, 2011), en otros casos, a la adquisición de carácter adjetivo por parte del segundo (Rainer y Varela, 1992), y, finalmente, a la "estandarización" o "institucionalización" de las construcciones (Buenafuentes, 2014; Fábregas, 2005). El problema teórico reside en que, de interpretarse *aviones espías* como una manifestación de concordancia interna se justificaría, en la mayoría de modelos teóricos, la consideración de estas unidades como sintagmas y no como compuestos. De hecho, cabe recordar que se puede manejar una noción más amplia o restringida de compuesto en función de si unidades denominativas como *cabello de ángel* y *oro negro* —los denominados compuestos sintagmáticos (Bustos, 1986)— se consideran formaciones compuestas o no. Desde el punto de vista formal, dichos ejemplos son claramente sintagmas, pero, independientemente de la noción de compuesto que se adopte, los ejemplos de (2) se diferencian claramente de los compuestos sintagmáticos cuyo significado no es idiomático (Val Álvaro, 1999), entre otros aspectos.

2. Aunque, mayoritariamente, la bibliografía distingue entre compuestos y aposiciones, asumimos que estos compuestos son una subclase de las primeras (Marqueta, 2020).

Nuevamente, como en el caso de los VN, nuestro análisis mostrará que la alternancia entre flexión de núcleo y flexión de ambos constituyentes puede producirse en los mismos ejemplos sin derivarse de ello diferencias semánticas, y en contextos donde esta doble flexión no se deriva de una relación coordinativa ni de una plausible adjetivación del segundo miembro (5). Aunque nuestra primera intuición como lingüistas es rechazar las instancias de doble flexión, la realidad es que, como se muestra en el Apéndice, estas variantes están lo suficientemente representadas como para pensar que son una cuestión meramente normativa.

(5) *empresas tapadera(s), padres helicóptero(s), gases invernadero(s)*

Finalmente, en el caso de los AdjAdj yuxtapuestos, coincidimos con Grossmann y Rainer (2009) y Val Álvaro (1999) en señalar que son construcciones cuyo estudio ha sido desatendido pese a poseer propiedades muy significativas para la delimitación entre morfología y sintaxis y a su más que considerable productividad. Nuestro interés radica, nuevamente, en la variación morfológica que presentan. A diferencia de los VN y los NN, su estatuto como construcciones integradas por una o dos palabras fonológicas no está claro, como refleja ocasionalmente su representación ortográfica, manteniendo la tilde de los primeros miembros y separándolos del segundo mediante guion (*condiciones higiénico-sanitarias*). También se diferencian de los NN en particular en que la realización morfológica de la flexión en el primer constituyente no revela su estatuto como núcleo semántico, sino que se produce en alternancia con temas compositivos en *o,* nuevamente, sin aparentes repercusiones semánticas (6).

(6) *élite vasca-navarra/ minoría vasco-navarra*
conversaciones israelíes-palestinas / conversaciones israelo-palestinas

A grandes rasgos, lo que se observa en (6) es que, paradójicamente, las construcciones más próximas desde el punto de vista formal a los sintagmas, en las que tanto el adjetivo interno como el externo concordarían en género y número con el sustantivo al que modifican conjuntamente, alternan con construcciones que se ajustan a la perfección al prototipo de compuesto (*anglosajón*).

Una vez expuestas las dificultades que plantean los datos a la hora de distinguir los compuestos de los sintagmas desde un punto de vista morfológico, y de exponer algunas consideraciones metodológicas acerca de la muestra recopilada (apartado 2), presentaremos un análisis detallado de las alternancias flexivas en los tres tipos de compuestos descritos, acompañado de una síntesis de las observaciones previas de la bibliografía y de una discusión acerca de las soluciones analíticas más factibles para la variación atestiguada (apartado 3). Finalizaremos el trabajo exponiendo brevemente algunas conclusiones (apartado 4).

2. Metodología de obtención de datos

En el Apéndice del trabajo pueden encontrarse tres tablas que recogen los datos relativos a la variación en las tres clases de compuestos analizados. La muestra constituye una selección de 353 ejemplos obtenidos fundamentalmente de dos fuentes: el banco de datos del *Observatori de Neologia* y el *Corpus del español Now* —de este último se obtiene el número de ocurrencias de las formas que se recogen en las dos primeras tablas—. Los datos obtenidos de estos repertorios fueron revisados, ampliados y cotejados, en caso de duda, con búsquedas en Google y CORPES. La razón de usar estas fuentes y de seleccionar, entre los resultados, ejemplos de baja frecuencia de tipo, es intentar que los datos reflejen las elecciones formales de los hablantes antes de que los compuestos se vean afectados por procesos de institucionalización y lexicalización, es decir, antes de que la extensión del uso de la palabra consolide unas características determinadas. En el caso de los compuestos VN, la muestra se elaboró, fundamentalmente, buscando alfabéticamente temas verbales frecuentes (*mata*, porta**), y haciendo después una selección aleatoria. Una vez recopilados los compuestos (*matahormigas, portarrevistas*), se procedió, por lo general, a intentar localizar correlatos en singular para cada uno de ellos (*matahormiga, portarrevista*), comprobando su existencia y denotación similar en el contexto. En el caso de los NN, se hizo una selección aleatoria alfabética entre los neologismos de esta clase localizables en el *Observatori de Neologia*, y, posteriormente, se comprobó individualmente si presentaban instancias de flexión interna (*copias espejo*) o doble (*copias espejos*), y cuántas ocurrencias en cada caso. Finalmente, para la obtención de los ejemplos de la clase AdjAdj procedimos de una manera ligeramente distinta, pues, en este caso, la localización de flexión interna depende del contexto sintáctico, es decir, del género y número del sustantivo al que modifica (*naturaleza* arcillosa-caliza, *trastornos* depresivos-compulsivos), por lo que tuvimos que recurrir a búsquedas del compuesto en su totalidad en todas sus variantes.

3. Variación morfofonológica en los datos

3.1. La realización de número en los compuestos verbonominales

Los compuestos VN, que constituyen uno de los esquemas más productivos en español y otras lenguas romances, han recibido una atención bibliográfica considerable. En lo que respecta a la alternancia en la realización del número del sustantivo, la mayoría de los autores hacen notar la preferencia por la forma de plural, aunque el compuesto resultante denote una única entidad (*un salta<u>montes</u>*). Existe cierto consenso en considerar que esta preferencia se relaciona con la clase aspectual de la predicación del compuesto en su totalidad (Moyna, 2011), de manera que el plural del sustantivo funcionaría como una marca aspectual de la iteración y frecuencia con la que se produce el evento predicado

(*saltar por los montes*), dado que las entidades que denota el compuesto realizan una acción de manera habitual.

Sin embargo, cuando el sustantivo se percibe como una entidad que participa en el evento de manera individual —y así el *portaestandarte* se encarga de llevar un único estandarte— o es un objeto único (*parasol*), este puede aparecer en singular (Val Álvaro, 1999). Asimismo, se observa que la realización es sensible a la clase del sustantivo: los nombres incontables favorecen la forma singular (*tragahúmo*), aunque pueden acabar adquiriendo la forma plural (*paraguas*), reanalizándose como contables en el contexto del compuesto de acuerdo con Buenafuentes (2014).

Los datos analizados son coherentes con estas observaciones previas. Hemos distribuido los 122 compuestos VN recogidos en el Apéndice en tres categorías: aquellos en los que el sustantivo, cuando la referencia del compuesto está en singular, alterna en su realización en singular y plural con preferencia por la forma plural (44 ejemplos) (7a), aquellos en los que el sustantivo alterna con preferencia por la forma en singular, o aparece solo en singular (13 ejemplos) (7b), y aquellos en que el compuesto solo está atestiguado con el sustantivo en plural (63 ejemplos) (7c):

(7) a. *bajalengua(s), batefuego(s), lanzaagua(s), paraavalancha(s), picahielo(s), guardatiempo(s), quiebrapata(s), quitapelo(s)*
b. *guardabotellón, manchapecho, limpiahogar, mataleón, quitahambre, cubretecho, quitalluvia, quitapolvo, tragahúmo, paracorto*
c. *abretarros, cierrabares, cazanacis, chupasubvenciones, inflaglobos, matahormigas, robanovias, tiratejos, violamonjas*

Los datos muestran que la aparición del sustantivo en plural es la pauta por defecto en la formación de compuestos del patrón. La atestiguación de un número considerable de casos en singular o la preferencia por dicha forma que se observa en (7a-b) confirman que la presencia de sustantivos incontables (*quitalluvia, tragahúmo*) y de objetos/eventos perceptibles como únicos —por ejemplo, un *mataleón* es una técnica de estrangulación que se ejecuta sobre un solo individuo; *guardabotellón* hace referencia al servicio que vigila un único evento de botellón; el *cubretecho* es funcional solo cubriendo una única tienda de campaña— favorece la realización del sustantivo en singular, sin ser determinante, porque el plural sigue siendo la opción más frecuente con la mayoría de nombres incontables y entidades únicas. Los 63 sustantivos atestiguados exclusivamente en plural (7c) son contables a excepción de los que aparecen en *quitapinturas* y *(barco) quitanatas*.

En lo que concierne a la distribución de los datos, los ejemplos alternantes únicamente difieren en el número de ocurrencias en singular o plural para cada compuesto, sin observarse, por ejemplo, que en el español de América se produzcan alternancias que no puedan darse en el español peninsular (más allá de la distribución de casos particulares). Los diccionarios recogen ocasionalmente la variación existente —tanto *picahielo*

como *picahielos* se recogen en el *Diccionario de la Lengua Española*—, pero, al tratarse de un fenómeno sincrónico y asistemático de variación, los repertorios lexicográficos no constituyen la herramienta idónea para abordar los datos. Así, el *DLE* no incluye *bajalengua* (solo *bajalenguas*), a pesar de que sí pueden localizarse ambas en el corpus con un uso idéntico y en el mismo geolecto (8):

(8) Para esto, nosotros usamos un *bajalengua* agarrado al borde del frasco con un clip grande (Argentina, 05-03-16, *Télam*, Corpus NOW)
[…] modulando de tal manera que podía estudiarle la glotis sin necesidad de *bajalenguas* (Argentina, 25-05-12, *Clarín*, Corpus NOW)

Tampoco para neologismos como *quitahambre* se observan diferencias en su distribución (9):

(9) La cocina de cuchara es excesiva, sudorosa y *quitahambres*, que además se arrastra como una losa durante horas (España, 22-03-15, *El Mundo*, Corpus NOW)
[…] vendieron entre 1976 y 2009 cerca de 245 millones de cajas de Mediator, un *quitahambre* indicado para diabéticos con sobrepeso (España, 14-05-12, *El País*, Corpus NOW)

Por lo general, en el caso de los compuestos que favorecen el singular es posible atestiguar la extensión de la pauta por defecto (el plural), en los corpus o entre los resultados de búsquedas en Google, mientras que no hemos podido localizar correlatos en singular para los ejemplos de la pauta de (7c).

Por todo ello, seguimos a Moyna (2011) y Buenafuentes (2014) en considerar que la realización plural del sustantivo en el compuesto VN ha de reflejar la presencia en el sustantivo no-núcleo de los compuestos VN de la categoría funcional denominada *Número* en las cartografías sintácticas (Ritter, 1992), aunque la ausencia de la estructura funcional superior[3] impide que sus rasgos (singular, plural) se vean implicados en la concordancia con determinantes, cuantificadores y otros elementos involucrados en la construcción de la referencia nominal. Sin embargo, seguimos a Val Álvaro (1999, p. 4797) en considerar que *Número* es semánticamente interpretable por su contribución a la cuantificación del nombre con el que se combina.

Los sustantivos desnudos en plural refieren típicamente a una cantidad inespecífica de unidades, por lo que la presencia de plural es prácticamente sistemática con los nombres contables (7c). El plural se puede extender sobre los nombres incontables como *lluvia* en *quitalluvias*, quizá en virtud de la "multiplicidad" de eventos de "quitalluvia", pero, como

3. Aunque no podemos detenernos en los aspectos generales de la estructura de compuesto (Marqueta, 2021), la proyección del sustantivo se ve truncada antes de combinarse con el verbo, pues si esta se completara, la construcción resultaría en un sintagma como *baja (las) lenguas* y no en un compuesto.

ha sido ampliamente estudiado (Borer, 2005), la semántica de número solo es relevante para la oposición singular/plural en nombres contables, pues los nombres incontables ya denotan inherentemente entidades homogéneas o no-delimitadas,es decir, cantidades inespecíficas de dicha entidad. Para explicar, finalmente, por qué algunos nombres contables permanecen en singular, la presencia del singular ligada a la percepción del objeto como único nos podría llevar a considerar que la cuantificación asociada a esos casos es la del cuantificador/indefinido singular *un*, es decir, las realizaciones en singular como *león* en *mataleón* también serían una realización de *Número* en el compuesto.

3.2. La realización de número en los compuestos NN formados por aposición

Las construcciones como *rey soldado, pez espada* o *niño prodigio* han recibido una atención bibliográfica considerable, que se ha centrado, fundamentalmente, en distinguir aquellos casos que se pueden considerar objetos léxicos o compuestos (*pez globo)* de los que serían instancias de aposición sintáctica (*comida basura*) (García Page, 2011), y también en el análisis de los diferentes tipos de relaciones semánticas que se establecen entre sus miembros (Fábregas, 2005; Val Álvaro, 1999).

En las propuestas que establecen un contraste entre compuestos y aposiciones, la posibilidad de encontrar ejemplos con doble flexión como *palabras claves* y *productos estrellas* se vincula típicamente a su condición de aposición, aunque también se da cabida a la existencia de compuestos con doble flexión: *perros policías* y *coches camas* frente a **peces espadas* (Buenafuentes, 2014). Los compuestos que, para la bibliografía, privilegian la aparición de doble flexión son aquellos que reciben interpretación coordinante o "aditiva". Según Val Álvaro (1999), el hecho de que construcciones como *café teatro* alternen la pauta de doble plural (*cafés teatros*) con la de plural exclusiva en el núcleo (*cafés teatro*) se debe a la influencia analógica ejercida por los compuestos subordinantes como *pez espada*, que solo aceptan, en principio, la flexión del núcleo (*peces espada*). Por el contrario, los compuestos que designan oficios no adoptan la pauta flexiva del esquema subordinativo (**reyes filósofo*).

Fábregas (2005), partiendo de una idéntica observación, considera los compuestos NN una clase de aposiciones restrictivas y establece una diferenciación sintáctica entre la clase de interpretación holística, como *casa museo*, donde todas las características de la denotación de museo se pueden predicar de *casa*, y la de interpretación partitiva, como *pez globo*, donde solo alguna de las características de un *globo* se puede atribuir a un *pez*. Los compuestos holísticos con dos sustantivos animados como *rey filósofo* presentan siempre doble flexión porque el segundo sustantivo (*filósofo*) es sintácticamente más complejo que el que aparece en una aposición como *corbata mariposa*, al identificar *filósofo* una categoría funcional adicional, *SKi(nd),* encargada de introducir género (*reina *filósofo/filósofa*), y en la que se realiza morfológicamente la flexión de número (*reinas *filósofa/filósofas*). Cuando la presencia de flexión se extiende a sustantivos sin *SKi*, como *decretos leyes*, la aposición holística es de uso frecuente y estandarizado (Fábregas, 2005).

La idea que queremos destacar de este análisis es que no se considera la doble flexión de *reyes filósofos* como una relación de concordancia entre sustantivos, puesto que, como razona el autor, la relación de concordancia se produce, técnicamente, entre un rasgo no interpretable y un rasgo interpretable, y al encontrarnos con dos sustantivos, en ambos el número es *a priori* un rasgo interpretable.

Los datos recogidos en el Apéndice son parcialmente coherentes con estas observaciones previas, aunque resultan problemáticos para la hipótesis de que la doble flexión se produce *exclusivamente* en compuestos coordinados y aposiciones holísticas/institucionalizadas. Hemos distribuido los 166 compuestos NN en tres categorías: aquellos ejemplos en los que, estando la referencia del compuesto en plural, aparecen flexionados ambos sustantivos, con preferencia por la flexión del primero (73 ejemplos) (10a), aquellos en los que se da preferencia o exclusividad a la doble flexión (52 ejemplos) (10b), y aquellos en los que el compuesto plural solo está atestiguado con flexión de núcleo (únicamente 37 ejemplos) (10c):

(10) a. *actas acuerdo(s), casas museo(s), hoteles casino(s) // capitales golondrina(s), padres helicóptero(s), aeropuertos fantasma(s), empresas tapadera(s), protestas relámpago(s), experiencias piloto(s), cláusulas gatillo(s)*
b. *bailarines coreógrafos, dietistas nutricionistas, bares librerías, faldas vestidos, balsas jaulas, países islas, canciones himnos // aviones espías, categorías reinas, células hijas,*
c. *cantantes protesta, candidatos sorpresa, cláusulas túnel, estados canguro, hombres camión, películas río, partidos refugio, vagones cama // tiendas museo, declaraciones manifiesto, cenas coloquio*

Los datos muestran que existe, en general, una preferencia por la flexión de núcleo (10a y 10c) sobre la doble flexión (10b), pero no es tan marcada como podría esperarse. Se confirma que aquellos casos que suscitan una interpretación coordinante, especialmente aquellos que implican a sustantivos de oficio como *bailarines coreógrafos* —que no aparecen en la pauta alternante de (10a)—, son los que tienden a la doble flexión, pero estos resultados se deben matizar; en primer lugar, porque algunos compuestos que podrían interpretarse como coordinados como *tienda museo* o *cena coloquio* aparecen en la pauta de flexión de núcleo, y en segundo lugar, porque aparecen con doble flexión ejemplos como *padre helicóptero* o *empresa tapadera*, que, en principio, serían miembros esperables de la clase (10c).

En (11) proporcionamos ejemplos del corpus en los que compuestos que podrían considerarse coordinantes aparecen tanto con flexión doble como con flexión exclusiva de núcleo, en conformidad con las observaciones de Val Álvaro (1999) de que pueden asimilarse a la pauta subordinante sin alterar su denotación:

(11) […] establece un diálogo con Jordi Artigas, responsable de *las casas museo* de Portlligat y Púbol (12-04-18, *EFE*, corpus NOW)

[…] *las casas museos* de diferentes creadores se multiplican por el mundo (12-03-12, *20minutos.es*, corpus NOW)
El curso se complementa con *dos cenas coloquio* con Álvaro Sainz (27-02-12, *Expansión.com*, corpus NOW)
El Colegio de Farmacéuticos de Tarragona organiza un ciclo de *cenas coloquios* (25-02-14, *actasanitaria.com*, Google)

Por el contrario, en (12) mostramos que ejemplos no institucionalizados donde el segundo sustantivo claramente se subordina al segundo (solo parte de sus características pueden atribuirse al núcleo) aparecen tanto con flexión de núcleo como con doble flexión, variación que, en principio, no está prevista en los estudios precedentes:

(12) los niños deben vivir esas experiencias que normalmente *los padres helicóptero* se proponen vencer (13-10-18, *La conversación*, corpus NOW)
Con esto se aparece la imagen de *los padres helicópteros*, aquellos que sobrevuelan […] (01-08-14, *Elnuevodía.com*, corpus NOW)
la decisión policial fue tomada para impedir las *protestas relámpago* (12-11-18, *Confidencial*, corpus NOW)
[…] la juventud antisomocista, que arriesgando sus vidas hacía *protestas relámpagos* en los barrios occidentales (05-05-18, *Confidencial*, corpus NOW)

Hemos observado que en la pauta de (10c), la de flexión exclusiva de núcleo, los casos que predominan son aquellos en los que existe una marcada diferencia conceptual entre los sustantivos que integran la construcción —,por ejemplo, *candidato* es un nombre de persona y *sorpresa* un nombre de evento; *película* es una creación cultural humana y *río* un objeto natural—, de manera que es difícil interpretar que la entidad denotada por el compuesto en su totalidad pueda compartir de una manera "simétrica" las propiedades de ambos sustantivos como sí lo haría en *bar librería*, que, pese a ser entidades sustancialmente diferentes, tienen en común el remitir a espacios sociales. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, la aparente distancia conceptual entre sustantivos como *padre* y *helicóptero* no excluye la posibilidad de doble flexión.

La dificultad del análisis estriba, por todo ello, en explicar por qué aparece doble flexión en los casos de (12), siendo que, a diferencia de lo que ocurría en los compuestos VN, la presencia de número no está justificada semánticamente —puesto que no hay ninguna referencia a una cantidad inespecífica de "helicópteros" o "relámpagos", sino de padres y protestas con las características descritas—. Sin embargo, tampoco nos encontramos con una concordancia sintáctica obligatoria que asimile estas construcciones a los compuestos sintagmáticos del tipo NAdj (*perritos calientes*), dado que *helicóptero* y *relámpago* son claramente sustantivos. Una posible solución pasa por considerar que la presencia variable del segundo sustantivo en plural manifiesta su condición de atributo nominal identificativo del primer sustantivo, dado que, en la sintaxis oracional, los

sustantivos que participan en construcciones atributivas identificativas también dan lugar a alternancias de número (13):

(13) Los hijos son regalo/regalos de Dios
Son hombres con bomba/bombas
Algunos son escritor(es) y poeta(s)

3.3. La alternancia entre temas y palabras flexionadas en los compuestos formados por yuxtaposición de adjetivos

Como se mencionaba en la introducción, construcciones como *(minoría) croato-musulmana, (corona) catalana-aragonesa* y *(vínculos) urbanos-rurales* presentan las alternancias morfológicas más difíciles de abordar a efectos de la delimitación de los ámbitos de la composición y la sintaxis.[4] En Val Álvaro (1999) encontramos algunas valiosas observaciones acerca de la naturaleza fonológica, semántica y morfosintáctica de estas construcciones. Centrándonos en el último aspecto, el autor nota, en primer lugar, que la relación que se establece entre los adjetivos yuxtapuestos en este esquema no es necesariamente coordinante, como ocurre en *francocanadiense* 'relativo al Canadá francoparlante', aunque la clase posee las propiedades distintivas de los compuestos coordinantes, como la posibilidad de ser plurimembres (*hispano-cubano-francés*) y de revertir sus miembros (*estadístico-matemático/matemático-estadístico*). El segundo aspecto relevante es que el elemento vocálico *o* cierra el primer constituyente de estos compuestos de manera predominante en lugar de los morfemas de género y número, anulando, en principio, la posibilidad de que el adjetivo concuerde y, por tanto, justificando la condición de compuesto de la construcción.

Sin embargo, entre los temas en *o* cabe hacer una distinción entre los que corresponden a la forma masculina de un adjetivo de la lengua (*enfermedades <u>crónico</u>-degenerativas / enfermo crónico*) y aquellos que no, siendo formas incapacitadas inherentemente para flexionar (*cultura <u>greco</u>rromano / *cultura greca*). Aunque las diferencias entre *crónico* y *greco* se neutralizan en el contexto interno del compuesto, los problemas de delimitación surgen cuando las formas que corresponden con palabras como *crónico* aparecen flexionadas en género o número en alternancia con los temas (*condiciones higiénico/ higiénicas-sanitarias*). Grossmann y Rainer (2009), en su estudio sobre los casos italianos, apuntan a una mayor frecuencia de aparición de temas que de palabras morfosintácticas, aunque notan que dicha asimetría se debe a que algunos de los constituyentes-temas como *político* tienen una alta frecuencia de elemento (aparece en muchos compuestos)

4. Los estudios sobre los compuestos coordinativos en general señalan las dificultades para clasificar estos compuestos como objetos morfológicos y sintácticos (Felíu, 2016; Padrosa, 2011).

y de tipo (los compuestos en los que aparece son frecuentes), por lo que se sugiere que los adjetivos con una frecuencia menor tienen más posibilidades de aparecer flexionados.

En el Apéndice, hemos recogido los datos de las alternancias en 67 compuestos formados por yuxtaposición de adjetivos. En (14) ilustramos las diferentes realizaciones morfológicas del adjetivo que aparece como constituyente interno. En 27 ejemplos, hemos localizado temas en *o* que no corresponden con la forma masculina de ningún adjetivo de la lengua (14a) (**sector agro, *coalición árabo*, etc.). En 31 ejemplos, hemos encontrado formas masculinas de adjetivos (partido *democrático,* movimiento *obrero*) que funcionan como temas, —es decir, aparece la forma masculina singular aunque el modificador se refiera a un sustantivo en femenino o plural (14b)—. Ocasionalmente, alternan con los temas de (14a), como en *frontera greco/griego-turca*. En 11 ejemplos nos hemos encontrado, sin embargo, con formas invariables de un adjetivo movilizadas en singular como *agrícola, demócrata* e *israelí* en alternancia con los temas en *o* (14c). Ello revela que en ningún caso la variación sincrónica entre estos se puede entender como una confusión formal entre formas masculinas y temas compositivos, sino que es una propiedad de las estructuras compositivas el dar cabida a esta variación. Finalmente, hemos encontrado 12 ejemplos de constituyentes internos con flexión de género no ambigua (en femenino) y 11 con flexión de género y número en alternancia con constituyentes no flexionados (14e):

(14) a. (sector) *agroganadero,* (coalición) *árabo-musulmana,* (gabinete mayoritariamente) *democristiano,* (público) *infanto-juvenil,* (conflicto) *israelo-palestino*
b. (arquitecturas) *democrático-liberales,* (cuotas) *obrero-patronales* // (frontera) *greco/griego-turca,* (condiciones) *océano/oceánico-atmosféricas*
c. (sistemas) *agro/agrícola-ganaderos,* (partidos) *demo/demócrata-cristianos* // (conflicto) *israelo/israelí-palestino*
e. (educación) *afectivo/afectiva-sexual*, (corona, naturaleza) *catalano/catalana-aragonesa* // (trastornos) *depresivo/depresivos-compulsivos* //(comunidad) *judeo-estadounidense*; (representantes) *judíos-estadounidenses*

Los casos de (14e) son los que resultan más problemáticos desde la perspectiva de la delimitación entre compuestos y sintagmas, dado que no se limitan, como los de (14a-c), a mostrar la alternancia entre temas y palabras no flexionadas en posición interna, que es característica de otros tipos de composición (*bici/ciclo-carriles*), sino que revelan la alternancia entre adjetivos flexionados y no flexionados en género y número en contextos idénticos y sin cambio de significado aparente. Se ilustran dichos contextos en (15):

(15) […] Nace Pedro III, la plenitud de *la corona catalano-aragonesa* (04-06-16, *Elnacional.cat*, Corpus NOW)
ha distorsionado y retorcido hasta la saciedad la naturaleza *catalana-aragonesa* de la Corona de Aragón (20-03-19, *ABC*, Corpus NOW)

> […] homenaje a los ancestros judíos de Thirlwell y a *autores judeo-estadounidenses* como Saul Bellow (10-10-13, *La voz del interior*, Corpus NOW)
> […] *representantes judíos-estadounidenses* que tienen empresas en EUA compran viviendas (02-09-17, *HispanTV*, Corpus NOW)

Una manera clásica de dar cuenta de los contrastes de (15) sería atribuir al elemento vocálico *o* un papel esencial en la conversión de estructuras sintácticas (adjetivos yuxtapuestos con potencial flexivo en ambos miembros) en compuestos mediante la neutralización de la flexión del primer miembro con esta marca de composición (Ralli, 2013). De hecho, un argumento a favor de esta teoría es que este elemento es capaz de marcar el reanálisis de sintagmas nominales (*semántica generativa*) como compuestos (*semántico-generativo*) (Val Álvaro, 1999), favoreciendo, en consecuencia, que muchos de los compuestos relacionados con sintagmas de nombre-modificador como *semántica generativa* tengan una interpretación subordinante. Un total de 23 de los 67 casos analizados (casi una tercera parte) pueden recibir una interpretación subordinante (16) —hemos proporcionado glosas en el Apéndice—.

(16) *(origen) afroalemán, (minoría) croatomusulmana, (sonido) celtarroquero, (trama) bolchevique-izquierdista, (logística) ferro-portuaria, (cultura) hispano-morisca*

Sin embargo, en algún caso —trama *bolchevique-izquierdista* 'trama relacionada con la izquierda bolchevique'— no se requiere de la presencia de un tema en *o* para crear una construcción de adjetivos yuxtapuestos que remita a un sintagma, por lo que no sería adecuado atribuir al morfema *o* la capacidad de convertir estructuras sintácticas en unidades morfológicas (dado que, en su ausencia, dicha transformación también parece producirse). En sintonía con las aproximaciones neoconstruccionistas que asumen la inserción tardía del léxico (Halle y Marantz, 1993), se podría considerar que los temas en *o* suponen la realización por defecto de estructuras con unas determinadas características (estructuras en las que dos o más adjetivos establecen una relación gramatical tan semánticamente infraespecificada que el adjetivo ubicado en posición interna, que no ha de proyectar sus rasgos al conjunto, puede o no manifestar su participación en dicha relación gramatical mediante la concordancia). No obstante, hablar de concordancia opcional en el interior de compuestos sigue siendo problemático en un sentido técnico, al ser la pauta ilustrada en (14e) además minoritaria. Pero esta cuestión y la fundamentación teórica de los fenómenos de variación analizados quedan pendientes de un análisis formal de las propiedades de las estructuras.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos analizado la distribución variable de la flexión de número en los compuestos de las clases VN y NN, así como la aparición de flexión

de género y número en el constituyente interno de los compuestos AdjAdj. Los datos presentados confirman en gran medida las observaciones de la bibliografía precedente, pero también revelan la dificultad de establecer límites estrictos que delimiten contextos donde la variación no se pueda producir, lo que invita a reconsiderar la posibilidad de que se den variantes como una propiedad natural de las construcciones analizadas. En el caso del VN, la gran mayoría de compuestos neológicos y de baja frecuencia se pueden atestiguar con el sustantivo en plural, incluso en aquellos contextos que favorecen la emergencia de las formas singulares, hecho que puede explicarse si se considera que la cuantificación se establece en la propia estructura funcional del compuesto a través de la presencia de Número. En el caso de los NN, la interpretación coordinante explica en su mayor parte las instancias de doble plural, pero no excluye la posibilidad de que los sustantivos no-núcleos aparezcan también flexionados en contextos donde se produce subordinación. Finalmente, no se aprecian diferencias significativas en el significado o la relación gramatical de las estructuras AdjAdj en función de si el constituyente adjetivo se materializa como un tema compositivo, un adjetivo movilizado en sus propiedades flexivas o un adjetivo flexionado, aunque la última es la opción menos frecuente. En su conjunto, los datos que se han ofrecido en este trabajo desaconsejan abordar la delimitación entre los ámbitos de la morfología y la sintaxis en torno a las propiedades flexivas de sus constituyentes, conclusión que está en sintonía con el escepticismo de la gramática moderna respecto a la posibilidad de que las propiedades flexivas de las categorías gramaticales (adverbio, adjetivo) sean de utilidad a la hora de establecer distinciones lingüísticas operativas.

Referencias

Borer, H. (2005). *Structuring Sense. In Name only*. OUP.

Buenafuentes, C. (2014). The analysis of inflection in Spanish compounds. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, *3*(1), 1-21.

Bustos Gisbert, E. (1986). *La composición nominal en español*. Universidad de Salamanca.

Fábregas, A. (2005). *La definición de la categoría gramatical en una morfología orientada sintácticamente. Nombres y adjetivos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Felíu, E. (2016). En torno a los compuestos coordinativos en español: el caso de "relación madre-hija". *Lingüística Española Actual*, *38*(2), 291-313.

García Page, M. (2011). Hombre clave, hombre rana, ¿Un mismo fenómeno?, *Verba*, 38, 127-170.

Grossmann, M., y Rainer, F. (2009). Italian adjective-adjective compounds: between morphology and syntax. *Rivista di Linguistica*, *21*(1), 71-96.

Halle, M., y Marantz, A. (1993). Distributed Morphology and the pieces of inflection. *The View from Building, 20*, MIT Press, 111-176.

Marqueta Gracia, B. (2020). Las aposiciones compuesto(s). *Onomázein*, *49*, 40-67.

Marqueta Gracia, B. (2021). *La formación de compuestos en español: la morfología construida entre la sintaxis y el léxico.* Ediuno.

Moyna, M. I. (2011). *Compound Words in Spanish. Theory and history*. John Benjamins.

Padrosa, S. (2011). *Complex Word-Formation and the Morphology-Syntax Interface* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Rainer, F., y Varela, S. (1992). Compounding in Spanish. *Rivista di Lingüística*, *4*(1), 117-142.

Ralli, A. (2013). *Compounding in Modern Greek*. Springer.

Ritter, E. (1992). Cross-linguistic evidence for number phrase. *Canadian Journal of Linguistics*, *37*(2), 197-218.

Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (4757-4841). Espasa-Calpe.

Apéndice

Se puede consultar la muestra de los datos analizados en el siguiente enlace: https://lingbuzz.net/lingbuzz/007005.

Anglicisms in Spanish gastronomy: New words for new eating habits

Carmen Luján-García - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
carmen.lujan@ulpgc.es

Rebut / Received: 13/01/22
Acceptat / Accepted: 28/05/22

Resum. Anglicismes en la gastronomia espanyola: Noves paraules per a nous hàbits alimentaris. La tendència creixent a l'hora de desenvolupar autoconsciència respecte al consum de menjar i d'estil de vida saludable, ha fet que incrementi la presència d'anglicismes que designen nous conceptes. És ben conegut que l'anglès ha guanyat una posició preeminent, a causa del seu paper internacional en la comunicació i als valors positius com el prestigi o la modernitat, que van associats a aquesta llengua. Aquest estudi explora el creixement de l'ús de terminologia i del lèxic anglès en la premsa digital espanyola. També examina la inclusió de mostres de vocabulari alimentari en les fonts lexicogràfiques. Finalment, el grau de coneixement i d'ús d'aquests termes del lèxic anglès és estudiat en unes enquestes fetes a partir d'una mostra de 130 estudiants de diferents universitats espanyoles. Trobem que els manlleus anglesos estan força estesos entre la joventut, però molts d'aquests anglicismes són més coneguts que utilitzats pels mateixos participants de l'estudi. En conclusió, inevitablement l'anglès està guanyant terreny a altres llengües estrangeres tradicionalment associades al menjar i la gastronomia, com és el cas del francès.

Paraules clau: *menjar, llengua, cultura, anglicismes, espanyol.*

Abstract. Anglicisms in Spanish gastronomy: New words for new eating habits. The growing tendency to develop a self-awareness about the need to consume healthier food and have healthier habits of life has increased the presence of anglicisms that designate new concepts. It is well known that English has gained a prominent position, due to its role of international means of communication and due to the positive values such as prestige and modernity associated with this language. This study explores the growing use of English lexical items by Spanish online press. It

also examines the inclusion of a sample of food-related terms in Spanish reputable lexicography sources. Finally, the degree of knowledge and use of these English lexical items is examined by administering a survey to a sample of 130 Spanish university students. Findings suggest that English borrowings are quite extended among youngsters, but many of these anglicisms are more known than used by participants. To conclude, English is inevitably gaining ground to other foreign languages, traditionally associated with food and gastronomy, such as French.

Key words: *food, language, culture, anglicisms, Spanish.*

1. Introduction

As a result of globalization, the omnipresence of the Anglo-American culture, and the unlimited power of the mass media (cinema, television, press) and the social media (Internet websites, forums, blogs, among others), have produced that a number of habits and actions that take place in our daily lives are repeated in the most remote countries of our planet. This means that Anglo-American culture and values are gradually spreading out on other cultures. The language that has assumed the role of *lingua franca* (Jenkins, 2007) or vehicle of international communication is unquestionably English. This prominence of English has allowed that values such as fashion and prestige to be associated with this language.

The field of gastronomy and food is not an exception. We all have observed throughout the last decades, in Spain and, by extension, in most of the developed and developing countries, that the consumption of fast food has extended. Restaurants such as McDonalds and Burger King, to mention a couple, are present in every single city of this planet. However, as a reaction to this kind of fast and junk food, which is quite inexpensive, but also unhealthy, a new awareness about the necessity to consume healthier food and have healthier habits seems to have spread among an important part of the population. Stajcic (2013, p. 5) asserts:

> Over the past few decades, we have witnessed a rise in food-focused media and culture. A 'food explosion' surrounds us everywhere we look, from TV shows such as 24 Kitchen, Kitchen Confidential, Floyd On, and Jamie Oliver to organic products, healthy diet magazines and food festivals. There is an increased awareness of food's significance within contemporary society and culture, and therefore there is a need to explore it.

This fact is not only taking place in Spain, but in a number of Western European countries, such as the UK, France, Germany, Italy and Portugal, among others. Different kinds of establishments and supermarkets that sell bio and ecological fruits and vegetables along with other bio products such as cereals, pasta, biscuits, sauces, etc. have emerged

and are gaining more and more customers who, obviously, are concerned about the comsumption of this kind of food. Even, big brands such as Carrefour, Alcampo, Tesco or Spar have specific sections that offer this kind of ecological food.

In line with this tendency, a new concept of food consumption has also emerged: *Real fooding*. This trend is based on the ingestion of meals that are unprocessed or minimally processed, in other words, eating the most natural possible food, without additives, preservatives, and any chemical component that could vary or modify the nature of the food you are consuming. Carlos Ríos, a young Spanish nutritionist, is the creator of this new movement that advocates for helping people to have a healthier diet, as he states on his own website (https://realfooding.com/). He asserts that his team works with a mission: combining the best ingredients with leading technology to offer the best version of the products that you like the most. It is noteworthy that in spite of the fact that this movement is founded by a Spanish nutritionist, its name is in English. This applies not only to the movement: *real fooding*, but also to the people who decide to put it into practice: *real fooders*.

Food is unquestionably linked with culture and culture is inevitably tied to language. According to Faber and Vidal Claramonte (2017, pp. 175-176):

> food is a vehicle for transmitting culture. People from different cultural backgrounds eat different foods. Both the geographic and temporal contexts in which families live evidently influence food likes and dislikes.These food preferences result in patterns of food choices within a cultural or regional group […] These foods (and the terms that designate them) are part of our life experience. They reflect not only who we are, but also what we become.

In addition, other sociocultural factors such as migration have also contributed to the incorporation of new dishes and diets in different cultures. In this sense, Bou (2020, p. 681) has highlighted "the modification of eating habits in Spain, a key aspect of everyday life, through the presence of a substantial migration movement that started in the 1990s, and the intervention of migrant workers into the food economy, particularly in rural areas with heavy agriculture development." Thus, it should not be weird to see anglicisms that penetrate Spanish in order to name these new eating habits.

Traditionally, French has been the language that has designated a number of concepts related to high and fine gastronomy. Borrowings such as *chef, sommelier, batonnet, chiffonade, allumet* or *bistro* have been part of the vocabulary of anyone familiar with the domains of gastronomy and cooking. However, English seems to be proliferating in this area, like in many others such as fashion (Balteiro & Campos, 2012; Luján-García, 2017a); sports (Rodríguez González, 2012; Rodríguez-Medina, 2021); Information Technology (IT) (Luján-García, 2017b); advertising (García, González, Luján & Rodríguez, 2016); and even more controversial domains such as sex and eroticism (Crespo-Fernández & Luján-García, 2018; Crespo Fernández, 2021). English has,

therefore, become the international means of communication in every single area of our daily life, and the field of gastronomy and cooking is not an exception.

Athough various pieces of research have dealt with the presence of anglicisms in the domain of gastronomy and food in Spanish, none of them have addressed this topic considering the 'avalanche' of terms that is currently coming into Spanish to designate new concepts or to give a new name to concepts that already exist in this field. In 2008, for example, Janíčková reported on the presence of foreign words in the Spanish field of gastronomy. She found 253 borrowings, out of which 67 terms had a French origin and 45 were Anglicisms. The rest of her corpus compiled loanwords of Italian, Latin, and German, among other languages. Ogresta (2020) has also examined a number of foreign borrowings in the domain of food and gastronomy in Spanish. A recent piece of research has also addressed the topic of anglicisms in this sphere in Spanish (Luján-García, 2021). This analysis deals with terms that have remained in this language for a long time, such as hamburger and sandwich, among others. Núñez Nogueroles (2017), after having examined CREA, found a total of 114 anglicisms in different fields, being one of them the area of gastronomy.

2. Objectives

This piece of research aims at offering updated data about the increasing incorporation of a number of anglicisms that designate new habits related to food and drinks in Spanish.

With that aim, the following specific research questions are posed:

- Which anglicisms have been introduced in Spanish in the field of healthy food?
- When were these borrowings first attested in Spanish?
- Which lexicography sources include these English lexical items in Spanish?
- Do young people really know and use these terms in their daily life?
- What are the reasons behind the use of these anglicisms in this field?

3. Method

Firstly, a list with a total of 20 anglicisms related to the field of gastronomy was created. For the elaboration of this list, a number of websites[1] and the leisure section of some Spanish newspapers,[2] which dealt with food and gastronomy were consulted. These sources are all online and deal with topics related to gastronomy. The criterion to choose these terms was that they were used in Spanish contexts, and that they reflected "new" practices and tendencies within the

1. The websites that were consulted were: Fundéu BBVA, Metrópoli, Bonviveur.es, directoralpaladar.es, and vitamexdeoccidente.com.

2. The online editions of the newspapers examined were: ElMundo, ElPaís, ElDiario.es, LaVanguardia and 20minutos. An example was also excerpted from the magazine El País Semanal.

field of gastronomy. Most of the terms contain the word *food* (14 of them) or *cooking* (4 of the terms). I also included *brunch* and *ghost kitchen* because these terms seem to be quite extended. Another criterion for this choice is that the majority has first been attested in Spanish throughout the last decade (2010s).

After that, different lexicography sources were examined: *Diccionario de la Lengua Española (DLE), Corpus de Referencia del Español (CREA), Gran Diccionario de Anglicismos (GDA)* (Rodríguez González, 2017)*, Observatorio Neológico (OBNEO), Observatorio Lázaro (OL)* (Álvarez Mellado, 2020), and *Fundéu BBVA*. This provided us with an overview of the degree of inclusion of the examined terms in Spanish dictionaries and online language laboratories.

In order to take a step further and find out about the real degree of use and knowledge of young students when it comes to anglicisms in this field, an online survey was administered to a sample of students. The survey was designed with the software *Microsoft Forms* and various aspects were considered such as sample population and size, the media to administer it, and some standards for good surveys to avoid confusing questions were followed, as suggested by Glasow (2005). As Fowler (in Glasow, 2005, pp. 2-5) asserts, "a good question is one that reduces answers that are reliable and valid measures of something we want to describe." The whole content was offered in English and Spanish, and it can be consulted in the appendix of this paper. The questionnaire was replied by 130 students of different degrees studying at the University of Las Palmas de Gran Canaria (Spain). This research intented to cover different areas of knowledge: Art and Humanities (Degree in English Studies and Degree in Spanish Studies); Technology (Several degrees in various types of Engineering), and Health and Medicine (Degree in Nursing and Degree in Physiotherapy). The survey was completely anonymous, and it was answered during the months of November and December 2021.

4. Findings

In this section, a threefold analysis has been carried out. Firstly, the different examined anglicisms have been documented with current examples excerpted from several sources, mainly online press. Secondly, the first attestation or date the term has been first documented in Spanish is included in each example. In addition, a recording of different lexicography sources or dictionaries in which these borrowings might be compiled is reported. Thirdly, findings on the degree of knowledge and use of this collection of anglicisms by a sample of young students have been analyzed.

4.1. Analysis of the sample

The first part of this research focuses on the analysis of the corpus of 20 anglicisms. A definition or explanation of each lexical unit provides us with a good idea of the meaning of each borrowing in the area of gastronomy in Spanish. Then, an example of

the use of each English borrowing in context is added, with the source of the example between brackets. In all cases, the oldest use that has been found has been included in order to have an approximate date of the first attestation of each term. Several sources have been consulted to document the first uses of the examined terms: corpus CREA and also GDA. These dates are approximate, since it is extremely difficult to state when a loanword is used in a language for the first time. In several examples, the examined anglicisms appear in bold, whereas in other cases use italics, underlining, inverted commas or no mark. This lack of consistency is produced by the relative recent incorporation of these new English lexical items in Spanish.

Batch cooking: This practice consists of cooking, mainly at weekends, meals for several days of the week, due to the lack of time of working people to cook every single day.

(1) Esta práctica, que normalmente se ha descrito como *cocinar para varios días, para la semana*, etc., ahora está recibiendo el nombre inglés de *batch cooking* (Bezos, *Fundéu BBVA*, 30/01/2021).

Brunch: Documented since 1996 in Spanish, this blending combines the abbreviations of breakfast and lunch. It is a meal that replaces these two meals for a single one, and it is normally taken at weekends, especially on Sundays and in Anglo-Saxon countries, frequently in the US.

(2) Apenas tiempo entre la misa semanal y el religioso "brunch" del domingo (*El Mundo*, 20/02/1996).

Fast food: Used in Spanish since 1989, it refers to a cheap and easily prepared food based on burgers, sausages, chips, etc. Popular restaurants such as McDonalds and Burger King serve this type of food.

(3) […] el célebre invento de la *fast food* […] (*El País Semanal*, 07/05/1989).

Finger food: This was first attested in 2014. Currently, this term has been widened with a more extensive meaning. It refers to individual creative proposals as little bits with the philosophy of offering cool, informal, practical, delicate and fun meals that the eater may eat with his/her fingers and enjoy with the five senses. So, these bits are normally quite attractively decorated.

(4) Finger food: la tendencia de comer grandes platos en pequeñas dosis (*directoalpaladar.com*, 03/10/2014).

Foodie: This adjective is used to talk about the person who is really interested in any news and novelties related to food and drink consumption and preparation. In Spanish,

there is an equivalent term, *comidista* but it seems not to be very popular. GDA first attests the use of this term in 2014, with the following example.

(5) Los amigos, foodies, las publicaciones del ramo, las notas de prensa, los cocineros que te alertan de la apertura de un local de algún pupilo suyo… Todas son útiles, y de ellas nos nutrimos (*Metrópoli*, 17/10/2014, 48).

Food lover: Similarly to "wine lover," this expression refers to the person who loves eating or drinking. The first example of this expression that has been documented dates back to 2019. See example 6.

(6) "La cocina molecular gana cada vez más peso entre los food lovers" (*Fundéu BBVA,* 27/12/2019).

Food truck: It is used to refer to a big vehicle that has been adapted to prepare and sell food on the street. The type of food offered is usually burgers, pizza, sushi, sandwiches, crepes, salads. It is common to see food trucks in open air festivals and concerts.

(7) Food truck puede traducirse por gastroneta. *Gastroneta* es una alternativa en español a *food truck* con el sentido de 'camioneta en la que se preparan platos de alta cocina, a menudo en ferias gastronómicas'(*Fundéu BBVA,* 13/07/2015).

Food porn: This concept refers to those meals that are irresistible and make us burn in the wish to eat them. All that food that makes us salivate. This concept is closely connected with Instagram, and in this anglicized expression, *porn* may be used with an expressive function and euphemistic axiological value (Crespo-Fernández & Luján-García, 2018).

(8) En un segundo recuadro —los irresistibles— figuran minibocatas adictivos, auténticos ejemplos de "food porn" por su sola apariencia (*ElPaís*, 05/03/2021).

Ghost kitchen: This refers to kitchens that produce meals intended to be sent and consumed at home. These kitchens are normally located in industrial areas and are not restaurants. They are also called *dark kitchens*.

(9) La periodista gastronómica Alexandra Sumasi nos recomienda estas "ghost kitchens" en la capital: Quilicuá Delivery, que es el restaurante virtual de Luca (*ElDiario.es,* 21/01/2021).

Healthy food: This expression is used to refer to a type of food that aims at creating a balance in its consumers, introducing new light foods and super foods to find solutions and avoid problems of intolerance to some particular food.

(10) Tampoco ninguna obsesión por la *healthy food*; puede que arroz con bogavante un día, pero otros tortilla y ensalada (*ElMundo*, 08/08/2020).

Junk food: Similar to *fast food*, but consumed in great quantities. This English lexical item refers to a type of food with very low amount of nutrients, composed of chips, burgers and is consumed quickly. The first example found was attested in 1995 and compiled by CREA (see example 11).

(11) Como un acérrimo partidario del "fast food", "junk food" y otras futilezas culinarias capaces de […] (*LaVanguardia,* 30/10/1995).

Raw food / comida raw: This is the name of a new lifestyle in which food is eaten in a natural way, keeping the nature of its biochemical components to take advantage of its natural nutrients. This lifestyle is not limited to food, but also to other aspects such as physical, mental, spiritual, emotional, social and above all, environmental.

(12) La *raw food* es una mezcla de dieta y estilo de vida en la que se consumen alimentos crudos o cocinados sin la acción del fuego y que apuesta por productos vivos: frutas, verduras, semillas, germinados, algas, aceite de primera prensa, así como algunas especias (*Bonviveur.es,* 16/11/2017).

Real fooding: This is a new tendency created by Spanish nutritionist Carlos Ríos, which consists of consuming unprocessed or minimally processed products. This trend advocates for the consumption of sustainable, healthy and tasty food.

(13) Batch cooking y real fooding: cómo usar Instagram para comer (*ElPaís*, 05/09/2020).

Showcooking: In English, it is called "cooking show," and it is the preparation of a dish in front of the eaters. Originally, this practice took place on TV programmes to show the audience how to prepare a recipe, but it has now extended to restaurants and events.

(14) La celebración del Día Mundial de la Tapa va a estar también en las redes sociales con un *showcooking* de tapas realizadas por cocineros de distintos territorios que se emitirá en *streaming* (*20minutos*, 23/07/2020).

Slow food: It is documented in Spanish by CREA since 2001. It refers to eating slowly, paying attention to the action itself and valuing the quality of the food eaten.

(15) Fast food, donde no cabe el toque personal, en el *slow food* o el simple placer de comer, se pueden apreciar… (Armendáriz Sanz, José Luis. *Procesos de cocina,* 2001) (excerpted from C*REA*).

Smart cooking: This expression is used to refer to the action of cooking by using a kitchen robot. MyCook or Thermomix are well-known brands that manufacture devices that make the production of this type of cooking possible.

(16) El robot de cocina que tiene todas las ventajas del "smart cooking" pero al precio más económico (*ElDiario.es*, 03/07/2020).

Social food: This is also called *social dining*, and it refers to a meeting either at someone's place or at a restaurant to enjoy a meal together.

(17) Se presentará la ***Foodture PlatForm***, la primera plataforma online que promociona y conecta artistas, proyectos e instituciones que se dedican al *food design, food tech* y *social food (LaVanguardia,* 30/07/2020).

Street food: street-vended food refers to food and beverages prepared and/or sold by vendors in streets and other public places. This is basically an urban phenomenon and frequently illegal.

(18) Es necesario adaptarse a la situación, ya que no sabemos cómo las personas van a reaccionar al *street food* en la nueva normalidad.

Super food: Super foods are mostly plant-based but also some fish and dairy, which are thought to be nutritionally dense and beneficial for people's health. Blueberries, salmon, kale and acai are just a few examples of foods that have garnered the "superfood" label.

(19) Los Super Foods o también conocidos por súper alimentos son aquellos que además de alimentarnos tienen propiedades beneficiosas para la salud y son 100 % naturales, su origen es principalmente vegetal y de consumo en crudo (*vitamexdeoccidente.com*, 20/02/2020).

Trash cooking: It consists of cooking the leftovers of food. This practice is developed at home or in restaurants. There are specific recipes that are normally done with leftovers.

(20) El trash cooking es una técnica de cocina en donde se emplean las sobras de comida o se cocina con las mermas que habitualmente quedan en una casa o un restaurante, es decir, lo antes llamado cocina de aprovechamiento (*directoalpaladar.com,* 10/04/2014).

After having documented the sample of twenty anglicisms with examples excerpted from different online sources, the next section will focus on the inclusion of these terms in Spanish lexicography sources.

4.2. Inclusion of the sample in lexicography sources

This study also reports on the inclusion of the sample of English lexical items in six different well-known Spanish lexicograpy sources. Two of them are reputable dictionaries (DLE and GDA), and the other four (CREA, OBNEO, OL, Fundéu BBVA) are online repositories, observatories or glossaries that compile updated uses of the Spanish language.

TABLE 1. BREAKDOWN OF THE LEXICOGRAPHY SOURCES THAT COMPILE THE SAMPLE

Anglicism	**DLE**	**CREA**	**GDA**	**OBNEO**	**OL**	**Fundéu**
Batch cooking	No	No	No	No	Yes	Yes
Brunch	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No
Fast food	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes
Finger food	No	No	No	No	Yes	Yes
Foodie	No	No	Yes	No	Yes	Yes
Food lover	No	No	No	No	Yes	Yes
Food truck	No	No	No	No	Yes	No
Food porn	No	No	No	No	Yes	No
Ghost kitchen	No	No	No	No	Yes	Yes
Healthy food	No	No	No	No	Yes	No
Junk food	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes
Raw food / Comida raw	No	No	No	No	No	No
Real fooding	No	No	No	No	Yes	No
Showcooking	No	No	No	No	Yes	Yes
Slow food	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Smart cooking	No	No	No	No	Yes	No
Social food	No	No	No	No	Yes	No

Street food	No	No	No	No	Yes	Yes
Super food	No	No	No	No	No	No
Trash cooking	No	No	No	No	No	No

As Table 1 shows, DLE only collects one of the examined English lexical items: *brunch.* It is noteworthy that a dictionary like GDA, which is devoted to the compilation of Anglicisms, only collects five of the 20 examined English borrowings. The remaining 15 words (75 % of the total) do not appear in GDA. Regarding CREA, it offers examples of three of the 20 analyzed anglicisms: *brunch, fast food* and *slow food.* Observatori de Neologia (OBNEO) reports only two of the anglicisms: *brunch* and *slow food.* Observatorio Lázaro (OL) is more innovative, and it documents examples of 17 (85 %) anglicisms of the total. When it comes to Fundéu BBVA, this source provides examples in which ten out of the 20 anglicisms appear, it is 50 % of the total. There is no any lexicography source that collects the whole sample. It is also remarkable the cases of *raw food/comida raw, super food* and *trash cooking*, because these three anglicisms are not collected in any of the examined lexicography sources.

From these data, it may be inferred that some of these anglicisms are not extended, as could be expected, since they are new in Spanish, but all of the examined sample of anglicisms appears in some online source, be it a lexicography source or a website. All of the 20 English borrowings have been documented with examples in context.

4.3. Knowledge and use of anglicisms by students

The last part of this analysis focuses on the findings collected after having analyzed the answers of a sample of 130 students. The survey was composed of seven different questions. The first one asked for the degree the student participants were studying: A total of 44 students are studying different branches of engineering: Industrial Design (18 students), Industrial Chemistry (14) and Industrial Electronics (12); 42 of participants are studying Nursing and 21 students study Physiotherapy; 14 students are studying English studies and 9 respondents study Spanish language. Thus, three different fields of knowledge were covered - Technological, Health and Humanities. The questionnaire was also offered to students of the degree in Tourism, but none of them answered the survey, so the area of Social Sciences is not represented in this study.

The second question dealt with the gender of participants and 85 of them were women (65 %), as opposed to 44 men (34 %). Only one respondent answered "other" gender, as Figure 1 shows.

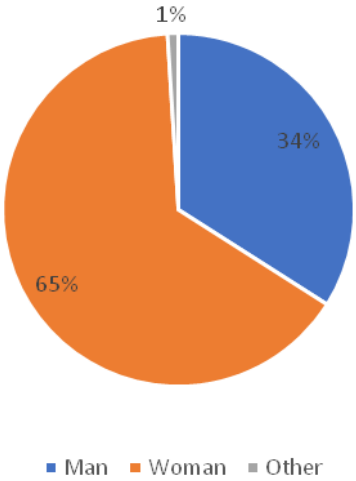


FIGURE 1. GENDER OF PARTICIPANTS

Question three intended to find out whether participants knew the list of 20 anglicisms object of this study. The ten most extensively known anglicisms are shown in Figure 2:

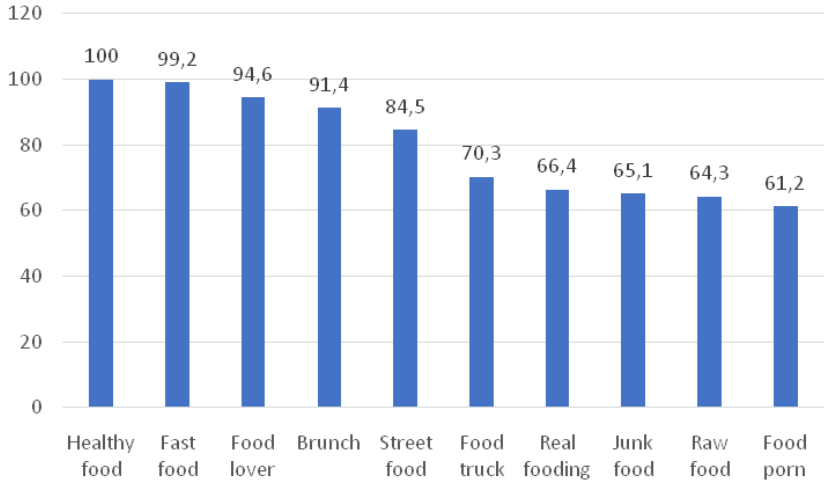


FIGURE 2. THE TEN MOST KNOWN ANGLICISMS BY PARTICIPANTS

When it comes to the use of these English borrowings, the percentages diminish dramatically. It is quite common to know a word, but not to use it. Figure 3 shows the degree of use of each of the ten most used anglicisms. A scale with four different degrees was used (frequently, sometimes, rarely and never) in order to distinguish different degrees of use.

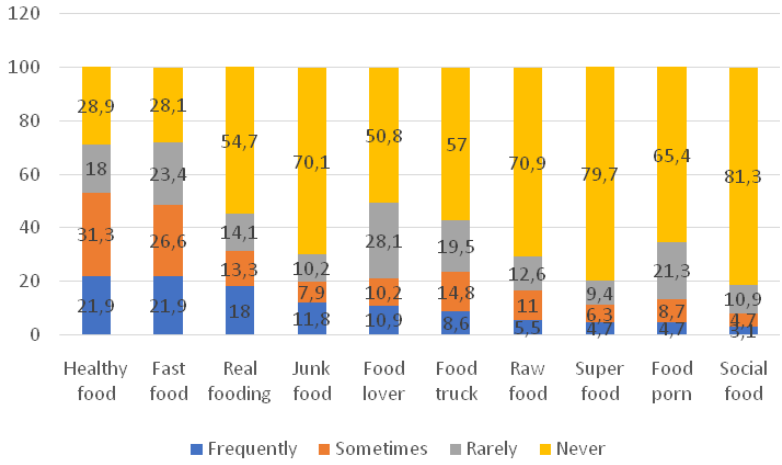


Figure 3. Degree of use of the ten most frequently used anglicisms

The results show that the anglicized expressions *healthy food, fast food* and *real fooding* are the most frequently used, as opposed to others that are never used by respondents such as *ghost kitchen, smart cooking* and *trash cooking*.

Question 5 was an open question that inquired about the degree of awareness about consuming a type of food that is healthy, and most participants confirmed that they are concerned about eating healthy food. Only a few of them asserted that they do not, but that they should change their eating habits.

The following question, 6, intended to find out whether respondents used any other English words or expressions to refer to food or drink. Most participants replied "no", but a few of them included some new terms such as: *snack, grilled food, energy drink, sparkling water, yummy, burger, hot drink, muffin, cupcake, topping, cookies, smoothie, popcorn, tasty, shot, sticks, salsa barbacue, veggie, banana, nuggets, lunch, light, yogurt* and *donuts* (these last two ones in their adapted spelling to Spanish).

The last question was number 7: In case that you use English words to refer to food, choose your main reason. Different possibilities were provided, and the findings are displayed in Figure 4.

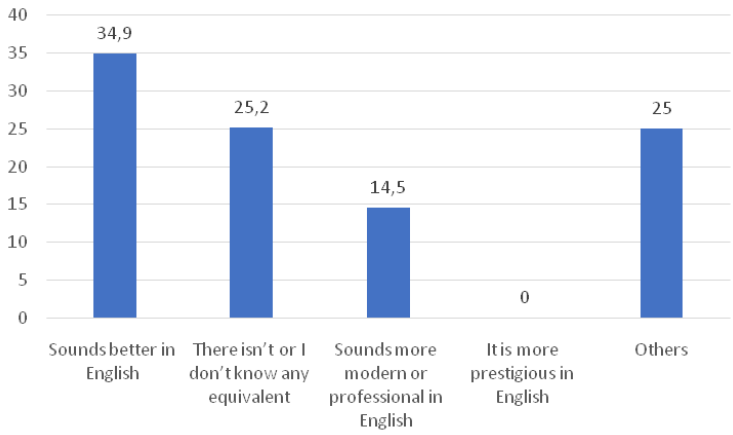


FIGURE 4. REASONS TO USE ENGLISH WORDS TO REFER TO FOOD

The most chosen reason was "Because it sounds better in English" selected by 34.9 % of participants. English is currently a fashionable language, especially for the youngster, who have raised surrounded by the gradual expansion and prominence of English and the Anglo-American culture. The second option was "Because there isn't or I don't know any equivalent". This alternative was selected by 25.2 % of respondents. It is true that in some cases there is no equivalent in Spanish to refer to a particular concept, mainly in technical and specialized types of language, but this is not exactly the case for all this sample. In most cases, there is an equivalent term, but probably some of these concepts have been imported from the US or the UK, and the term to designate it is in English. For example, *fast food* for *comida rápida; healthy food* for *comida sana; junk food* for *comida basura; super food* for *super alimento; raw food* for *comida cruda*; *food lover* is *amante de la comida.* In these cases, there is a co-existence of the Spanish and the English word. Regarding other terms such as *brunch* or *foodie*, the translation is a bit more complex, since these concepts have not been born in a Spanish speaking country and the names have also been imported.

The third most chosen reason is "Others" without specifying any particular motivation with a 25 %. The next selected reason was "Because it sounds more modern or professional in English" chosen by 14.5 % of respondents. This is closely connected with the above mentioned idea of English as a fashionable and cool language. Finally, the reference to "English as a more prestigious language than Spanish" was not chosen by any student. It clearly reveals a sense of loyalty to Spanish, since it is the native language of the participants. They seem to like using English, because it is modern, sounds better, but when it comes to the matter of prestige, they reject that English is more prestigious than Spanish.

Conclusions

The sample of 20 English lexical items examined in this paper is evidence of the increasing tendency to use anglicisms in the fields of food and drinks. This may result in a co-existence of French and English in the language traditionally associated with gastronomy and food. In the particular sphere of high cuisine, French is still the leading language. The survey employed in the methodology allowed to collect linguistic and extra-linguistic data that contributes to the understanding of the penetration and expansion of the collection of examined anglicisms among the Spanish speaking youth.

Most of the examined anglicisms have first been attested in Spanish throughout the last two decades. The analyzed lexicography sources report on the inclusion of this sample of anglicisms. Even though, young people seem to be quite familiar with these terms, there is a difference when knowledge and use of these borrowings is compared. These terms are more known than used by respondents. Different reasons intend to provide an explanation to use these anglicisms in the area of gastronomy, being the first one "Because it sounds better in English". The second most chosen reasons are "There is not or I do not know any equivalent" and "Others." It is unquestionable that English is associated with values such as fashion and modernity. However, the value of prestige of English as compared to Spanish was not chosen by any respondent, which reveals a sense of loyalty towards Spanish by the young participants.

Future research lines could shed more light on this inclusion of food-related anglicisms in Spanish and confirm whether this is just a short-time trend or whether these anglicized terms and expressions will be established in Spanish.

References

Álvarez Mellado, E. (2020). *Observatorio Lázaro.* MS Thesis. Brandeis University. Available at https://observatoriolazaro.es/.

Armendáriz, J. L.. (2001). *Procesos de cocina.* Paraninfo. In CREA.

Balteiro, I., & Campos, M. Á. (2012). False anglicisms in the Spanish language of fashion and beauty. *Ibérica*, *24*, 233-260.

Bezos, J. El oteador de palabras: "mikado", "conchesumadre", "digisexual"… Fundéu BBVA (30/01/2021).

Bou, E. (2020). Food and the Everyday in Spain: Immigration and Culinary Renovation. *Bulletin of Spanish Studies*, *97*(4), 681-700.

Crespo-Fernández, E., & Luján-García, C. (2018). *Anglicismos sexuales en español. El inglés como recurso eufemístico y disfemístico en la comunicación virtual.* Comares.

Crespo-Fernández, E. (2021). Anglicismo léxico, eufemismo y tabú sexual en foros de internet. In C. Luján (Ed.), Anglicismos en los nuevos medios de comunicación. Tendencias actuales (p. 141-162). Comares.

Faber, P. & Vidal Claramonte, M. C. Á. (2017). Food terminology as a system of cultural communication. *Terminology, 23* (1), 155-179.

García, G., González, I., Luján, C. & Rodríguez, M. J. 2016. *La presencia del inglés en la publicidad televisiva española (2013-2015).* Síntesis.

Glasow, P. A. (2005). *Fundamentals of Survey Research Methodology*. Virginia.

Janíčková, K. (2008). *Préstamos en la gastronomía. PhD.* Masarykova Univerzita. Brno.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca, Attitude and Identity.* Oxford University Press.

Luján-García, C. (2017a). Analysis of the presence of anglicisms in a Spanish internet forum: Some terms from the fields of fashion, beauty and leisure. *Alicante Journal of English Studies*, *30*, 277-300.

Luján-García, C. (2017b). Anglicisms and their use in an Internet fórum addressed to Spanish-speaking teenagers. *Spanish in Context, 13*(3), 440-463.

Luján-García, C. (2021). Anglicisms in the area of food and drinks among Spanish speakers. Why are anglicisms used to refer to food and drinks related terms in Spanish? *Analele Universităţii din Craiova. Seria Ştiinţe Filologice. Lingvistică*, *Anul XLIII* (1-2), 180-190.

Núñez Nogueroles, E. E. (2017). Typographical, Orthographic and Morphological Variation of Anglicisms in a Corpus of Spanish Newspaper Texts. *Revista Canaria de Estudios Ingleses, 75*, 175-190.

OBNEO. Universidad Pompeu Fabra. Available at https://www.upf.edu/es/web/obneo.

Ogresta, A. (2020). Préstamos y extranjerismos en el léxico gastronómico del español. Undergraduate Thesis. Universidad de Zagreb.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua Española (DLE). Available at https://dle.rae.es/.

Real Academia Española. Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Available at https://www.rae.es/banco-de-datos/crea.

Real Academia Española y Agencia EFE. Fundéu RAE. Available at https://www.fundeu.es/.

Ríos, C. Realfooding.com. Available at https://realfooding.com/.

Rodríguez González, F. (2012). Anglicismos en el mundo del deporte: variación lingüística y sociolingüística. *Boletín de la Real Academia Española (BRAE)*, *CXII* (XXXVI), 261-285.

Rodríguez González, F. (2017). *Gran Diccionario de Anglicismos.*Arco Libros.

Rodríguez-Medina, M.J. (2021). "Este jugador está en el *Top Ten* de los *Cracks:* Anglicismos en la prensa deportiva en las redes." In C. Luján-García (Ed.). *Anglicismos en los nuevos medios de comunicación. Tendencias actuales* (p. 121-140). Granada: Comares.

Stajcic, N. (2013). Understanding Culture: Food as a Means of Communication. *Hemispheres, 28*, 5-14.

Appendix

This survey is completely anonymous and this is part of a research. I would appreciate if you could spend a few minutes to answer it. Thanks for your collaboration. Este cuestionario es anónimo y forma parte de una investigación. Agradezco si puedes dedicar unos minutos a responderlo. Gracias por tu colaboración.

1. I'm studying a degree in (Choose): Estudio un grado en (Elige):

○ Industrial Design Engineering - Ingeniería de Diseño Industrial
○ Nursing - Enfermería
○ Physiotherapy - Fisioterapia
○ English studies - Lenguas modernas
○ Spanish language - Lengua española
○ Industrial Chemistry / Electrical Engineering - Ingeniería química o eléctrica
○ Industrial Electronic / Automatic Engineering - Ingeniería electrónica / automática
○ Tourism- Turismo

2. My gender is / Mi género es:

○ Man
○ Woman
○ Other

3. Do you know the following English words and expressions? ¿Conoces las siguientes palabras y expresiones inglesas?

	Yes	**No**	**I don't know**
Batch cooking	○	○	○
Brunch	○	○	○
Fast food	○	○	○
Finger food	○	○	○
Foodie	○	○	○
Food lover	○	○	○
Food truck	○	○	○
Food porn	○	○	○

Ghost kitchen	○	○	○
Healthy food	○	○	○
Junk food	○	○	○
Raw food / comida raw	○	○	○
Real fooding	○	○	○
Showcooking	○	○	○
Slow food	○	○	○
Smart cooking	○	○	○
Social food	○	○	○
Street food	○	○	○
Super food	○	○	○
Trash cooking	○	○	○

4. When you speak Spanish, do you use the following English words? Click on one option. Cuando hablas español, ¿usas las siguientes palabras en inglés? Pincha sobre tu opción.

	Frequently/ con frecuencia	**Sometimes/ a veces**	**Rarely/ raramente**	**Never/ nunca**
Batch cooking	○	○	○	○
Brunch	○	○	○	○
Fast food	○	○	○	○
Finger food	○	○	○	○
Foodie	○	○	○	○
Food lover	○	○	○	○
Food truck	○	○	○	○
Food porn	○	○	○	○
Ghost kitchen	○	○	○	○
Healthy food	○	○	○	○

Junk food	○	○	○	○
Raw food / comida raw	○	○	○	○
Real fooding	○	○	○	○
Showcooking	○	○	○	○
Slow food	○	○	○	○
Smart cooking	○	○	○	○
Social food	○	○	○	○
Street food	○	○	○	○
Super food	○	○	○	○
Trash cooking	○	○	○	○

5. Are you a concerned about consuming healthy food? ¿Te preocupa consumir comida saludable? Escribe tu respuesta.

6. Do you use any other English words or expressions to refer to food or drink? Add it, please ¿Empleas alguna otra palabra o expresión en inglés para referirte a la comida o bebida? Añádela, por favor.

7. In case that you use English words to refer to food, choose your main reason. En caso de que uses palabras en inglés cuando hablas de la comida o bebida, elige tu principal razón.

○ Because it sounds better in English /Porque suena mejor en inglés.
○ Because there isn't or I don't know any equivalent/ Porque no hay o no conozco el equivalente en español.
○ Because it sounds more modern and professional in English / Porque suena más moderno y profesional en inglés.
○ Because it is more prestigious in English/ Porque es más prestigioso.
○ Others/ Otras.

Children's L2 vocabulary acquisition through extensive reading

Brittney Kalogeros - University of Barcelona
brittneykalogeros@gmail.com
Raquel Serrano - University of Barcelona
raquelserrano@ub.edu
Elsa Tragant - University of Barcelona
tragant@ub.edu

Rebut / Received: 15-01-22
Acceptat / Accepted: 21-06-22

Resum. Adquisició de vocabulari infantil L2 mitjançant la lectura extensiva. Estudis anteriors han demostrat que la lectura extensiva (LE) fomenta l'aprenentatge del vocabulari tant de L1 com de L2. L'estudi actual investiga més el potencial de la LE en el cas dels alumnes de primària. Vint-i-tres estudiants d'EFL d'una aula intacta de 4t (9-10 anys) van participar en deu sessions de LE amb suport d'àudio. Els estudiants van realitzar una prova de vocabulari que inclou 25 paraules abans, immediatament després i tres mesos després del programa de LE. Els guanys de vocabulari de L2 es van analitzar segons la freqüència de les paraules (nombre d'exposicions a les paraules meta) i la distribució (el nombre de llibres en què apareixien les paraules meta). Els resultats mostren que la LE va provocar guanys significatius de vocabulari. A més, es van trobar efectes significatius de la freqüència i la distribució en els guanys de vocabulari immediats i de la freqüència en els guanys a llarg termini.

Paraules clau: *aprenentatge incidental de vocabulari, lectura extensiva, freqüència, distribució.*

Abstract. Children's L2 vocabulary acquisition through extensive reading. Previous studies have shown that extensive reading (ER) encourages both L1 and L2 vocabulary learning. The current study further investigates the potential of ER in the case of primary school learners. Twenty-three Spanish EFL learners from an intact grade 4 classroom (9-10 years old) participated in ten ER sessions with audio support. The learners performed a vocabulary test including 25 target words before, immediately after and three months after the ER programme. L2 vocabulary

gains were analysed according to word frequency (number of exposures to the target words) and distribution (the number of books in which the target words appeared). Results show that ER led to significant vocabulary gains. Additionally, significant effects of frequency and distribution were found on immediate vocabulary gains and of frequency on long-term gains.

Keywords: *incidental vocabulary learning, extensive reading, word frequency, distribution.*

Introduction

Extensive reading (ER), a practice involving reading many, often easier, texts over a longer period of time, has been found beneficial to develop L2 learners' vocabulary. By reading extensively, L2 learners are exposed to large amounts of input, which helps them fill in holes in their linguistic repertoire and make form-meaning connections that can eventually lead to acquisition (Webb & Chang, 2015). Research into incidental vocabulary learning through ER has been a topic of great interest for researchers (Cho & Krashen, 1994). However, it is still unclear to what extent EFL learners, especially young learners, can acquire vocabulary from reading children's graded readers. These adapted materials are especially produced with English learners in mind and their multimodal nature (pictures, text and very often audio) makes them quite suitable for young L2 learners (Kaminski, 2019). The current study contributes to this body of literature by examining how a group of learners acquired new vocabulary through ER of the graded readers of their choice over several sessions implemented during their EFL class. This study also investigates the role of word frequency (how many times a word is encountered) and distribution (over how many books) on learners' vocabulary acquisition.

1. Literature Review

1.1. Incidental vocabulary acquisition through ER

ER is a popular pedagogical activity for both L1 and L2 learners which is related to pleasure reading. In an L2 classroom context, ER often entails students regularly reading full books, or graded readers, for about 30 minutes to an hour per session. According to Brown, Waring and Donkaewbua (2008), readers should ideally be familiar with the majority of vocabulary included in the books, and will be granted the freedom of selecting their own stories to read, while reading at their own pace and at a level they can understand (for an updated and thorough review of ER in the L2 class, see Nation & Waring, 2020). ER is a good complement to explicit teaching because it allows for opportunities for vocabulary development that explicit teaching cannot provide, given the large amount of vocabulary that is needed to deal with most spoken (6000-7000

word families) and written texts (8000-9000 word families) (Nation, 2006). Through ER, learners can fill in gaps in their vocabulary knowledge, which differ between individuals, while enjoying the reading process. This practice encourages learners to read faster and more, resulting in an increase in comprehension, circling back to an increase in the difficulty of text; a process coined the "virtuous circle of the good reader" (Nuttall, 1996, p. 127). ER programmes have been claimed to lead to a robust development of vocabulary and reading comprehension skills in an ecological way for learners of all age groups (e.g., Elley & Mangubhai, 1983), even though there is a scarcity of research with children in ER interventions (Nakanishi, 2015).

Research shows that incidental vocabulary learning is crucial in both L1 and L2 learning processes (Nation, 2001). The present study operationalizes incidental vocabulary learning as "a by-product" of an activity that does not include an explicit vocabulary focus, in this case, reading (Hulstijn, 2003).

ER is one of the central activities to Nation's (2001) strand of meaning-focused input. Many studies have reported general benefits of such input, especially with respect to incidental vocabulary learning (Pigada & Schmitt, 2006). For instance, Suk (2017) examined the impact of including a 15-week quasi-experimental ER intervention as a curriculum component within an existing curriculum for a group of Korean university EFL learners. The results of the study confirmed the benefit of integrating ER into the existing curriculum, as the students who participated in the programme significantly outperformed their classmates in reading comprehension, reading rate, and especially vocabulary knowledge

In the case of children, participation in ER programmes also seems to be beneficial, although research with this population is scarce. Lightbown and colleagues (Lightbown, 1992; Lightbown, Halter, White & Horst, 2002) found that a group of Canadian students who learned English by reading-while-listening to materials of their choice obtained similar L2-learning results as children who had received teacher-led instruction through an audio-lingual approach. Similar findings were obtained in a smaller-scale study (Tragant, Muñoz & Spada, 2016) conducted in Spain where school-aged learners who were exposed to extensive reading 60% of their EFL instruction time showed comparable results to a group who received teacher-led instruction only. These studies focused on different L2 areas and learners' motivations, but did not provide a thorough analysis of learners' vocabulary improvement in relation to the books that they read, which is the main aim of the current paper.

1.2. Word Frequency and Distribution in L2 Vocabulary Acquisition through Reading and ER

A number of factors have been identified as predictors of incidental vocabulary learning through reading and frequency seems to be one of the strongest predictors (Vidal, 2011). In the case of ER in particular, Nation and Waring (2020) claim that "vocabulary learning from extensive reading occurs as a result of repeated meetings (our italics) with words, word

families, and lexical phrases in context, and as a result of the quality of these meetings." (p. 72). Indeed, word frequency explains 11 % of the variance in word learning through input, according to Uchihara, Webb and Yanagisawa (2019). Despite the number of studies on the effects of word frequency on incidental vocabulary learning from reading, it is difficult to determine how many times a word should be encountered before it is learned, as there are many other factors besides frequency that can affect word learning (for a review see Peters, 2019). Several authors, however, have provided different suggestions as to the recommended number of encounters with novel words. For instance, according to Chen and Truscott (2010) seven encounters are needed for a discernible rise in learning rate whereas according to Brown et al. (2008), 15-20 encounters are necessary. Another factor that could affect vocabulary learning through reading is how repeated exposures to new words are distributed across texts or books. The studies that have examined this provide conflicting evidence, with some studies suggesting a benefit for shorter inter-repetition lags for incidental vocabulary learning (Elgort & Warren, 2004), while others find no differences (Webb & Chang, 2015) or differential effects for word form and meaning (Elgort et al., 2018). More research is necessary to throw more light on the topics of frequency and distribution both for theoretical as well as practical purposes.

In their ER intervention including graded readers, Webb and Chang (2015) investigated incidental vocabulary learning through extensive reading-while-listening, as well as the effect of frequency and distribution of exposures to target words on vocabulary gains. The ER programme was implemented with a group of 61 EFL Taiwanese learners (aged 15-16), who read and listened to the same ten graded readers. The students performed a bilingual matching vocabulary test before and after the ER programme, which included 100 words that were randomly selected from the graded readers. The authors reported relative vocabulary gains of 44.06 % immediately after the programme and 36.66 % three months later. However, frequency and distribution of exposures to the target words were not found to have a significant relationship with vocabulary gains, contrary to the authors' prediction. They attributed this outcome to a number of elements in their design, such as including too few books (ten) with a small range of topics and too many target words (100). The authors concluded that frequency was one of many factors that affected vocabulary acquisition in their study and encouraged more research on the topic. Additionally, it should be pointed out that the reading programme in Webb and Chang (2015) lacks one of the main components of ER, which involves learners' choice of books and reading at their own pace.

2. The Present Study

The current study aims to provide additional evidence for the effect of ER on incidental vocabulary learning by examining an ER programme for primary school children, who are an under-researched population. Moreover, another goal of this study is to further examine the effects of frequency and distribution on incidental vocabulary gains,

extending the findings from Webb and Chang (2015). Our study differs from Webb and Chang (2015) in some important aspects. First, students were younger (9-10 years old), and, as suggested above, very little research exists on how these young L2 learners can acquire vocabulary from reading. Additionally, students had a wider range of books to choose from (n = 34 vs. 10) spanning many topics. Moreover, the ER programme in the present study fostered students' autonomy in choosing their own books and reading at their own pace with individual MP3 players, allowing for a more ecologically valid investigation of the impact of ER. Another important difference between the study by Webb and Chang and the present one is that the classroom teachers participated in the selection of the target words in the current study, adding to the validity of the choice. The specific research questions that guide this study are the following:

1. To what extent can ER with audio support promote incidental vocabulary learning in the case of young EFL learners?
2. Is frequency of exposure to new words a determining factor in vocabulary gains through ER?
3. Does the distribution of repeated encounters to new words in different books affect incidental vocabulary learning?

3. Methodology

3.1. Participants

The participants in this study were 23 (13 male and 10 female) Catalan/Spanish speaking 9-10-year-old students from an intact classroom (grade 4). At the time of data collection, the learners had accumulated 1,900 hours of English instruction in total and their English proficiency was estimated as A1 (CEFR 2001). The ER programme was implemented by their teacher, who was an experienced EFL teacher with previous experience with ER.

3.2. Materials and design

3.2.1. Graded Readers

The graded readers included 34 titles which were selected by the teacher (from a pool of 94 titles provided by the researchers) to be given to students based on what best matched the students' reading abilities. The graded readers belonged to various series from six different publishers and were addressed to primary school learners. The books were accompanied by commercially produced audio narration of the story (length ranging from 5 to 23 minutes) as part of the reader's set. Students read an average of 16 books each, with a range of 12-23 books read per learner.

Although the students could choose the books that they liked, there were four graded readers that all students read, to make sure there was a list of target words that all the students would have seen at least once. These four graded readers were from the "Uncle Jack" series, published by Young ELI readers. They were at the A1.1 level (CEFR 2001) and most of the words (84 %) were at the K1 word level. These graded readers were adventure stories based on the same characters about different environmental issues such as deforestation, illegal hunting in Africa etc.

3.2.2. Target Words and Vocabulary Tests

From the four Uncle Jack graded reader titles, 25 words were selected as target items for vocabulary tests, although many of these words also appeared in other books the children read. The target words included 2 verbs, 5 adverbs, 5 adjectives and 13 nouns. The 25 target words were made up of 12 words from the first 1,000 most frequent words in English (K1 word level), 8 words from the first 2,000 (K2 level), one word each from the K3, K4, K5 and K6 word levels. There was one word from which we cannot report lexical frequency because one of them was a two-word expression ('at once'). The words were selected from a list provided to two of the school's EFL teachers as possible target words as they were thought to be predominantly unknown by students. Considering students read their own selection of the provided graded readers, each of them had different numbers of encounters with the target words. Table 1 presents the list of the target words included in the books the students chose in alphabetical order, together with the range of encounters that students experienced (minimum and maximum frequency) and the range in number of different books in which they appeared to the learners (minimum and maximum distribution).

Table 1. List of target words and range of encounters in frequency and distribution

Target Word	Minimum Number of Frequency Encounters	Maximum Number of Frequency Encounters	Minimum Distribution Encounters	Maximum Distribution Encounters
ant(s)	2	6	1	2
at once	1	2	1	2
blanket(s)	1	1	1	1
cage(s)	5	25	1	3
crazy	1	1	1	1
curly	1	1	1	1
ground	8	17	3	9
hill(s)	2	10	1	4

hole(s)	5	15	1	5
hug	1	1	1	1
jug	1	1	1	1
land	1	2	1	2
loudly	1	4	1	4
maybe	7	22	2	6
muddy	1	1	1	1
nearly	1	5	1	4
net(s)	1	1	1	1
nut(s)	4	4	1	1
quietly	1	3	1	3
ride(s)	1	2	1	2
saw(s)	1	1	1	1
smelly	1	2	1	2
strip(s)	3	3	1	1
twin(s)	3	3	1	1
weak	1	1	1	1

Target word knowledge was assessed with a bilingual L2-L1 matching test targeting meaning recognition, as in Webb and Chang (2015). The format of the test included the English target word on the left side of the page to be matched to the Catalan/Spanish definition on the right side of the page. The items were presented in five groups of five words. There was one distractor included in each group among the possible Catalan/Spanish translations (see Figure 1 for an example of a set of items).

1. weak	boig/ loco ____
2. smelly	malhumorat (que sovint es queixa) / gruñón ___
3. crazy	pudent (que fa pudor) / que apesta ___
4- curly	dèbil / débil
5. muddy	enfangat / fangoso (lleno de barro) ___
	arrissat (cabell) / rizado ___

Figure 1. Examples of items from L2-L1 matching test

4. Procedure

4.1. ER treatment

The intervention was carried out over ten sessions, two per week (45 minutes and 1 hour respectively). At the beginning of the first session, the students were instructed to look through the books, at the pictures and at the glossary before beginning to read to help them get an idea of the subject of the book. They were also instructed to start with books that they found easy to read. Each student was given an MP3 player to support the reading with audio and read at their own pace.

At the beginning of each session, students chose the books they would read. The cover of the book displayed the level of difficulty and the length of the audio, so they could make informed decisions about their selection. After reading each book, the students completed a worksheet about the content of the book (i. e. "My favourite character was…") as well as a question about which words from the book they would like to learn. The teacher was asked to support students as needed during independent reading, while completing the worksheets, when selecting the books, and in operating the MP3s.

Testing

In order to measure students' prior knowledge of the target words, the students performed the vocabulary pre-test two days prior to the intervention. Three days after the final reading session, the students took the post-test to measure if/which target words were acquired during the treatment (immediate gains). Three months after the first post-test, the same test was administered as a delayed post-test to examine long-term gains. All the tests were unannounced and they took an average of 12 minutes to complete.

5. Analyses

5.1. Vocabulary knowledge

Each vocabulary item was coded independently as '0' when the students' response on the multiple-choice test was incorrect and '1' when it was correct. These scores by item were used to compare students' vocabulary scores across the three testing times.

In order to examine how vocabulary gains were related to frequency and distribution, we calculated vocabulary gains scores by items in the following way. We coded learning gains as '0' when the pre-test score was '0' or '1' and the post-test score was '0'. We coded learning gains as '1' when the pre-test score was '0' and the post-test score was '1'. Items that had a score of '1' both at pre-test and post-test were excluded from the analysis, as they were known words. The same coding procedure was followed to examine long-term gains using the scores of the pre-test and delayed post-test. Additionally, relative gains

were also calculated to examine percentage gain considering pre-test scores by using the following formula: [(post-test/delayed post-test score - pre-test score) / (1 - pre-test score)] x 100.

5.2. Word frequency and distribution

Frequency was examined by counting the number of times the target words appeared in the books the children read. As not all the children read the same books, frequencies were different for the target words. The 25 target words were encountered in a frequency range from 1-25 times (Table 1). In total, there were 572 encounters of the target words throughout all the books, considering all the students together. Four different frequency groups were created for the analyses, from least to most frequent. Group 1 included the words that students were exposed to once (273 cases), Group 2 consisted of the words that appeared two to four times (187 cases), Group 3 included words appearing five to ten times (60 cases), and finally Group 4 included words appearing more than ten times (52 cases).

Finally, we analysed distribution considering the number of books in which the target words appeared. As seen in Table 1, in most cases, words were repeated within the same book, but the distribution range was from one to nine books. Three groups were made: Group 1 included the words that appeared in only one book (364 cases), Group 2 from two to three books (158 cases), and Group 3 included the words appearing in more than three books (50 cases). The frequency as well as the distribution groups were made considering the data that we had, trying to make groups that were as balanced as possible in terms of number of cases and number of words included within each group.

5.3. Statistical analyses

The statistical analyses were computed using SPSS v25. In order to answer the first research question and compare the students' knowledge of the target words before and after the ER intervention, we performed two related-sample *t*-tests, one with the scores of the pre- and post-test to< examine immediate gains, and another one with the pre- and delayed post-test scores to analyze long-term gains. To answer the second and third research questions, a series of Generalized Linear Mixed Models (GLMMs) were conducted and Bonferroni pairwise comparisons calculated. All models included subject and item as random factors. The fixed effects of word frequency and word distribution were analyzed separately because, as expected, there was a significant correlation between the number of word repetitions (frequency) and the number of books where the words appeared (distribution): the higher the frequency, the higher the distribution as well.

6. Results

6.1. Vocabulary gains

Table 2 presents the descriptive means and standard deviation per item for each testing time, out of a possible maximum score of 1. It can be observed that both post- and delayed post-test scores were higher than pre-test scores.

Table 2. Descriptive statistics of vocabulary scores (maximum 1)

	Mean	**SD**
Pre-test	.34	.47
Post-test	.47	.50
Delayed post-test	.41	.49

The results of the *t*-tests suggest that there were statistically significant differences between pre-test and immediate post-test scores: $t(571) = -5.35$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.45$ and also between pre-test and delayed post-test scores: $t(571) = -3.09$, $p = .002$, Cohen's $d = 0.26$. This indicates that the ER treatment had promoted significant immediate and long-term incidental vocabulary gains. In terms of relative gains considering pre-test scores (i.e. how much students could learn considering what they already knew), there was a 19.70% immediate and 10.60 % long-term gain.

6.2. Effects of frequency on vocabulary gains

Figure 2 presents the immediate vocabulary gains for each frequency group out of a maximum score of 1. It can be seen that, as frequency increased, vocabulary gains also increased.

The results of the statistical analyses suggest that the effect of frequency was statistically significant: $F(3, 430) = 2.69$, $p = .046$. The Bonferroni pairwise comparisons indicate that after ten exposures differences started becoming significant compared to the lower frequencies (small effect size). See results of all pairwise comparisons in the Appendix. The scores on the delayed post-test follow a similar pattern, suggesting that more frequency led to higher long-term gains (Figure 3).

The effect of frequency was also statistically significant: $F(3, 438) = 2.69$, $p = .046$ on long-term gains. The pairwise contrasts show that the only significant contrast (with a small effect size) was between one exposure versus ten or more (see Appendix 1).

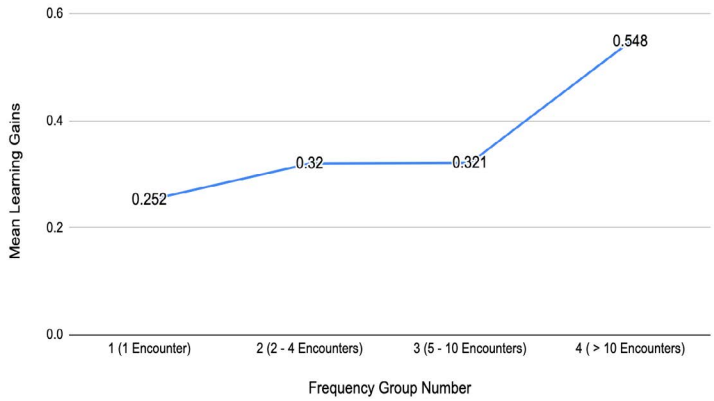


Figure 2. Frequency effects on immediate gains (maximum = 1)

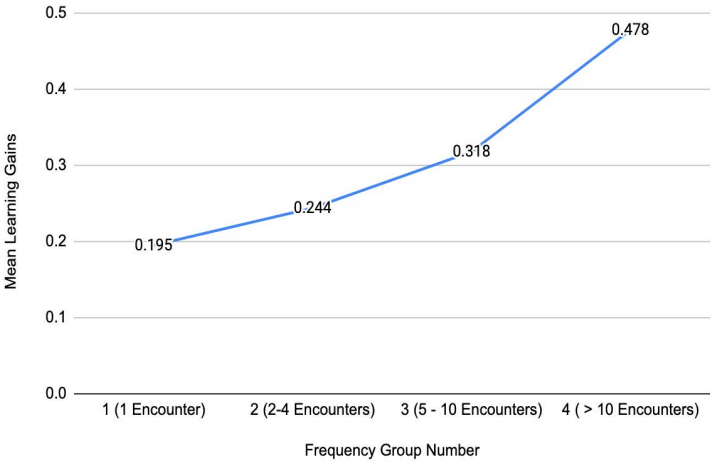


Figure 3. Frequency effects on long-term gains

6.3. Effects of distribution on vocabulary gains

In the case of distribution, there was not a linear increase in immediate gains as the number of books where the target words appeared also increased. Results show that the highest gains were obtained when the words appeared in two to three books (Figure 4).

The effect of distribution was approaching significance: $F(2, 431) = 2.90$, $p = .056$. The results of the pairwise comparisons show that there was a statistically significant

difference (small effect size) between the words that appeared in one book versus two-three books, the latter group leading to higher vocabulary gains.

In the case of long-term gains, Figure 5 shows a slightly different pattern, in the sense that a larger distribution led to higher long-term vocabulary gains. However, the results of the analyses show that the effect of distribution in this case was not statistically significant: $F(2, 439) = 1.50$, $p = .225$.

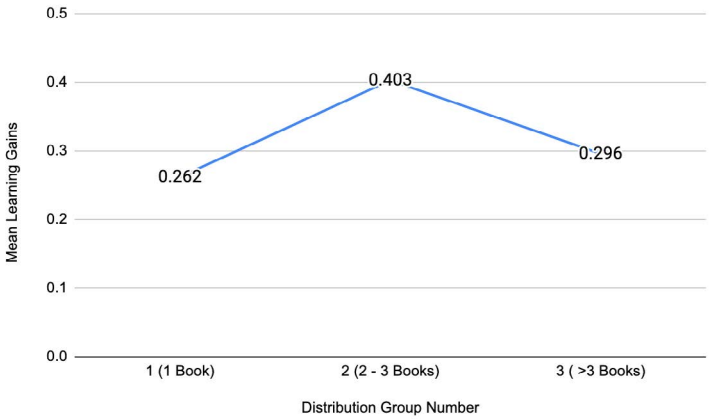


Figure 4. Distribution effects on immediate gains

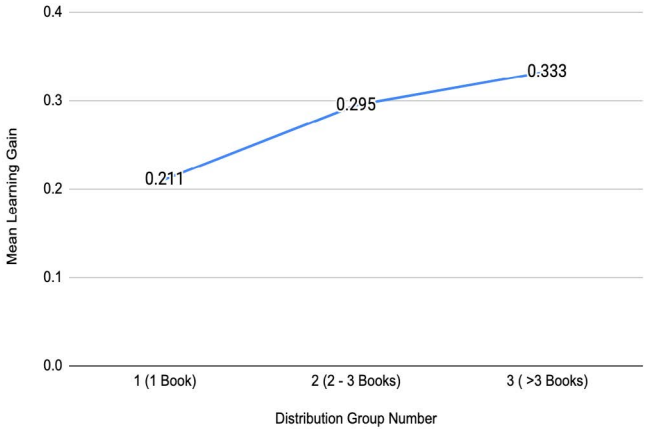


Figure 5. Distribution effects on long-term gains

7. Discussion

The current study examined incidental vocabulary gains through ER and whether frequency and distribution of encounters in the graded readers affected L2 vocabulary learning. With respect to the first research question, our results suggest that the ER programme promoted immediate and long-term vocabulary learning. When examining the overall gains, they were lower than in Webb and Chang (2015), but in line with other studies on incidental vocabulary learning from reading with children (Tragant, Llanes & Pinyana, 2019). The higher relative gains reported by Webb and Chang could be related to the older age of the learners as well as to the fact that words were repeated more often. Whereas in Webb and Chang (2015) 37 % of the words appeared more than 10 times, in the current study, less than 10 % of the 572 exposures to the target words included words appearing more than 10 times. Additionally, the Taiwanese students got involved in discussions about the readings as well as reading aloud segments of the book, which could also explain the differences in results between the study by Webb and Chang and the present study, which did not involve any group or whole-class post-reading activities.

Regarding the second research question, our results suggest that frequency of exposure to novel words had a significant effect on both immediate and long-term incidental vocabulary learning. When words were encountered more than ten times they were better learned and remembered, which is in line with other previous studies (e. g., Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Webb, 2007). As previously stated, there is no agreement in the literature as to how many encounters are necessary for words to be learnt incidentally from reading. Our results with children are in line with those in Webb (2007) with university students, who found that after 10 encounters with target words sizable gains occurred. On the other hand, Webb and Chang (2015) found no significant effects of frequency and assert that this could be due to the numerous additional factors in their treatment that could also affect learning (discussion of the stories, use of dictionaries, etc.)

In terms of distribution, Webb and Chang (2015) did not find a significant effect for this variable on vocabulary learning. The present study confirms this finding, but only for long-term gains. In the case of immediate gains, we found that repeated exposures over two to three books led to more learning than when words were repeated within the same book. However, distribution over four or more books did not lead to additional vocabulary gains. The effect of distribution was only approaching significance. However, this finding is in line with some claims in the literature that spacing repetitions of novel words is beneficial unless spacing is so wide that previous encounters with the target words are no longer remembered (Toppino & Bloom, 2002). This might have been the case when words were distributed over many books (4-9). Our results for distribution should be interpreted cautiously as the overwhelming majority of the words were repeated within the same book and there were very few cases (around 8 %) in which words appeared in more than three books. Additionally, we could not control for

the temporal spacing between readings of different books where the target words were repeated.

8. Conclusions and Pedagogical Implications

Incidental vocabulary learning is closely associated with ER programmes where students have the option of choosing what books they read (Day & Bamford, 1998). Yet, it is often the case that research on incidental vocabulary learning through reading does not often give learners this option (Webb & Chang, 2015). This can be explained by the fact that having all learners read the same text greatly simplifies the task of measuring word learning. In the present classroom-based study, our students were given this choice and yet we found a way to still be able to measure incidental vocabulary gains. Future studies should include a higher number of words and also other vocabulary tests that might measure dimensions of vocabulary knowledge other than meaning recognition, including form and meaning recall and form recognition. Additionally, it should be acknowledged that, since the participants did the same vocabulary test multiple times, this test-repetition effect could have partly affected the results. Future studies could control for this, by having only half of the participants take the immediate post-test and the other half the delayed post-test. It must also be mentioned that, although our results show some statistically significant differences, the effect sizes were not large, which also points to the importance of doing more studies on this topic.

Our results suggest that ER is overall recommendable as a classroom practice with children to enhance vocabulary learning in the L2, as shown by the statistically significant vocabulary gains experienced by the learners. Although the learning gains were moderate, it must be kept in mind that learners in the present study only participated in ten ER sessions and that more than half of the target words were encountered only one to three times. The results also suggest that increased exposure to the same words through reading leads to higher gains, which are especially significant after ten exposures. Considering this, it might be recommendable to choose graded readers from the same series or similar topics, as they probably encourage repetition of a set of common words. Alternatively, repeated readings of the same books might also be recommended as a way to promote increased exposure to the same target words. In the case of repetitions of words across books, it is less clear how words should be ideally distributed, but our results seem to suggest that it is better that repeated exposures are distributed over more than one book.

In conclusion, the results of our study present additional evidence for the positive effects of ER with children and encourage the implementation of this practice in EFL classrooms in conditions that promote repeated exposures to L2 words in order to foster their incidental learning.

References

Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, *20*(2), 136-163.

Chen, C., y Truscott, J. (2010). The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, *3*, 693-713.

Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading, 37*(5), 662-667.

Day, R., & Bamford, J. (1998). Extensive reading in the second language classroom. *Cambridge University Press*.

Elgort, I., Brysbaert, M., & Stevens, M., & Van Assche, E. (2018). Contextual word learning during reading in a second language: An eye-movement study. *Studies in Second Language Acquisition, 40*, 341-366.

Elgort, I., & Warren, P. (2014). L2 vocabulary learning from reading: explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning, 64*(2)*,* 365-414.

Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly, 19*(1), 53-67.

Hulstijn, J. H. (2003). Intentional learning". In C. Doughty & M. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. (p. 349-381). Blackwell Publishing Ltd.

Kaminski A. (2019). Young learners' engagement with multimodal texts. *ELT Journal*, *73*(2), 175-185.

Lightbown, P. M. (1992). "Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children". In R. Courchene, J. St. John, C. Therrien, & J. Glidden (Eds.), *Comprehension-based second language teaching* (p. 353-370). University of Ottawa Press.

Lightbown, P. M., Halter, R. H., White, J., & Horst, M. (2002). Comprehension-based learning: The limits of "do it yourself". *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 58*(3), 427-464.

Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*, *49*(1), 6-37. http://dx.doi.org/10.1002/tesq.

Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. *Cambridge University Press.*

Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening. *The Canadian Modern language Review*, *63*(1), 59-82.

Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. NY: Routledge

Nuttall, H. C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language (2nd Edition). *ELT Journal, 52*(2), 169-173.

Pellicer-Sánchez, A. &Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do *Things Fall Apart*? *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 31-55.

Peters, E. (2019). Factors affecting the learning of single-word items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*,125-142. Routledge.

Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, *18*(1), 1-28.

Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 73-89.

Toppino, T. C. & Bloom, L. C. (2002). The spacing effect, free recall, and two-process theory: A closer look. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 28*(3), 437-444.

Tragant, E., Muñoz, C., & Spada, N. (2016). Maximizing young learners' input: An intervention program. *Canadian Modern Language Review, 72*(2), 234-257.

Tragant, E., Llanes, À. & Pinyana, À. (2019). Linguistic and non-linguistic outcomes of a reading-while-listening program for young learners of English. *Reading and Writing, 32*(3), 819-838.

Uchihara, T., Webb, S. & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning*, *69*(3), 559-599. https://doi.org/10.1111/lang.12343.

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning, 61*(1) 219-258.

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics, 28*(1), 46-65.

Webb, S. & Chang, A. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: how do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research, 19*(6), 667-686.

Appendix

Pairwise contrasts (statistically significant results in bold)

	Pair 1	**Pair 2**	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
Immediate Gains in Frequency Groups	1	2-4	-1.220	430	.223	
		5-10	-.759	430	.448	
		+10	-2.705	430	**.007**	0.26
	2 - 4	5-10	-.009	430	.993	
		+10	-2.018	430	**.044**	0.19
	5 - 10	+10	-1.771	430	.077	
Long-term Gains in Frequency Groups	1	2-4	-.929	438	.354	
		5-10	-1.333	438	.183	
		+10	-2.475	438	**.014**	0.23
	2 - 4	5-10	-.786	438	.433	
		+10	-2.002	438	**.046**	0.19
	5 - 10	+10	-1.201	438	.230	
Immediate Gains in Distribution Groups	1	2-3	-2.327	431	**.020**	0.22
		+3	-.367	431	.714	
	2 - 3	+3	1.092	431	.275	

Comparación de la recategorización del sustantivo entre el español y el chino mandarín[1]

Cao Yufei - Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái
yufeielisa@qq.com
Peng Shuqin - Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái
929934413@qq.com

Rebut / Received: 10-01-22
Acceptat / Accepted: 22-06-22

Resum. Comparació de la recategorització del substantiu entre l'espanyol i el xinès mandarí. En el marc de la Teoria de la Rellevància, aquest treball analitza la recategorització del substantiu i estableix una comparació entre l'espanyol i el xinès mandarí. Aquesta comparació interlingüística permet confirmar que, malgrat l'existència d'algunes diferències a les classes de substantius i les noves interpretacions generades mitjançant el mecanisme de recategorització, el principi que regeix les operacions de coacció a totes dues llengües és el mateix. Tant a l'espanyol com al xinès quan es produeix el conflicte entre la codificació conceptual i la codificació procedimental a les recategoritzacions del substantiu es resol sempre a favor de la procedimental. A més, a totes dues llengües els coneixements del destinatari lligats al substantiu són importants per a la construcció del context coactiu.

Paraules clau: *coacció, codificació conceptual, codificació procedimental, comparació entre espanyol i xinès.*

Abstract. Comparison of noun recategorization between Spanish and Mandarin Chinese. In the framework of Relevance Theory, this paper analyzes the noun recategorization and makes a comparison between Spanish and Mandarin Chinese. Through interlinguistic comparison, it can

1. Este es un artículo financiado por los fondos para realizar investigaciones innovadoras de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. (This article is supported by Innovative Research Team of Shanghai International Studies University.) Agradecemos a los dos revisores anónimos sus valiosos comentarios y propuestas de mejora. En este artículo, con "chino" nos referimos al "chino mandarín".

be confirmed that although there are some differences in noun categories and new interpretations generated through recategorization mechanism, the coercion operation principles in the two languages are the same. Whether in Spanish or Chinese, when there is a conflict between conceptual coding and procedural coding in the process of noun recategorization, it is always solved by procedural coding. In addition, in both languages, the receiver's knowledge related to nouns is very important for the construction of coercive context.

Keywords: *coercion, conceptual coding, procedural coding, comparison between Spanish and Chinese.*

1. Introducción

La recategorización o coacción es un proceso de reinterpretación establecido para eliminar los conflictos entre el contenido semántico de un constituyente y los requisitos de otros elementos en la misma construcción (Escandell y Leonetti, 2004). En palabras de Garrido (2016, p. 13), es un tipo de "adaptación de las propiedades de la unidad inferior en las de la superior". Diversas investigaciones han fijado su atención en el fenómeno de la coacción, a saber: la coacción aspectual (De Swart, 1998; Michaelis, 2004; Saavedra, 2015), la coacción y la interfaz semántica/pragmática (Escandell y Leonetti, 2002), la coacción del adjetivo (Penas y Liu, 2013), la coacción y la anáfora (Cao, 2014), la coacción y la conexión (Garrido, 2016) y la coacción de los nombres colectivos (De Miguel, 2019).

Si bien es verdad que el fenómeno ya ha sido estudiado desde múltiples enfoques, pocos son los estudios realizados desde la perspectiva comparativa. En este trabajo vamos a centrarnos en la recategorización del sustantivo, "proceso por el cual un nombre cambia de clase léxica en un determinado contexto" (De Miguel, 2019, p. 532). Para este fin, se llevará a cabo un análisis comparativo entre el español y el chino, dado que la comparación interlingüística nos permitirá conocer el mismo principio que rige la recategorización del sustantivo en las dos lenguas tipológicamente distintas, así como las diferencias que caracterizan al español y al chino.

Hay que aclarar que en este trabajo, con "nombre" nos referimos al "nombre común", puesto que según la Real Academia Española [RAE] (2010, p. 209) el nombre común "se caracteriza por clasificar o categorizar las personas, los animales o las cosas según ciertos rasgos comunes que los distinguen". El nombre propio, a diferencia del ya mencionado, "identifica un ser entre los demás sin informar de sus rasgos o propiedades constitutivas" y, por consiguiente, no denota ninguna clase. La incapacidad de denotar la clase a la que pertenece el nombre propio bloquea la producción de la recategorización.

A continuación, en el apartado 2 se presenta el marco teórico en que se encuadra esta investigación; una vez descritos y analizados con detalle los procesos de recategorización del sustantivo en el apartado 3, se realiza la comparación entre el español y el chino.

Finalmente, en el apartado 4 se exponen las similitudes así como las diferencias detectadas a lo largo de la investigación, que están enumeradas y sintetizadas en las conclusiones.

2. Marco teórico

Metodológicamente, este trabajo se encuadra en la Teoría de la Relevancia [TR] planteada por Sperber y Wilson (1986) y comentada en varias ocasiones por Leonetti (1996; 1998; 2004) y Escandell (2010) al buscar una interacción entre la gramática y la pragmática.

De acuerdo con Leonetti (1996), una de las distinciones más fructíferas que ha propuesto la TR es la de "codificación conceptual"/"codificación procedimental", pues permite diferenciar las unidades que codifican *conceptos*, es decir, aquellas cuya contribución a la interpretación consiste en aportar representaciones conceptuales, de las unidades que codifican *instrucciones*, cuya función es especificar la manera en que las representaciones conceptuales deben combinarse con la información contextual para obtener la interpretación del enunciado.

Según esta distinción, la recategorización del sustantivo es un proceso que busca resolver el conflicto entre la representación conceptual que aporta el nombre y los requisitos de otros elementos en el contexto coactivo. Por ejemplo, un nombre puede cambiar de categoría incontable a contable: *algodón* > *tres algodones*[2]. En este caso, la representación conceptual que aporta el sustantivo *algodón* es no contable, mientras que el numeral cardinal *tres* en el contexto coactivo requiere la combinación de un sustantivo contable; de ahí surge el conflicto. Mediante la operación de coacción, el conflicto se resuelve a favor de la codificación procedimental, y el sustantivo *algodón* pasa de incontable a contable, por lo tanto, se usa en plural: *algodones*.

En el ejemplo anterior, a través de la operación de recategorización el sustantivo *algodón* adquiere una nueva interpretación individualizadora o de tipo. Se ha de señalar que en este proceso juega un papel importante el contexto, que según la TR se define como una "representación mental que involucra la memoria, la organización de los conocimientos almacenados en ella y las capacidades deductivas" (Leonetti, 1996, p. 105). Así pues, en la interpretación de los casos de recategorización del sustantivo, el destinatario debe construir un contexto adecuado que comprenda los conocimientos enciclopédicos de que dispone.

Este tipo de conocimientos ligados al sustantivo son muy importantes. Por ejemplo, en el enunciado *Existen más de cincuenta aceites para los motores de combustión*[3], precisamente son estos conocimientos los que bloquean la reinterpretación individualizadora del sustantivo no contable *aceite*. A diferencia del sintagma nominal *tres algodones*, que

2. Ejemplo de De Miguel (2019).

3. Ejemplo de RAE (2010).

puede ser interpretado como 'tres piezas de algodón' o 'tres tipos de algodón', la única reinterpretación del nombre *aceite* generada en este contexto coactivo es la de tipo, es decir, 'cincuenta tipos de aceite', puesto que la opción individualizadora 'Existen más de cincuenta gotas de aceite para los motores de combustión' no será plausible para un lector que tenga mínimos conocimientos acerca del aceite para los motores de combustión. En todo caso, cabe resaltar que en las recategorizaciones del sustantivo el destinatario es quien construye su propio contexto coactivo, el cual se caracteriza por ser el más relevante para la reinterpretación del nombre y por incluir los conocimientos enciclopédicos ligados al sustantivo con que cuenta el destinatario.

3. Proceso de recategorización del sustantivo en ambas lenguas

Las recategorizaciones del sustantivo son muy frecuentes en español: "los nombres no solo pasan de no contables a contables (*algodón* > *tres algodones*), sino también de contables a no contables (*tener un coche* > *tener coche*), de concretos a abstractos (*hacerse un blanqueamiento dental* > *castigar el blanqueamiento del dinero negro*), de abstractos a concretos (*sentir amor* > *ser su primer amor*), de denotar un evento a referirse a un objeto (*la entrada es a las diez* > *he revendido mi entrada*) y viceversa (*le han regalado una bicicleta muy aerodinámica* > *le han prohibido la bicicleta, por ser perjudicial para su rodilla*)" (De Miguel, 2019, p. 532).

En chino hemos encontrado casos parecidos. Veamos el siguiente ejemplo[4]:

(1) Nombre, que pasa de denotar objetos a referirse a personas:
我和奶奶在草坪旁的石凳上坐下，说着，笑着，观看一群红领巾做游戏。
Wǒ hé nǎinǎi zài cǎopíng páng de shídèng shàng zuòxià, shuōzhe, xiàozhe, guānkàn *yī qún hónglǐngjīn* zuò yóuxì.
uno clasificador-de-grupo pañoleta-roja
Conflicto

'Mi abuela y yo nos sentamos en el banco de piedra que se encontraba al lado del césped. Charlando y riendo veíamos hacer juegos a *un grupo de miembros de los Jóvenes Pioneros de China.*'

En chino los nombres se organizan por diferentes clasificadores[5], que se encuentran permeados en los demostrativos o los numerales: personas *(位wèi)*, árboles *(棵kē)*,

4. Ejemplo sacado del Corpus del Chino Moderno de la Comisión Nacional de Lenguas de China (http://corpus.zhonghuayuwen.org/).

5. En la presentación general de los clasificadores en chino, nos limitamos a recoger los más representativos, ya que, para el estudio del fenómeno de coacción, lo que merece la atención es la concordancia o discordancia

animales *(只zhī)*, objetos largos y lineales *(条tiáo)*, objetos rectangulares *(块kuài)*, etc. Gracias a la clasificación de los nombres se crea la concordancia (Cao, 2014). Gramatical y textualmente, eso es muy importante, ya que por medio de tal concordancia, los nombres individuados[6] que desempeñan funciones gramaticales quedan marcados. Por ejemplo, en el sintagma nominal 一棵柠檬树 *(yī kē níngméng shù)* (uno clasificador-de-árbol limón árbol) se encuentran dos nombres: *limón* y *árbol*. El clasificador de árbol 棵 *(kē)* que concuerda con el segundo nombre nos señala que el *árbol* está individuado mientras que el sustantivo *limón* representa en este caso la incorporación nominal. Por lo tanto, la traducción de este sintagma debe ser *un limonero*.

Fuera de contextos coactivos los sustantivos deben concordar semánticamente con los clasificadores. Por ejemplo, al nombre 红领巾 *(hónglǐngjīn)* 'pañoleta roja' debemos aplicar el clasificador de objetos largos y lineales 条 *(tiáo)* y construir el sintagma几条红领巾 *(jǐ tiáo hónglǐngjīn)* (algunos clasificador-de-objetos-largos-y-lineales pañoleta-roja) 'unas pañoletas rojas'. Sin embargo, al ser insertado este nombre en el contexto coactivo de (1), el clasificador de grupo que le precede requiere que el sustantivo pertenezca a la clase de un grupo de seres vivos, y de ahí surge el conflicto. Mediante la operación de coacción, el conflicto se resuelve a favor de la codificación procedimental y *la pañoleta roja* pasa de objetos a personas y el sintagma nominal一群红领巾 *(yī qún hónglǐngjīn)* (uno clasificador-de-grupo pañoleta-roja) adquiere una nueva interpretación: *un grupo de miembros de los Jóvenes Pioneros de China*, ya que la pañoleta roja es el símbolo de los Jóvenes Pioneros de China, una organización nacional de masas que agrupa a niños o adolescentes chinos de entre 6 y 14 años. Se trata de un caso metonímico en que se emplea el símbolo de una organización para designar a sus miembros.

En chino la recategorización del sustantivo también se produce en casos metafóricos. Veamos los siguientes ejemplos:

(2) a. Nombre, que pasa de denotar animales a referirse a personas[7]:
谁？是不是城里那帮土鳖？
Shéi? Shì bùshì *chénglǐ nà bāng tǔbiē*?
de-la-ciudad aquella clasificador-de-cuadrilla escarabajo
Conflicto

'¿Quiénes? ¿No son *aquella cuadrilla de personas de la ciudad que tienen pocos conocimientos sobre el mundo exterior*?'

entre el sustantivo y el clasificador.

6. La "individuación" se refiere a la aprehensión o la constitución lingüística de las entidades del discurso según Iturrioz (2000).

7. Ejemplo de Rovira (2002).

b. Nombre, que pasa de denotar a una persona a referirse a un árbol[8]:
这位历史见证人唯一的变化，只不过那时是棵幼年的树，如今长成材了。终于他完全认出这棵老朋友了。
Zhè wèi lìshǐ jiànzhèngrén wéiyī de biànhuà, zhǐbùguò nàshí shì kē yòunián de shù, rújīn zhǎng chéngcái le. Zhōngyú tā wánquán rènchū *zhè kē laǒpéngyǒu* le.
este clasificador-de-árbol viejo-amigo
Conflicto

'El único cambio que ha sufrido este testigo de la historia consiste en que, en aquel entonces era un árbol pequeño, y ahora ya se hace grande. Finalmente él reconoció por completo *este árbol*.'

En el ejemplo (2a) se aplica el clasificador de cuadrilla al nombre 土鳖 *(tǔbiē)* 'escarabajo' y, a través de la operación de recategorización, este nombre pasa de denotar animales a referirse a personas, y adquiere una reinterpretación metafórica de *aquella cuadrilla de personas que tienen pocos conocimientos sobre el mundo exterior*. En este caso, con los conocimientos ligados al sustantivo 土鳖 *(tǔbiē)* 'escarabajo' y la orientación que ofrece el clasificador de cuadrilla, el lector logra construir su propio contexto coactivo, que hace posible la nueva interpretación del sustantivo.

Hasta el momento, hemos analizado dos ejemplos en que los nombres pasan de cosas o animales a personas. De hecho, la operación contraria también es posible, es decir, los nombres pueden cambiar de personas a cosas, animales o plantas. Por ejemplo, en (2b) el conflicto entre el clasificador de árbol 棵 (*kē*) y el sustantivo a que aplica 老朋友 *(laǒpéngyǒu)* 'viejo amigo' se resuelve a favor de las instrucciones que codifica el clasificador, y se genera una nueva interpretación del nombre, la de *este árbol*. De hecho, en este caso el aparente conflicto entre el clasificador y el nombre contribuye poderosamente a la recuperación de un referente adecuado para la interpretación anafórica. Es decir, en este caso, *viejo amigo* se refiere al árbol que se ha mencionado con anterioridad. Dicho de otro modo, la aparente discordancia que encontramos en las expresiones anafóricas es superficial. En la sustancia, el clasificador siempre concuerda semánticamente con el antecedente, y de esta manera permite su identificación con mayor facilidad (Cao, 2014). Veamos más ejemplos:

(3) a. Nombre, que pasa de denotar una manzana a referirse a un ordenador:
一台苹果
yī tái píngguǒ

8. Ejemplo de Cao (2014).

uno clasificador-de-ordenador manzana

Conflicto

'un ordenador de marca Apple'

b. Nombre, que pasa de denotar a una persona a referirse a una canción:
一首周杰伦
yī shǒu Zhōu-Jiélún
uno clasificador-de-canción nombre-del-cantante-Zhou Jielun

Conflicto

'una canción del cantante Zhou Jielun'

c. Nombre, que pasa de denotar cosas a referirse a personas:
一群蓝眼睛
yī qún lányǎnjing
uno clasificador-de-grupo ojo-azul

Conflicto

'un grupo de extranjeros'

d. Nombre, que pasa de denotar una cosa a referirse a una persona:
一位小棉袄
yī wèi xiǎomián'ǎo
uno clasificador-de-persona chaqueta-de-algodón

Conflicto

'una hija'

En todos estos casos, los conflictos entre los clasificadores y los nombres se resuelven a favor de las instrucciones que codifican los primeros, y de esta manera, se generan las reinterpretaciones: *un ordenador de marca Apple*, *una canción del cantante Zhou Jielun*, *un*

grupo de extranjeros[9] y *una hija*[10]. Los ejemplos de recategorización analizados previamente han confirmado que, tanto en español como en chino para un sustantivo "no es lo mismo ser miembro estable de una clase léxica que adscribirse a ella transitoriamente, en calidad de 'invitado contextual'" (De Miguel, 2019, p. 532). Valiéndonos de estos términos propuestos, trazaremos en la figura 1 el proceso de recategorización del sustantivo en español y en chino.

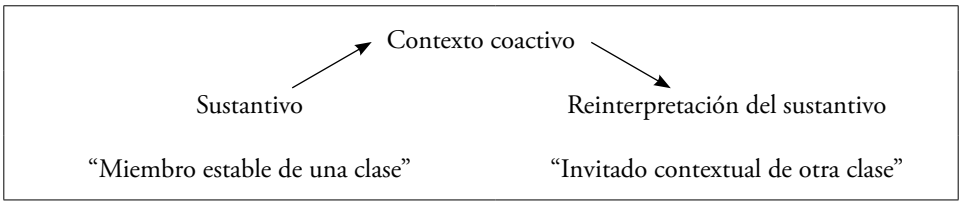


Figura 1. Proceso de recategorización del sustantivo en español y en chino

Tal como se muestra en la figura 1, tanto en español como en chino, los nombres que son miembros estables de una clase fuera de los contextos coactivos, adquieren nuevas interpretaciones al ser insertados en estos contextos y empiezan a actuar de manera transitoria como invitados contextuales de otra clase. Es decir, durante el proceso de recategorización, la codificación procedimental opera sobre los conceptos que codifican los sustantivos, legitimando sus combinaciones e interpretaciones en los contextos coactivos.

4. Comparación entre el español y el chino

Los ejemplos analizados en los apartados anteriores han demostrado que, tanto en español como en chino, cuando surge el conflicto entre la semántica conceptual y la procedimental se resuelve siempre a favor de la procedimental. Es decir, es la semántica procedimental la que dirige todo el proceso de la recategorización y la reinterpretación de los nombres.

Al analizar la recategorización de los nombres en español, De Miguel (2019, p. 535) propone "la existencia de un comportamiento gramatical diferenciado para los miembros estables de una clase léxica y para las palabras que se adscriben transitoriamente a una clase en función del significado desencadenado por coacción". Por ejemplo, cuando el sustantivo no contable *algodón* queda fuera del contexto coactivo no se construye

9. "Los ojos azules" es un caso metonímico que representa a los extranjeros, ya que es un rasgo físico distinto de los chinos.

10. En China las hijas son consideradas como chaquetas de algodón, que siempre están pegadas a los padres (Cao, 2016).

en plural, ya que, de acuerdo con RAE (2010, p. 211), "los nombres no contables, que designan magnitudes que se interpretan como sustancias, son cuantificables, pero no enumerables". No obstante, cuando esta palabra se adscribe transitoriamente a la clase de nombre contable en función del significado desencadenado por coacción, se permite la construcción en plural *tres algodones*. En chino sucede algo parecido. Fuera del contexto coactivo, al sustantivo 红领巾 *(hónglǐngjīn)* 'pañoleta roja' debemos aplicar el clasificador de objetos largos y lineales 条 *(tiáo)*. No obstante, en el contexto coactivo es posible el empleo del clasificador para designar grupos de seres vivos 群 *(qún)*.

Las similitudes halladas son importantes, ya que nos permiten conocer el principio que rige la recategorización del sustantivo en las dos lenguas tipológicamente distintas. No obstante, con una revisión más detallada, hemos detectado algunas diferencias que caracterizan al español y al chino.

En primer lugar, las clases léxicas a las que pertenecen los nombres en las dos lenguas son diferentes. De acuerdo con la RAE (2010), en español los nombres comunes se clasifican tradicionalmente en contables y no contables, individuales y colectivos, abstractos y concretos. A las distinciones tradicionales mencionadas suelen añadirse hoy otras clases, tales como sustantivos argumentales, eventivos y cuantificativos. Cuando los nombres en español quedan fuera de contextos coactivos, pertenecen a una de las clases arriba mencionadas según sea el criterio de clasificación que les propongan. Por ejemplo, el sustantivo *algodón* es incontable, *coche* es contable, *blanqueamiento* es concreto, *amor* es abstracto, etc.

En chino las clases de sustantivos son creadas por los clasificadores, que se emplean junto con numerales o demostrativos. Por ejemplo, 一条红领巾 *(yī tiáo hónglǐngjīn)* (uno clasificador-de-objetos-largos-y-lineales pañoleta-roja) 'una pañoleta roja'; 这位老朋友 *(zhè wèi lǎopéngyǒu)* (este clasificador-de-personas viejo-amigo) 'este viejo amigo'. Las clases creadas por los clasificadores en chino son más numerosas y contienen mayor grado de semanticidad, es decir, la propiedad de ser humanos, animales, objetos largos, lineales o rectangulares, etc. La *semanticidad*, de acuerdo con Iturrioz (2000), puede ser entendida como la propiedad que tiene un elemento para portar un contenido no expresado por ningún otro elemento en una misma construcción. "Conlleva una dimensión de significación y de comprensión más allá del mero juego formal entre símbolos" (Rodríguez, 2002, p. 408). Esta diferencia hace que en chino las clases nominales sean más ricas semánticamente, de ahí que los casos más típicos de recategorización del sustantivo sean de tipo metonímico o metafórico, pues requieren la reclasificación de los nombres comunes. De hecho, Garrido (2016, p. 13) también argumenta que "la coacción es característica de la metáfora".

En el diccionario de RAE (2021) la palabra "metáfora" se glosa como sigue: "traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita", y "metonimia" es "tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa". Dentro del enfoque cognitivo, Lakoff y Johnsan (2017) sostienen que las categorías léxicas asumen diversos sentidos metafóricos, los cuales están

organizados sistemáticamente y permiten distinguir las categorías prototípicas o centrales de las categorías periféricas. Desde la misma perspectiva, la metonimia es considerada como un proceso en el que una entidad conceptual provee acceso mental a otra entidad conceptual (Kovecses y Radden, 1998). Entonces, se puede identificar que la esencia de la metáfora o la metonimia se fundamenta en el empleo de un nombre distinto para hacer referencia a una cosa, una persona o un animal. Por ejemplo: se emplean *escarabajos*, *viejo amigo*, *pañoleta roja* para referirse respectivamente a *las personas que tienen pocos conocimientos acerca del mundo exterior*, al *árbol* y al *miembro de los Jóvenes Pioneros de China*. Lo decisivo radica en que, tanto en la metáfora como en la metonimia, se requiere recategorizar los nombres para que estos puedan referirse a una entidad no perteneciente a la representación conceptual que codifican. Es decir, los nombres pasan de una entidad a otra.

A diferencia del chino, las clases principales de sustantivos en español, tales como los nombres contables, incontables, individuales, colectivos, abstractos, concretos, argumentales, eventivos y cuantificativos no permiten cambios de personas a cosas o animales ni operaciones contrarias. Según de Bosque (2016), estas clases se establecen a partir de criterios gramaticales y no meramente nocionales. Solo cuando los nombres concretos pasan a ser abstractos, adquieren nuevos significados figurados. Por ejemplo, en el caso de *castigar el blanqueamiento del dinero negro*, mediante la recategorización *el blanqueamiento* cambia de nombre abstracto a concreto y adquiere un nuevo significado figurado: un delito ilegal. Por lo tanto, la segunda diferencia detectada consiste en que, en chino, a través del proceso de recategorización ejercido por el contexto coactivo solemos obtener significados metafóricos o metonímicos, los cuales serán difíciles de conseguir con la recategorización del sustantivo en la lengua española.

En tercer lugar, los contextos coactivos en español y en chino también presentan diferencias. En la lengua española la aparición de los numerales y ciertos verbos que imponen sus propios requisitos suele jugar un papel decisivo a la hora de construir el contexto coactivo. Por ejemplo, el cuantificador *tres* requiere una interpretación contable; el numeral ordinal *primero* debe modificar un nombre concreto; el verbo *prohibir* ha de combinarse con un sustantivo eventivo. La aparición de estas palabras junto con sus instrucciones codificadas causa el cambio de clase de los sustantivos: *algodón* como nombre contable en *tres algodones*; *amor* como nombre concreto en *ser su primer amor*, y *bicicleta* como sustantivo eventivo en *le han prohibido la bicicleta*.

En chino el elemento que impone los requisitos suele ser el clasificador. Por ejemplo, el clasificador de árbol棵 *(kē)* requiere la combinación de un sustantivo que pertenezca a la clase del árbol; el clasificador de grupo 群 *(qún)* debe ser aplicado a un nombre que designe seres vivos. Con estos requisitos impuestos por los clasificadores, se generan las reinterpretaciones: 老朋友 *(lǎopéngyǒu) 'viejo amigo'* como *árbol* en 这棵老朋友 *(zhè kē lǎopéngyǒu)* (este clasificador-de-árbol viejo-amigo) 'este árbol'; 红领巾 *(hónglǐngjīn) 'pañoleta roja'* como *miembros de los Jóvenes Pioneros de China* en 一群红领巾*(yī qún hónglǐngjīn)* (uno clasificador-de-grupo pañoleta-roja) 'un grupo de miembros de los

Jóvenes Pioneros de China'; 蓝眼睛 *(lányǎnjing)* 'ojo azul' como *extranjeros* en一群蓝眼睛 *(yī qún lányǎnjing)* (uno clasificador-de-grupo ojo-azul) 'un grupo de extranjeros'.

Otra diferencia con respecto al contexto coactivo tiene que ver con los conocimientos enciclopédicos ligados al sustantivo. En español los conocimientos acerca de los rasgos ligados al sustantivo son tales como [+evento], [+objeto], [+contable], [+incontable], [+concreto], [+abstracto], [+individual] y [+colectivo]. Estos rasgos sirven para establecer clases y son compartidos por todo tipo de culturas. Por lo tanto, los casos de recategorización del sustantivo serán de fácil comprensión para un chino que domine bien el español. En contraste con ello, para un hispanohablante que tenga buen dominio del chino, pero que desconozca lo que simboliza la pañoleta roja en China o el significado que implican los escarabajos, los ojos azules y la chaqueta de algodón cuando se usan para referirse a personas, será muy difícil obtener una correcta reinterpretación de los ejemplos de coacción descritos anteriormente. En estos casos lo decisivo consiste en que los conocimientos que se requieren para la construcción del contexto coactivo por parte del destinatario son de índole cultural, y por lo tanto no son compartidos por todo tipo de comunidades. La falta de estos conocimientos, por consiguiente, impedirá con mucha probabilidad la obtención de las nuevas interpretaciones plausibles de los nombres recategorizados.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, afirmamos que, tanto en español como en chino, cuando se produce el conflicto entre la codificación conceptual y la codificación procedimental en la recategorización del sustantivo, se resuelve siempre a favor de la procedimental. Además, en ambas lenguas los conocimientos del destinatario ligados al sustantivo son importantes para la construcción del contexto coactivo.

A la hora de construir el contexto coactivo, en español la aparición de los numerales y ciertos verbos que imponen sus propios requisitos suele jugar un papel decisivo. No obstante, en chino los clasificadores siempre son los que dirigen todo el proceso de reinterpretación imponiendo las clases a que deben pertenecer los sustantivos.

En español los conocimientos enciclopédicos requeridos para la construcción del contexto coactivo suelen ser compartidos por todas las culturas y, por lo tanto, las reinterpretaciones generadas en los casos coactivos deben ser entendidas por todas las personas que cuenten con un buen dominio de la lengua española. En chino se registran algunos casos en que la construcción del contexto coactivo requiere conocimientos culturales, y la falta de estos impedirá con mucha probabilidad la reinterpretación de los sustantivos recategorizados.

En comparación con el español, los clasificadores en chino pueden clasificar los sustantivos en diferentes cosas, animales o personas, lo cual permite el cambio de clase entre distintas cosas, animales o personas. Por lo tanto, "los significados no literales" (De Miguel, 2019, p. 29) obtenidos a través del mecanismo de coacción ejercido

por el contexto en chino suelen ser de tipo metonímico o metafórico. En contraste con ello, en español no se generan reinterpretaciones metonímicas o metafóricas en las recategorizaciones del sustantivo, ya que en esta lengua las principales clases de sustantivo no permiten cambios entre diferentes cosas, animales o personas y solo en algunas ocasiones "los significados no literales" obtenidos por la coacción pueden ser figurados.

Referencias

Bosque, I. (2016). Sustantivo. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, 111-123. Routledge.

Cao, Y. (2014). Clasificación nominal y anáfora: comparación entre español y chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *59*, 3-15. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v59.46706.

Cao, Y. (2016). Anáfora con artículo definido y construcción del discurso: comparación entre español y chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *67*, 89-109. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.53479.

De Miguel, E. (2019). La recategorización léxica. Nombres colectivos y nombres recategorizados como colectivos. *Revista Signos*, *52*, 531-559. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691230/categorizacion_miguel_signos_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

De Swart, H. (1998). Aspect shift and coercion. *Natural Language & Linguistic Theory*, *2*, 347-385.

Escandell, M. V. (2010). *Introducción a la pragmática* (2ª ed.). Ariel.

Escandell, M. V., & Leonetti, M. (2002). Coercion and the stage/individual distinction. En J. Gutiérrez Rexach (Ed.), *From Words to Discourse. Trends in Spanish Semantics and Pragmatics*, 59-179. Elsevier.

Escandell, M. V., & Leonetti, M. (2004). Semántica conceptual/semántica procedimental. En M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, 727-1738. Arco Libros.

Garrido, J. (2016). Análisis del discurso. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, 7-18 Routledge.

Iturrioz, J. L. (2000). Diversas aproximaciones a la nominalización. De las abstracciones a las macrooperaciones texuales. *Función*, *21*, 31-140.

Kovecses, Z., & Radden, G. (1998). Metonymy: developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, *9*(1), 37-38.

Lakoff, G., & Johnsan, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Leonetti, M. (1996). El artículo definido y la construcción del contexto. *Signo y seña*, *5*, 107-139.

Leonetti, M. (1998). Determinantes y contenido descriptivo. *Español actual*, *66*, 65-84.

Leonetti, M. (2004). Specificity and differential object marking in Spanish. *Catalan Journal of linguistics*, *3*, 75-114.

Michaelis, L. A. (2004). Type shifting in construction grammar: an integrated approach to aspectual coercion. *Cognitive Linguistics, 15*(1), 1-67.

Penas, M. A., & Liu, Y. (2013). Análisis contrastivo de los procesos de recategorización del adjetivo en español y en chino. *Lingue Linguaggi*, *9*, 173-194.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Espasa.

Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en https://dle.rae.es/.

Rodríguez, A. A. (2002). Propiedades nucleares de los fenómenos mentales según Searle: intencionalidad, subjetividad, semanticidad. *Revista de Filosofía*, *27*(2), 389-417.

Rovira, S. (2002). *El paper dels mesuradors xinesos en la pragmàtica del text*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona.

Saavedra, N. (2015). Coacción aspectual y construcción progresiva: el enfoque de la gramática de construcciones. *Literatura y Lingüística*, *32*, 217-232.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Visor.

Explaining L2 learners' listening comprehension: The role of aural vocabulary knowledge[1]

Yun Wang - Northwest A&F University
yunwang@nwafu.edu.cn

Rebut / Received: 27-01-22
Acceptat / Accepted: 29-05-22

Resumen. Explicando la comprensión auditiva de los estudiantes de una segunda lengua: el rol del conocimiento de vocabulario auditivo. El conocimiento del vocabulario juega un rol importante al momento de predecir la comprensión auditiva de los estudiantes de una segunda lengua. Por mucho tiempo se han utilizado pruebas escritas de vocabulario para medir la comprensión auditiva, mientras que un número limitado de estudios han investigado el rol del vocabulario auditivo para explicar el logro de la competencia auditiva en el segundo idioma. El presente estudio adopta una prueba auditiva de vocabulario para medir el conocimiento de vocabulario de los estudiantes de segunda lengua, y un ejercicio auditivo para medir su dominio de comprensión auditiva en el segundo idioma. Los resultados muestran que el conocimiento de vocabulario auditivo de los estudiantes de segunda lengua se correlaciona con su competencia auditiva en el segundo idioma. Si bien el conocimiento de vocabulario auditivo de los estudiantes en cada rango de frecuencia (de mil a cinco mil), y su conocimiento de vocabulario académico presentan una relación significativa con su nivel auditivo en el segundo idioma, la correlación más significativa se encuentra entre el conocimiento de vocabulario académico y las habilidades auditivas, seguida de la relación entre el conocimiento de vocabulario en el rango de frecuencia de cinco mil palabras y la capacidad auditiva. Con respecto a la contribución del conocimiento

1. I would like to thank the two anonymous reviewers as well as the Editor of *Sintagma* for their valuable comments and suggestions. This work was funded by the Ministry of Education of China (Grant No. 20YJA740043), Philosophy and Social Science Foundation of Shaanxi Province, China (Grant No. 2020K010), Social Science Association of Shaanxi Province, China (Grant No. 2021ND0388), Shaanxi Province Education and Science Foundation, China (Grant No. SGH20Y1036) and Northwest A&F University, China (Grant No. 2452021185; Grant No. JY2103200; Grant No. 2452022037; Grant No. 2017RWYB30).

de vocabulario auditivo al dominio de las habilidades auditivas en el segundo idioma, los resultados obtenidos en la prueba de conocimiento de vocabulario académico muestran que estos por sí solos explican el 22 % de los cambios en la competencia auditiva del segundo idioma, mientras que los puntajes obtenidos en la prueba de conocimiento de vocabulario en el rango de frecuencia de cinco mil palabras explican el 16,7 % de los cambios. Además, se encontró que el conocimiento de vocabulario académico de los estudiantes explica la singular diferencia por encima de su conocimiento de vocabulario en el rango de frecuencia de cinco mil palabras en la competencia auditiva del segundo idioma.

Palabras claves: *comprensión auditiva en el segundo idioma; conocimiento de vocabulario auditivo; nivel de frecuencia de palabras.*

Abstract. Explaining L2 learners' listening comprehension: the role of aural vocabulary knowledge. Vocabulary knowledge plays an important role in predicting L2 learners' listening comprehension. Written vocabulary tests have long been used to measure L2 learners' vocabulary knowledge in studies on listening comprehension, while a limited number of studies have investigated the role of aural vocabulary knowledge to explain success in L2 listening. The current study adopts an aural receptive vocabulary test to measure L2 learners' vocabulary knowledge and a listening task to measure their L2 listening comprehension proficiency. The results show that L2 learners' aural vocabulary knowledge significantly correlates with their listening proficiency. Although learners' aural word knowledge at each frequency level (from 1K to 5K) and their academic word knowledge were significantly correlated with L2 listening, the strongest correlation was between academic vocabulary knowledge and listening, followed by that between word knowledge at the 5K frequency level and listening. In terms of the contribution of aural vocabulary knowledge to L2 listening, the scores achieved for the academic word knowledge measure alone explain 22% of the variance in L2 listening, and the scores achieved for the 5K word frequency level measure alone explain 16.7% of such variance. Learners' academic vocabulary knowledge is found to explain unique variance over and above their vocabulary knowledge at the 5K word frequency level in L2 listening.

Keywords: *L2 listening comprehension; aural vocabulary knowledge; word frequency level.*

1. Introduction

Listening comprehension is an important skill in language acquisition (Vandergrift & Baker, 2015); indeed, L2 listening proficiency is claimed to be one of the most difficult skills for a learner to master, and one with which it is very difficult to make progress (Graham, 2011). This is a result of the fleeting nature of listening; the incoming speech signal arrives at a speed that the listener cannot control and the sounds may be very different from those with which the listener has L1 familiarity. In addition,

unlike readers of a text, listeners cannot simply return to previous language presented in the discourse. For this reason, without adequate levels of automaticity in language processing, listeners may miss words, or entire passages, which can compromise their understanding of the text. Thus, there is growing interest in the academic literature to disentangle the roles of different variables which impact listening with a view to making recommendations for improving teaching practice.

There is extensive evidence that vocabulary knowledge is essential for reading comprehension among L2 learners (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010; Masrai, 2019a; Mecartty, 2000). A better understanding of the role of vocabulary knowledge in explaining L2 listening comprehension (henceforth L2LC) is urgently needed. While the use of written vocabulary tests to measure L2 learners' vocabulary knowledge is common among studies on L2LC, Cheng and Matthews (2018) suggest that measures of aural vocabulary are more strongly linked to L2 listening than are written measures of vocabulary knowledge. A limited number of studies has explored the impact of aural vocabulary knowledge on L2LC, as well as its impact at different word frequency levels. Certainly, according to Field (2008), the fact that a listener can understand the meaning of a word in its written form does not mean they can recognize the same word in speech or comprehend its meaning. This research focuses on the gap in our understanding of the role played by aural receptive vocabulary knowledge in explaining L2LC by providing empirical evidence about the extent to which such knowledge can explain the variance in L2LC. It also addresses the contribution of L2 learners' knowledge at different word frequency levels and on academic words to explain L2LC. Thus, 187 L2 learners from two universities were investigated. Data were collected by measuring learners' L2LC and L2 vocabulary knowledge. The findings may cast new insights for researchers on the importance of L2 learners' aural vocabulary knowledge, and of their vocabulary knowledge at various word frequency levels, in determining successful L2LC. Therefore, the findings may have important implications for L2 listening pedagogy.

2. Aural measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening comprehension

Field (2013) put forward a model of lower-level processes in L2LC in which lexical knowledge is positioned as an important component in the listening process. According to Field (2013), listeners' lexical knowledge helps them make the best word match from what they hear. Empirical studies on L2LC have provided evidence for the importance of lexical knowledge. Previous studies (see Tables 1 & 2) show that the contribution of vocabulary knowledge in explaining the success of L2 listening varies from 13 % (Wang & Treffers-Daller, 2017) to 59 % (Cai, 2020). Such broad differences in the variance among studies may be related to the use of different measurements of learners' L2 vocabulary knowledge and L2LC, e.g., the use of written as opposed to aural tests,

or a focus on receptive as opposed to productive knowledge (Wang & Treffers-Daller, 2017).

Table 1 provides an overview of a number of studies which provide information about the correlations between L2 written vocabulary and listening and the proportion of the variance explained by L2 written vocabulary knowledge. Although written receptive vocabulary tests were found to work well when exploring the impact of learners' vocabulary knowledge in explaining L2LC in those studies, written tests do not directly tap into L2 listeners' ability to apply vocabulary knowledge to their recognition of words in aural input in real time (Matthews & Cheng, 2015). Therefore, research which explores L2 learners' ability to recognize vocabulary in the aural form is needed.

Table 2 provides an overview of studies which examine the contribution of L2 learners' aural vocabulary knowledge to L2LC proficiency. Among the studies, Milton, Wade, and Hopkins (2010) compared the role of learners' aural and written vocabulary size in L2 listening proficiency. They found a correlation of.67 between the scores on the measure of aural vocabulary knowledge and IELTS listening scores, this was stronger than the significant correlation (.48) between the scores on the measure of written vocabulary knowledge and IELTS listening scores. They also found that the measure of aural scores explained 44 % of variance in L2LC, while those measured on written vocabulary knowledge explained 51 % of variance in L2LC. The results indicate that higher correlation between vocabulary knowledge and L2LC does not necessarily mean that it has stronger explanatory power to L2LC. In another study, Masrai (2019b) also explored the contribution of different modalities of formats of vocabulary knowledge to predict L2LC. Although the correlation patterns were comparable to Milton et al. (2010), Masrai (2019b) showed that aural vocabulary knowledge was the strongest predictor of L2LC. Vandergrift and Baker (2015) investigated the cognitive learner variables which contribute to L2LC and found a substantial correlation of.51 between L2 vocabulary knowledge and LC. They found L2 vocabulary to be a stronger predictor of listening proficiency than any other variable, although they also found that L2 learners' working memory, auditory discrimination, metacognition, and L1 vocabulary contributed indirectly to L2LC via L2 vocabulary knowledge. The latter therefore remains the key explanatory variable in their provisional model. A comparable correlation between aural vocabulary knowledge and L2LC was found by McLean, Kramer, and Beglar (2015) who developed the Listening Vocabulary Levels Test (LVLT), based on Coxhead (2000), and used it to measure L2 learners' aural vocabulary knowledge. They found that L2 learners' scores on the test were significantly correlated (r =.54, p <.001) with their performance on the TOEIC listening section. In a later study, Cheng

and Matthews (2018) explored the relationship between three dimensions (receptive/orthographic, productive/orthographic, and productive/phonological) of vocabulary knowledge and both listening and reading comprehension. They found that among the three forms of vocabulary knowledge, productive phonological (aural) vocabulary knowledge is strongly correlated with listening (r =.71, p <.01), and productive written vocabulary knowledge and receptive written vocabulary knowledge were moderately correlated with L2 listening (r =.55,.39, p <.01). The study also showed that aural vocabulary knowledge explained 50.6% of the variance in listening, while written vocabulary knowledge contributed 1.2 % to the explanatory power of listening. Cai (2020) provided further evidence that both lexical and syntactic measures correlated moderately with L2LC and both measures made unique contributions to the variance in the listening score. Vafaee and Suzuki (2019) used structural equation modelling to explore the relative importance of vocabulary knowledge and syntactic knowledge in L2LC. Vafaee and Suzuki (2019) found that vocabulary knowledge was a stronger predictor with an effect size being almost twice as much as that of syntactic knowledge. Also using structural equation modeling, Wallace (2022) found that among other individual differences, EFL learners' domain-specific vocabulary knowledge is the most important predictor for their LC.

the 1K and 3K frequency levels together accounted for 54% of the variance in L2LC. In a follow-up study, Matthews (2018) not only provided further evidence that word knowledge at high frequency levels, 1-2000 and 2001-3000 words, strongly correlate with L2LC (r =.64,.66, p <.001,) and may predict L2LC, but also found that mid-frequency level of 3001-5000 words explained the greatest proportion of variance in L2LC across the three word frequency levels. Therefore, Matthews (2018) concludes that aural vocabulary knowledge for words throughout the mid- and high-frequency levels are significantly associated with L2LC. In a recent study, Lange and Matthews (2020) found that L2 learners' aural knowledge of vocabulary at the first 1K word level and lexical segmentation ability could predict 34 % and 38 % of the variance in scores of two listening tests.

This summary of the literature clearly shows that L2 learners' aural vocabulary knowledge is significantly correlated with L2 listening, and that it plays an important role in explaining variance in L2 listening. However, the importance of high-frequency vocabulary (0-3000 range) and mid-frequency vocabulary (3001-5000 range) is yet to be extensively explored. In addition, the literature is limited in relation to the relative importance of high- and mid-frequency aural vocabulary knowledge for L2LC. Thus, studies which focus on the impact on L2LC of aural vocabulary knowledge at different frequency levels are likely to be valuable in the field of L2 listening.

Table 1. Studies with a focus on the role of written vocabulary knowledge in listening comprehension in L2

Author	Students' L1	Target language	N	Vocabulary components tested (task used, written/aural)	Pearson correlation with listening	Percentage (%) of variance in L2 listening comprehension explained
Andringa et al. (2012)	35 different L1s	Dutch	113	Written receptive vocabulary size	.68	--
Mecartty (2000)	Unknown but not Spanish	Spanish	77	Vocabulary knowledge, Grammar knowledge	.38	14 from vocabulary knowledge
Staehr (2008)	Danish	English	88	Receptive vocabulary size	.69	39
Staehr (2009)	Danish	English	115	Written vocabulary size and depth	.70 (size) and.65 (depth)	51
Wang & Treffers-Daller (2017)	Chinese	English	151	Written receptive vocabulary size	.44	13

Table 2. Studies with a focus on the role of aural vocabulary knowledge in listening comprehension in L2

Author	Students' L1	Target language	N	Vocabulary components tested (task used, written/aural)	Pearson correlation with listening	Percentage (%) of variance in L2 listening comprehension explained
Bonk (2000)	Japanese	English	59	Lexical recognition	.45 (Kendall's tau)	23
Cai (2020)	Chinese	English	258	Aural receptive vocabulary knowledge	.77	59
Lange & Matthews (2020)	Japanese	English	130	Aural receptive vocabulary size, lexical segmentation	.15,.12 .39,.51	34 (TOEIC listening), 38 (Eiken Pre-2 listening)
Masrai (2019b)	Arabic, Brazilian, Chinese, Iranian, Japanese	English	130	Written and aural receptive vocabulary size	.59 (XK_Lex) .67 (A_Lex)	35 (XK_Lex) 45 (A_Lex)
Matthews (2018)	Chinese	English	247	Aural word recognition	.64 -.68 at different frequency levels	52.8
Matthews & Cheng (2015)	Chinese	English	167	Aural word recognition	.73	54
Milton et al. (2010)	A range, including Arabic, Chinese and Japanese	English	30	Written and aural receptive vocabulary size	.48 (X_Lex) .67 (A_Lex)	51 (X_Lex) 44 (A_Lex)
Vandergrift & Baker (2015)	English	French	157	Aural vocabulary size	.51	49 (path coefficient)
Vafaee & Suzuki (2019)	Iranian	English	263	Aural receptive vocabulary breath/depth test	.78 (breadth) and.80 (depth)	6
Wallace (2022)	Japanese	English	226	Aural receptive vocabulary size	.78	--

Differing from Milton et al. (2010) and Masrai (2019b), who compared the contribution of written/aural vocabulary knowledge, Matthews and Cheng (2015) explored the contribution of learners' ability to recognize 1K, 2K, and 3K high frequency word levels to the prediction of the proficiency of L2LC. They found learners' test scores for word knowledge at the 3K frequency level to be the strongest correlation with L2LC (r =.72, p <.01) among all frequency levels; with 52 % of the variance in L2 listening predicted by this variable alone, knowledge of words from the 3K frequency level are clearly the most important predictor. Indeed, scores on the word knowledge measure at

Research questions

This research aims to provide a clearer understanding of the correlation between L2 learners' aural vocabulary knowledge and their L2 listening. Furthermore, it explores the contribution of learners' ability to recognize high- and mid-frequency levels of aural words to predict listening proficiency. The research questions are as follows:

1. To what extent does learners' aural vocabulary knowledge correlate with L2LC among learners of English?
2. Regarding learners' aural vocabulary knowledge at different word frequency levels, which level has the strongest correlation with L2 LC?
3. To what extent does learners' aural vocabulary knowledge at each 1K frequency level contribute to explaining the variance in L2LC?

3. Method

3.1. Participants

The participants were 187 university-level Chinese learners of English (Male = 90, Female = 97) with varying learning backgrounds: 147 participants were undergraduates studying in a Chinese university, 40 participants were undergraduates studying in a UK university. Ranging from 18 to 23 years of age, they had been learning English for an average of 10.5 years. All participants took the Oxford Placement Test (OPT) listening and grammar sections (the OPT, Allan, 2004). On the CEFR scale, although the average score on the OPT of the participants studying in China was on the bottom line of the B2 level and the average score on the OPT of the participants in the UK corresponded with the top line of B2 level, generally their English proficiency was defined as varying from B1 to B2 level. Their proficiency was defined as such because according to the author's experience of teaching Chinese university undergraduates who share many characteristics with the participants in China, the output from university undergraduates in China on writing and speaking tasks can be mapped to approximately B1 level, rather than B2, although their reading level can be mapped to B2. For example, a common phenomenon among first-year undergraduates is that they used a double

object construction NP-V-NP-NP in their writing tasks, as in *He gave her a pen*. Such construction is considered a critical feature which appears from level B1 onwards, whilst learners from level B2 onwards often used object control sentences (NP-V-NP-AdjP), as in *He painted the car red* (Salamoura & Saville, 2010).

3.2. Instruments

Aural vocabulary knowledge test

The Listening Vocabulary Levels Test (LVLT, McLean et al., 2015) was used to measure participants' aural vocabulary knowledge. According to the designers, the test measures learners' English word knowledge from five 1000-word frequency levels and the Academic Word List (AWL). The test consists of six parts with 150 items in total. In each of the first five parts, 24 items are included which measure 1000 word frequency on one level. In the sixth part, 30 items are included which measure academic word knowledge. The LVLT items are chosen from the British National Corpus (BNC) / Corpus of Contemporary American English (COCA) list (Nation, 2012). According to McLean et al. (2015), the first five 1000-word frequency levels provide adequate coverage for listening across a wide range of genres and provide 96-97 % coverage of conversations (Nation, 2006). The AWL is included in the LVLT because it covers 10 % of tokens in academic texts and 4.41 % of academic spoken English.

In the LVLT, participants hear a word in a simple carrier sentence which provides the grammatical context to help listeners access the meaning of the target word. After hearing the target word and the carrier sentence, participants choose the answer which corresponds most closely to the target word in meaning. In its original form the LVLT was designed for Japanese L1 speakers, thus, for the current study of Chinese L1 speakers, a Chinese version answer sheet was adopted[2]. Each item has four answer options in Chinese to avoid a confusion between the measure of listeners' aural vocabulary knowledge and L2 reading ability (McLean et al., 2015). One example is shown below (English translations added for clarity):

1. (Test-taker hears: "time: They have a lot of time.")
   a. 钱 (money)
   b. 食物 (food)
   c. 时间 (time)
   d. 朋友 (friends)

2. I thank Dr. Stuart McLean very much for generously agreeing to share the LVLT test and the recordings designed by him and his colleagues and used in their studies.

Listening comprehension task

The listening section of the Cambridge Preliminary English Test (the PET) was used to measure L2 learners' listening proficiency. The PET is a comprehensive exam developed by Cambridge English Language Assessment (2014). According to the designer, the PET is suitable for language learners who need to communicate in English in a practical, everyday way. The test measures test-takers' skills in reading, listening, writing, and speaking. The PET listening section aims to assess test-takers' abilities to comprehend dialogues and monologues in both informal and neutral settings on a range of everyday topics. There are four parts to the listening section. Part 1 comprises seven short neutral or informal monologues or dialogues, each of which is followed by a three-option multiple-choice item with pictures. Part 2 is a longer interview, followed by six three-option multiple-choice items. Part 3 is a gap-fill task with six items for each of which test-takers write one or more words in the gap. Part 4 is a longer informal dialogue followed by six True/False items. This test, rather than other higher-level tests, was used for the study mainly because the majority of the participants were defined as approximately at B1 level on the CEFR scale.

3.3. Procedure

The data collection took place in two sessions. In the first session, the participants took the PET listening test. The test was administered in its paper-and-pen form in a language lab during the participants' after-class time. In accordance with the official PET administration procedures, the recordings were played only once. The test lasted 35 minutes, including six minutes given to transfer answers to an answer sheet. In the second session, the participants took the LVLT test. The test was also administered in its paper-and-pen form in a language lab. The test lasted 35 minutes.

3.4. Ethical considerations

Prior to data collection, the participants were informed of the research purpose, the tasks they would be asked to complete, and the time the tasks would be expected to take. They were told their data would only be used for academic research purposes and were assured that no real names would be used in any subsequent publications. All participants signed consent forms before they started the tasks.

3.5. Data analysis

The scores used in the analyses were percentages of correct responses in the PET listening test, in the vocabulary scale, and in each word frequency level and the AWL in the LVLT. Each correct response was awarded one point. There were 25 items for the PET listening test in total, 24 items for each word frequency level, and 30 items for the

AWL for the vocabulary scale. The reliability of the different instruments used in the study was found to be acceptable or high (Field, 2017), i.e., the Cronbach's alpha of the PET listening section was.75 and for the LVLT it was.86. The assumptions for carrying out a regression analysis were checked and revealed that the assumptions associated with multivariate normality, multicollinearity, and homoscedasticity were all met. To answer RQ1, the score on the vocabulary scale was correlated to the score on the listening test. To answer RQ2, the scores on each word frequency level of the vocabulary scale were correlated to the score on the listening test. To answer RQ3, the listening score was regressed on the scores of each word frequency level of the vocabulary scale.

4. Results

Table 3 presents descriptive statistics of the measures obtained from the five levels and the AWL of the LVLT, the total score of the LVLT and the listening comprehension test. As can be seen from Table 3, the mean score of the LVLT at the 1K frequency level was greater than those of the LVLT at the other frequency levels and the mean score of the AWL. What was unexpected was that the mean score of the LVLT at the 5K frequency level was higher than that at the 4K frequency level. A possible reason might be that the learners happened to have learned those words at the 5K frequency level and therefore knew them.

Table 3. Descriptive statistics of the vocabulary scale and the listening scale

	Mean (%)	**Maximum (%)**	**Minimum (%)**	**SD (%)**
1K frequency level	95.2	100	79	5.7
2K frequency level	79.6	100	54	12.9
3K frequency level	61.6	92	29	16.0
4K frequency level	51.6	79	25	14.1
5K frequency level	59.1	83	33	13.3
The AWL	57.9	93	23	17.8
The LVLT	67	90	44	11.3
The listening test	53.3	88	20	16.5

To answer RQ1, correlation analysis was undertaken. The results showed that the score for the LVLT significantly correlated with the score for the PET listening test (r =.47, p <.01). The results mean that learners' aural vocabulary knowledge has a significant correlation with their L2LC.

In order to answer RQ2, the correlations between the six sections of aural vocabulary knowledge in the LVLT and the PET listening were investigated. The results displayed in Table 4 reveal that the scores of the LVLT at the six levels significantly correlated with the dependent variable. The strongest correlation was between academic vocabulary knowledge and listening (r =.47, p <.01), followed by the correlation between word knowledge at the 5K frequency level and listening (r =.41, p <.01). The lowest significant correlation was between the score at the first 1K frequency level and the dependent variable (r =.18, p <.05). It is found that the correlation between learners' academic vocabulary knowledge and L2 listening and the correlations between learners' mid-frequency level words and L2 listening were medium, while the correlations between learners' high-frequency level words and L2 listening were small.

Table 4. Correlations between LC and the six sections of the LVLT

	1K frequency level	**2K frequency level**	**3K frequency level**	**4K frequency level**	**5K frequency level**	**The AWL**
The PET listening	.18*	.37**	.35**	.38**	.41**	.47**

*Note: **p <.01; *p <.05.*

In order to answer RQ3, hierarchical regression analyses were conducted with the vocabulary variables at different frequency levels. Based on the strength of the correlations between the scores on the PET listening and the scores on each section of the LVLT, we entered the scores at the five levels and the AWL section of the LVLT as six predictors. The results (see Table 5) indicate that in the first model (F(1, 185) = 52.08, p <.05), the score at the AWL explained 22 % of the variance in LC (β =.469, p <.05). When, in a second step, the score at the 5K frequency level was added, a further 2.4% of the variance was explained in the listening score. The addition of this variable made a significant change to the explained variance of the model (F(2, 184) = 29.59, p <.05). Then, when the score for each of the other four sections was added, respectively, to the model, the addition of each explained variance (together less than 1%) was very little and did not make a significant change to the model. In order to discover whether the score for the AWL explained any variance in listening comprehension over and above the contribution of the score at the 5K frequency level, we reversed the order of entering the two variables. In the second regression analysis, the score at the 5K frequency level was input first, followed by the score at the AWL. The results indicated that in the first model, the score at the 5K frequency level explained 16.7 % of the variance in LC (β =.408, p <.05). In a second step, when the score at the AWL was added, a further 7.7 % of the variance was explained. The addition of this variable made a significant change to the explained variance of the model (F(2, 184) = 29.59, p <.05). The results mean that,

individually, the score at the AWL and the score at the 5K frequency level are predictors of learners' L2LC. The results also mean that learners' academic vocabulary knowledge explains unique variance over and above their vocabulary knowledge at the 5K word frequency level in L2LC.

Table 5. Regression models explaining L2LC with the scores of the LVLT at the AWL and the 5K word frequency level as predictors

Model	*R*	*R squared*	*Adjusted R squared*	*Std. error of the estimate*	*R squared changed*	*Sig. F change*
1	*.469*[a]	*.220*	*.215*	*.15*	*.220*	*.000*
2	*.493*[b]	*.243*	*.235*	*.14*	*.024*	*.017*

[a] Predictors: (Constant), the scores of the AWL
[b] Predictors: (Constant), the scores of the AWL, the scores of the 5K word frequency level

5. Discussion

The first point of significance in this research is the overall association observed between the aural vocabulary test score and the listening comprehension score (r =.47, p <.01). The strength of association was lower than that found by Milton et al. (2010), (A_Lex), Cheng and Matthews (2018), Masrai (2019b), Cai (2020), Vafaee and Suzuki (2019), and Wallace (2022), but was higher than that found by Bonk (2000) and Lange and Matthews (2020). However, it is difficult to compare the strength of correlations because different tests were used to measure learners' aural vocabulary knowledge and their listening proficiency. This suggests that vocabulary tests which require recognition of words from speech reflect the constructs of word knowledge which are associated with higher-level listening proficiency.

Secondly, in terms of word knowledge at different frequency levels, of particular significance was the strength of association observed between the AWL scores, the 5K word frequency level scores, and L2LC (r =.47,.41, p <.01). Henceforth, the ability to recognize academic words and mid-frequency words from speech has good utility in the prediction of L2LC. For the participants in the current study, the greater their capability to recognize academic words and mid-frequency words from speech and to understand word meaning, the higher the probability that they could comprehend L2 speech input successfully. The findings suggest that L2 learners' ability to recognize academic words and mid-frequency words from speech and to understand word meaning is indispensable to successful L2LC. The findings of the present study differ from those of Matthews and Cheng (2015) who found high correlations between aural vocabulary knowledge for words at high frequency levels (from 1K to 3K) and L2LC. If their study had explored vocabulary knowledge on words at mid-frequency levels, the results may have been

different. In addition, the differences in the findings of the two studies might have been caused by the use of different measures of learners' vocabulary knowledge. That is, Matthews and Cheng (2015) adopted an aural productive vocabulary test which focused on measuring learners' word recognition and production, while the present study used an aural receptive vocabulary test which focused on measuring learners' meaning comprehension. In a further study, Matthews (2018) found that although L2 learners' aural vocabulary knowledge at the levels of 0 - 2000 words, 2001 - 3000 words, and 3001 - 5000 words contributed uniquely to the prediction of L2 listening for the entire cohort, only measures of the last two levels could uniquely predict L2 listening for relatively high proficiency participants. Findings from the current study partially support Matthews' (2018) work, however, both studies found that L2 learners benefit from possessing knowledge of words at mid-frequency level, i.e., the 5K frequency level, when comprehending L2 speech input. Although both the present study and Lange and Matthews (2020) adopted the same measure for learners' L2 vocabulary knowledge from 1K to 5K word frequency levels, the findings are different on the importance of high- and mid-frequency level words. The differences might be attributed to the measures for learners' listening proficiency and English proficiency.

6. Conclusion

This research provides further evidence for the fact that aural vocabulary knowledge has a significant correlation with L2 learners' LC and it is this knowledge which explains a proportion of the variance in L2 listening. It was also found that although learners' aural word knowledge at each frequency level from 1K to 5K and academic word knowledge were significantly correlated with L2LC, the strongest correlation was between academic vocabulary knowledge and listening, followed by the correlation between word knowledge at the 5K frequency level and listening. In terms of the contribution of aural vocabulary knowledge to L2LC, it was found that the scores on the academic word knowledge measure alone explain 22% of the variance in L2LC and the scores on the 5K word frequency level measure alone explain 16.7% of the variance in L2LC. Learners' academic vocabulary knowledge was found to explain unique variance over and above their vocabulary knowledge at the 5K word frequency level in L2LC.

The study has two limitations. The first is that only receptive aural vocabulary knowledge was assessed, but since listening and aural vocabulary are both receptive skills it makes sense to use a receptive task in such a study. Since Cheng and Matthews (2018) found that L2 learners' aural productive word knowledge was more important than their receptive aural word knowledge in predicting L2LC, further studies are needed to explore the role of receptive/productive aural word knowledge in the success of comprehending L2 speech input. The other limitation is that although the LVLT is a good test, there are some concerns around the construct validity of multiple-choice test formats, i.e., learners' vocabulary knowledge may be overestimated (Kremmel &

Schmitt, 2016; Stoeckel, McLean, & Nation, 2021). Therefore, researchers need to be careful when interpreting scores from vocabulary size tests (Kremmel & Schmitt, 2016). In addition to the meaning-recognition test formats, i.e., the LVLT, researchers may try alternative test formats to measure the construct of vocabulary tests. For example, the meaning-recall test formats are suggested by Stoeckel et al. (2021). In a recent study, Cheng, Matthews, Lange, and McLean (2022) found that a single word aural meaning-recall test could predict 38 % of the variance observed in L2 learners' listening scores, which provides evidence for the usefulness of the meaning-recall test formats in related studies. It is likely that the results of the current study could have been different if a meaning-recall test had been adopted. Comparatively, aural meaning-recall tests have the potential advantage on measuring lexical employability (Cheng et al., 2022) over meaning-recognition tests.

This research has some implications for teaching L2 listening. Since learners' academic word knowledge and knowledge for words at the mid-frequency level were found to contribute to predicting their listening proficiency, it is suggested that L2 teachers focus on improving learners' ability to recognize words from speech, especially the ability to recognize aural academic words and words at mid-frequency levels. Vocabulary knowledge plays an important role in determining the success of L2 learners' listening comprehension, but since listening comprehension involves language knowledge, world knowledge and cognitive abilities, future research would do well to focus on L2 listeners' phonological knowledge, topical knowledge, attention, and emotions while attempting listening comprehension.

References

Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 1*. Oxford University Press.

Andringa, S, Olsthoorn, N., Van Beuningen, C., Schoonen, R. y Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, *62*, 49-78.

Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, *14*, 14-31.

Cai, H. (2020). Related lexical and syntactic knowledge to academic English listening: The importance of construct representation. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00494.

Cambridge English Language Assessment. (2014). *The Preliminary English Test (PET)*. Cambridge University Press.

Cheng, J., & Matthews. J. (2018). The relationship between three measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening and reading. *Language Testing*, *35*, 3-25.

Cheng, J., Matthews, J., Lange, K., & McLean, S. (2022). Aural single-word and aural phrasal verb knowledge and their relationships to L2 listening comprehension. *TESOL Quarterly*. 1-29 DOI: 10.1002/tesq.3137.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Field, J. (2013). Cognitive validity. In A. Geranpayeh, & L. Taylor (Eds.), *Examining listening: Research and practice in assessing second language listening* (pp. 77-151). Cambridge University Press.

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*, 5th ed. London: SAGE.

Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, *10*, 113-117.

Kremmel, B., & Schmitt, N. (2016). Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words?. *Language Assessment Quarterly*, *13*(4), 377-392.

Lange, K., & Matthews, J. (2020). Exploring the relationships between L2 vocabulary knowledge, lexical segmentation, and L2 listening comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *10*(4), 723-749.

Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, *22*, 15-30.

Masrai, A. (2019a). Vocabulary and reading comprehension revisited: Evidence for high-, mid-, and low-frequency vocabulary knowledge. *SAGE Open,* 1-13. DOI: 10.1177/2158244019845182.

Masrai, A. (2019b). Exploring the impact of individual differences in aural vocabulary knowledge, written vocabulary knowledge and working memory capacity on explaining L2 learners' listening comprehension. *Applied Linguistics Review*, *10*(1), 1-25.

Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, *72*, 23-36.

Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, *52*, 1-13.

McLean, S., Kramer, B. & Beglar, D. (2015). The creation and validation of a listening vocabulary levels test. *Language Teaching Research*, *19*, 741-760.

Mecartty, F. H. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, *11*, 323-348.

Milton, J., Wade, J., & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in a foreign language. In, R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, C., & M. Torreblanca-López, *Further Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning,* 83-98. Multilingual Matters.

Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, *63*, 59-81.

Nation, P. (2012). The BNC/COCA word family lists (17 September 2012). Unpublished paper. Available at: www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation.

Salamoura, A., & Saville, N. (2010). Exemplifying the CEFR criterial features of written learner English from the English Profile Programme. In Bartning, I., Martin, M., & Vedder, I. (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series 1, 101-132.

Staehr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, *36*, 139-152.

Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, *31*, 577-607.

Stoeckel, T., McLean, S., & Nation, P. (2021). Limitations of size and levels tests of written receptive vocabulary knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, *43*(1), 181-203.

Vafaee, P., & Suzuki, Y. (2019). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary knowledge in second language listening ability. *Studies in Second Language Acquisition*, *42* (2), 383-410. DOI: 10.1017/S0272263119000676.

Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, *65*, 390-416.

Wallace, M. P. (2022). Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention. *Language Learning*. *72*(1), 5-44 DOI:10.1111/lang.12424.

Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: the contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System, 65*, 139-150.

Responding to compliments online: The case of Airbnb online experiences

Irene Cenni - Ghent University
irene.cenni@ugent.be

Rebut / Received: 16-02-22
Acceptat / Accepted: 26-07-22

Resum. Respondre als compliments en línia: El cas de les experiències online d'Airbnb. El present article investiga les respostes als compliments publicats a Airbnb Online Experiences, una plataforma llançada recentment. L'estudi contribueix i amplia el conjunt de recerca actual sobre pràctiques de compliment en línia. Tot i que les investigacions anteriors es van centrar principalment en les respostes als compliments a plataformes orientades a les connexions socials (com Facebook o Instagram), en aquesta contribució el focus es posa en una plataforma de comunicació social i empresarial (Airbnb). Partint del marc elaborat per Maíz-Arévalo (2013) sobre les dades de Facebook, examino la distribució de diferents estratègies de resposta de compliment en un corpus d'Airbnb. A més, es farà una discussió qualitativa dels resultats, elaborant alguns exemples reals extrets del corpus. Les troballes destaquen algunes tendències específiques en les estratègies de resposta de compliment adoptades pels amfitrions d'Airbnb. Els amfitrions van optar de manera aclaparadora per acceptar estratègies, mentre que es van evitar evadir o rebutjar estratègies. A més, es va observar un ús recurrent d'estratègies d'apreciació i compliments. Notablement, les estratègies d'acord i d'autopromoció (autopromoció) també es van testimoniar al conjunt de dades, que solen estar absents en altres plataformes (com ara Facebook). Finalment, en les seves respostes, els amfitrions també van incloure emoticones, expressions encoratjadores i invitació personalitzada al contacte futur, promovent la proximitat i un cert grau d'informalitat amb els seus interlocutors.

Paraules clau: *respostes als compliments, pràctiques de compliment en línia, discurs digital, respostes a ressenyes en línia, Airbnb Online Experiences.*

Abstract. Responding to compliments online: the case of Airbnb Online Experiences. The present article investigates responses to compliments posted on Airbnb Online Experiences, a

recently launched platform. The study contributes to and expands the current body of research on compliment practices online. While previous research predominantly focused on responses to compliments on social-oriented platforms (such as Facebook or Instagram), in this contribution the focus is on a business-driven environment (Airbnb). Departing from the framework elaborated by Maíz-Arévalo (2013) on Facebook data, I examine the distribution of different compliment response strategies in an Airbnb corpus. Further, a qualitative discussion of the results will be provided, elaborating on some actual examples extracted from the corpus. The findings highlight some specific trends in the compliment response strategies adopted by Airbnb hosts. Hosts overwhelmingly opted for accepting strategies, while evading or rejecting strategies were avoided. Moreover, a recurrent use of appreciation and returning compliments strategies was observed. Remarkably, agreeing and self-enhancement strategies (self-promotion) were also attested in the dataset, which are usually absent on other platforms (such as Facebook). Finally, in their responses, hosts also included emoticons, encouraging utterances and personalized invitation to future contact, promoting closeness and a certain degree of informality with their interlocutors.

Keywords: *responses' to compliments, online complimenting practices, digital discourse, responses to online reviews, Airbnb Online Experiences.*

1. Introduction

As most of our everyday communications now happens online, there is a growing interest in exploring how our contemporary interactions unfold in digital settings (Virtanen & Lee, 2022). At present, the digital environments and linguistic phenomena inquired by linguists are extremely varied (Vásquez, 2022), with global platforms such as Twitter or Facebook attracting a significant amount of scholarly attention. The present contribution focuses on a very recent platform, Airbnb Online Experiences, and offers new insights on a specific linguistic practice: responses to compliments. Within interpersonal communication, compliments and responses to compliments represent one of the key speech acts fueling relational and phatic communication (Cenni & Vásquez, forthcoming).

Complimenting behavior has embodied a popular object of study since the 1980s, primarily inquired in naturally occurring oral interactions (Holmes, 1986, 1995; Wolfson & Manes, 1980). Yet, recent studies proved that the act of giving or receiving a compliment persists as common communicative strategy within digitally-mediated interactions as well (Eslami & Yang, 2018). As a matter of fact, the prevalence of social media offers new interactive contexts for the study of complimenting behavior online, with several scholars observing that giving/receiving compliments is as well-established and widespread a practice in digital interactions as it is in more traditional *offline* face-to-face communication (Placencia & Lower, 2017). Remarkably, recent scholarship

has shown that an increasing number of social media platforms have given rise to new patterns of interaction where compliments are concerned (Hernández Toribio & Mariottini, 2020; Rudolf von Rohr & Locher, 2020; Ruiz-Tada, Fernández-Villanueva & Tragant, 2020). Specifically, in the last years, studies have tended to focus on patterns of complimenting behavior found on social networking sites (Facebook, Instagram), with communications taking place among peers, acquaintances, friends or family members. However, investigations looking into complimenting behavior occurring on platforms that are predominantly dedicated to a commercial activity, and among interlocutors without pre-existing relational ties, are extremely rare (Cenni & Vásquez, 2021).

The present study will address these gaps in current research investigating a specific facet of complimenting behavior, namely responses to compliments, focusing the attention on a particular digital context, Airbnb Online Experiences, a commercially-driven platform. In this way, the study aims to extend the scope of inquiry on complimenting practices within digital spaces, focusing on an understudied business-driven platform and considering interactions between interlocutors with no prior relationship.

1.1. The context of the research: the Airbnb Online Experiences platform

Airbnb is a major player in the sharing economy. Launched in 2008, was originally intended as a platform were local hosts could offer peer-to-peer accommodation as a cheaper alternative to hotel stays. In 2016, Airbnb started to offer a new service: Airbnb Experiences, through which local hosts offered leisure activities for guests in order to experience the place they were visiting in a more 'authentic' way. Examples of activities offered included: wine tastings, bike tours and cooking workshops. Recently, due to the travel restrictions and social distancing in force (caused by the Covid-19 break-out), Airbnb decided to still offer these leisure activities but in a fully-digital format, launching the Airbnb Online Experiences (AOE) platform (Cenni & Vásquez, 2021). AOE was inaugurated in April 2020, presenting a wide-ranging list of *virtual activities* (offered via Zoom) such as coffee tasting, baking, dancing, meditation classes, or even virtual (thematic) city tours (e.g., Street Art virtual tour of New York City), just to give some examples. This service immediately proved to be an instant hit. In just a couple of months more than 800 Online Experiences were offered on the platform from hosts from all over the world, and the reviews left by guests were extremely positive (Cenni & Vásquez, 2022).

After having attended one of these Experiences, guests are invited to leave a review on the platform to share their evaluation and remarks with their host and fellow participants. At the same time, the platform allows hosts to respond to these reviews. These latter texts - hosts' responses posted on Airbnb Online Experiences - form the dataset of the present study, which will be explored for responses to compliments (see also section 3 Methodology).

Figure 1 below shows an actual example of the sequential organization of participants' reviews and hosts' responses on the Airbnb Online Experiences platform. The red rectangle indicates the host's response text, under investigation in the present study. Pictures and (user)names of the interlocutors have been blurred for anonymization.

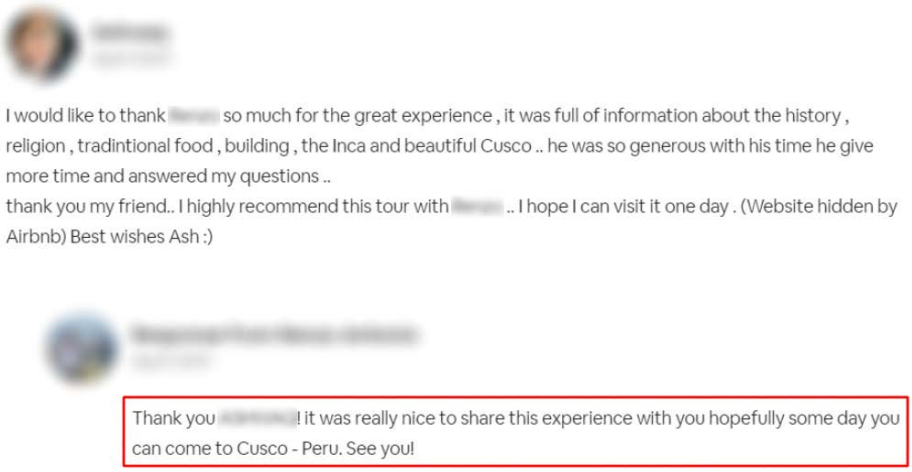


Fig. 1. Screenshot of the sequential organization of participants' reviews and hosts responses as displayed on the Airbnb Online Experiences platform.

Remarkably, unlike other platforms such as Booking.com or TripAdvisor, which typically collect and display reviews of various polarity[1], Airbnb is known for receiving an overwhelming majority of highly positive reviews from their guests (Bridges & Vásquez, 2016), and thus represents a very suitable environment for the investigation of compliments and responses to compliments.

In addition, to date, most of the studies looking at language or discursive features of user reviews and hosts'/service providers' responses mainly focused on negative reviews and/or speech acts that challenge the guest-host communication. For instance, several studies looked at the act of complaining and expressing negative evaluations, or explored how service providers respond to such complaints and negative remarks (Napolitano, 2018; Vásquez, 2011; Zhang & Vásquez, 2014; Zhu, Ma & Jiang, 2019). On the

1. Booking.com allows tourists to rate their stay by means of a scale from 0 to 10, whereas on TripAdvisor, consumers may give an evaluation ranging from 1 to 5 bullets (from very negative - to very positive). These two platforms are reknowned for hosting not only positive, but also average and (very) negative reviews (Vásquez, 2011, 2014; Baka, 2016).

contrary, the study of language-related aspects within positive reviews and responses in commercial-oriented contexts are still very limited (Cappelli, 2013; Cenni & Goathals, 2021; Feng & Ren, 2019).

As mentioned before, the present work aims to fill these gaps in current research, paying special attention to the specific compliment response strategies that host may include in these type of texts. Summing up, I believe that the context of the study is an interesting one for three main reasons:

- first, the business/commercial orientation of the texts, which is still only partially considered in the literature on compliment practices so far (see also section 1.2).
- second, the specific focus on responses to positive reviews, which are still understudied in the context of online reviews' discourse.
- third, the recency of the platform investigated, launched in this format less than two years ago.

1.2. Responding to compliments online: previous studies

A number of studies have investigated responses to compliments performed in various online environments. To date, responses to compliments online have been primarily studied in social media platforms such as Twitter or Instagram (Placencia & Powell, 2020). So far, though, the most investigated platform for complimenting practices, is undoubtedly Facebook (Eslami, Yang & Qian, 2020; Lower, 2020; Maíz-Arevalo, 2020; Ruiz-Tada et al., 2020).

The majority of these inquiries explored how complimenting behavior translates in the digital environment discussing the ways users adapted their compliment responses to the affordances of the new media they are interacting on (Placencia & Lower, 2017; Placencia & Eslami, 2020). Further, researchers focused on the elaboration of compliment response taxonomies, comparing the online practices to previous traditional and offline frameworks, as the ones of Holmes (1995) and Herbert (1990).

One of the most comprehensive frameworks to analyze compliment responses online is the one elaborated by Maíz-Arévalo (2013). Maíz-Arévalo investigated compliment responses among Spanish speakers on Facebook, adopting and extending the compliment responses' taxonomy elaborated by Holmes (1995). The original classification elaborated by Holmes comprised three main strategies: acceptance, rejection or evasion, which were, in turn, divided into subcategories. In her work, Maíz-Arévalo identified additional compliment response strategies which were not accounted for in Holmes' original classification. In particular, in her taxonomy, Maíz-Arévalo included the strategy of enhancing a compliment while responding to it, and the use of 'implicit' strategies, such as clicking the Facebook built-in "like" button or the use of (standalone) emoticons (Maíz-Arévalo, 2013).

For its analysis of compliment responses, the present study draws on the taxonomy elaborated by Maíz-Arévalo (2013). This will help reveal potential uniformities or

divergences between response strategies performed on Facebook vs. Airbnb Online Experiences platform (see section 4.1).

2. Research questions

Elaborating on prior research on compliment responses in digital spaces, the present case study addresses the following research questions:

(1) What are the compliment response strategies adopted by Airbnb Online Experiences hosts, and what is their distribution in the corpus?

(2) Are there uniformities or divergences when comparing compliment response strategies adopted in AOE vs. other more socially-oriented platforms, such as Facebook?

(3) Beyond specific compliment response strategies, what other communicative moves are hosts including in their response texts?

3. Methodology

In order to address these research questions, a corpus consisting of 200 hosts' responses downloaded from the Airbnb Online Experiences platform was analyzed. The corpus was collected based on the following criteria:

- Only responses to highly positive reviews were collected (ranging from 4,5 to 5 stars, which is the platform's top rate).
- No more than 5 responses from the same host were selected.
- Identical responses from the same host were excluded.
- Only responses written in English were considered[2].

The data was downloaded by means of a Python crawler in May 2020 and was subsequently coded using the Nvivo12 software. The data was analyzed as follows. First, building on the taxonomy of online compliment responses elaborated by Maíz-Arévalo (2013), the compliment response strategies adopted in the corpus were identified and coded (see also next sections). Second, I decided to analyze also the rest of the response

2. At the moment of data collection reviews and responses on the AOE platform were predominantly written in English, with an extremely limited number of reviews written in other languages (N<10). Also, I would like to underline that the communicative practices under examination are most probably performed within a context of English as Lingua Franca, since participants and hosts are located all over the world. Yet, Airbnb only shares the location of the users and therefore their L1 cannot be determined with certainty.

text, identifying the other functional units or 'moves' (Swales 1990, 2004) chosen by the hosts to construct their answers. In this second phase I followed a bottom-up saturation approach (De Ascaniis, Borrè, Marchiori & Cantoni, 2015), identifying separate moves according to the communicative functions they convey (Bhatia, 2004; Swales, 1990). The codebook was progressively refined in order to cover all communicative moves found in the empirical data. This analytical procedure has been widely adopted and represents an established method in discourse-oriented studies considering reviews and responses to reviews (Napolitano, 2018; Zhang & Vásquez, 2014; Zhu, Ma & Jiang, 2019).

In order to report the findings, I provide the number of responses in which a specific compliment response strategy has been found at least once. Of course, a single response text may include more than one response strategy. Subsequently, I applied the same procedure to the additional move categories making-up the text. Following this method I was able not only to detect the compliment response strategies adopted in the AOE context, but I also identified the other communicative moves that were included in the response text, thus offering additional insights into the discursive characteristics of the specific digital genre of responses to positive reviews on Airbnb.

4. Results

4.1. Compliments' response strategies on Airbnb Online Experiences

Having applied the taxonomy elaborated by Maíz-Arévalo on Facebook (2013) to the AOE data, I start by offering a comparison of the main response strategies detected in these two different online contexts (Table 1). This is followed by the presentation of the distribution of compliments' response strategies in the corpus (Table 2) and a qualitative discussion of examples extracted from the dataset.

Table 1. Main compliment response strategies: Facebook vs. Airbnb Online Experiences

Responding to compliments online	
Facebook	**Airbnb Online Experiences**
1) Accepting the compliment	**Yes**
2) Rejecting/deflecting the compliment	/Not found in the dataset/
3) Evading the compliment	/Not found in the dataset/
4) Implicit responses (emoticons; "like" button)	/Not applicable/
5) No response	**Yes**

A first striking result consists of a more restricted range of compliment response strategies detected in the AOE corpus. Indeed, the only strategies detected in the AOE context fall in the 'accepting the compliment' (1) or 'no response' (5) categories. Similarly to other platforms (TripAdvisor), also on AOE hosts can decide not to answer. Yet, since the focus of the present research is on compliment response strategies adopted on this specific platform, investigating the exact percentage of reviews going unanswered goes beyond the scope of the present study and has not been quantified (San-Martín Gutiérrez, Jiménez Torres & Puente Domínguez, 2018).

Remarkably, the strategies of (2) 'rejecting' and (3) 'evading' the compliment are absent from the AOE corpus. While these strategies embody valid options on Facebook (Maíz-Arévalo, 2013; Placencia, Lower & Powell, 2016), they appear to be disregarded in the AOE context. This could be attributable to the different communicative environments created on the two different platforms. On the one hand, Facebook interactions are typically relational, and usually take place between friends, family or acquaintances (Placencia & Lower, 2013), and in this type of interactional contexts evading or rejecting a compliment can be performed by the speaker aligning towards an expression of modesty. On the other hand, Airbnb is typically categorized as a commercially-oriented platform, since Airbnb Online Experiences are not offered for free (one has to pay to participate to one of these Experiences), and participants have no previous social ties with each other. In this sense, the lack of rejection and evasion of compliments seems to reinforce the framing of AOE as a business-oriented context of communication, in which compliments are gladly accepted, while refusing and avoiding them would be counterproductive, given that the commercial goal of hosts is to enhance their business and demonstrate the high quality of their services (Cenni & Goethals, 2021).

Concerning the use of emoticons, on the AOE platform, emoticons cannot be used to provide a standalone and implicit compliment response as identified by Maíz-Arévalo in Facebook (strategy 4), yet, they can be included in the hosts' response texts, juxtaposed to other strategies. In previous research, emoticons have been identified as a typical acceptance token on Facebook and Instagram (Placencia & Lower, 2013; Eslami, Yang & Qian, 2020). In the present AOE dataset, emoticons have been detected in N39/200 responses, indicating that around one out of five responses included an emoticon. The emoticons found in the dataset displayed a very limited variation, specifically, the great majority of the emoticons detected (N34) were 'smileys' (:)), and only a few instances of 'hearts' (<3) were found (N5). The use of emoticons in the Airbnb context is thus much less pervasive when compared to other compliment studies considering more 'relational/social' platforms such as Facebook or Instagram (e.g. Placencia & Lower, 2013). Yet, even if the use of emoticons is not frequent in this context, its partial presence indicates that, probably, a certain degree of informality is accepted, or at least tolerated, in this specific online context. Furthermore, the use of emoticons, even if partial, represents an interesting finding, since this tendency differs from results emerging in similar

investigations that focus on TripAdvisor. Specifically, within responses to positive reviews posted on TripAdvisor emoticons were practically absent (Cenni & Goethals, 2021), signaling a potential difference between appropriate/productive strategies used to respond to compliments on Airbnb vs. TripAdvisor. In other words, in general terms, it appears that AOE hosts adopt emoticons in their responses less frequently when compared to relational platforms such as Instagram and Facebook, but more often when compared to other business-oriented platforms, such as TripAdvisor.

4.2. Accepting compliments: different sub-strategies

As clearly shown in the work of Maíz-Arévalo (2013; Golato, 2002), accepting a compliment does not imply an univocal tactic, but allows the implementation of diverse accepting substrategies, namely: a) appreciation, b) agreement, c) downgrading the compliment, d) returning the compliment and e) enhancing it. Four of these substrategies have been identified in the empirical data (Table 2). Below, I will briefly discuss the distribution of the different (sub)strategies and then take a closer look at each of them, discussing examples from the corpus.

Table 2. The distribution of accepting strategies in Airbnb Online Experiences

Accepting compliments		
Categories of Maíz-Arévalo	**Airbnb Online Experiences**	**Occurrences in the corpus**
a) Appreciation	Yes	N182/200
b) Agreeing utterance	Yes	N31/200
c) Downgrading utterance	/Not found in the dataset/	N0/200
d) Returning the compliment	Yes	N120/200
e) Enhancing the compliment	Yes	N29/200

The first observation is that 'appreciation' strategy (a) embodies the most frequent compliment response strategy, detected in almost the totality of the responses N182/200. A second productive strategy adopted by Airbnb hosts is to 'return compliments' to their interlocutor, a strategy displayed in more than half of the responses N120/200. A restricted use of 'agreeing' (N31/200) and 'enhancing' strategies (N29/200) was also detected. Finally, it is noteworthy to observe a lack of 'downgrading' strategies (N0/200), which were absent in the corpus.

4.3. Appreciation for the received compliment

Showing appreciation for the received compliment represents a pervasive strategy, which is mostly worded as a thanking utterance. This is a rather expected communicative behavior, which emerged in several other compliment responses contexts in both offline and online interactions between friends, family and acquaintances alike (Placencia, Lower & Powell, 2016). Thanking the guest/participant also embodies an omnipresent strategy when responding to positive and even negative online reviews (Feng & Ren, 2019; Sparks & Bradley, 2017; Zhang & Vásquez, 2014).

In the AOE dataset, most appreciation strategies are highly routinized, in the form of a simple "thank you!", or "thank you for joining us", but some hosts thanked the reviewers in a more elaborated way, spelling out the importance of receiving positive reviews, such as in (1-2).

(1) Thank you so much for your Review and support, it really means a lot to us!
(2) Thanks so much for telling the "world" about your experience. I truly appreciate it when people take the time to write reviews.

A (limited) number of hosts (N20/200) also thank the reviewers for their 'private feedback' (3-4). Indeed Airbnb allows guests: (a) to send private feedback directly to their hosts, (b) to post public feedback on the platform, or (c) both. Additionally, examples such as (4) seem to suggest that the private feedback may be used by some guests to send less positive remarks and/or suggestions to improve the experience. Since this feedback could have been included in the public review, sending it privately indicates a great awareness of the wide readership on Airbnb. At the same time, sending a private feedback message embodies a specific communicative choice in term of politeness, where the reviewer decides to make a 'complaint' or 'remark' privately, thereby saving the 'face' of the host and preventing them from being exposed to public criticism.

(3) Thanks for your comments in the private feedback!
(4) Also thanks for your feedback in the private section, I aim to make this clearer moving forward.

4.4. Returning the compliment

As mentioned above, more than half of the responses included the strategy of 'returning the compliment'. The instances included in this category displayed some variation, from general compliments to more specific and personalized ones. Indeed, I detected some generic compliments, such as (5-6), which usually praised the guests in their role as participants or "students". Additionally, hosts also paid compliments to the

guests' performance, or the result(s) they achieved during the Experience (as in 7-8). Finally, hosts also paid the guests compliments on their personality or their attitude during the Experience (9-11).

(5) You were an awesome participant ☺
(6) You were a brilliant student !
(7) You did an amazing job !!!
(8) Well done! You bread looked super yummy!
(9) You brought great energy in this class!
(10) Molly! ok, with no disrespect to anyone else, you were the kindest person:)
(11) What a sweet guy you are!

The widespread adoption of this strategy throughout the corpus represents an additional specific feature of complimenting behavior within this digital context. Indeed, in other business-oriented review-based platforms, such as for instance Booking.com or TripAdvisor, it is very rare to find service providers returning compliments to their guests (Cenni & Goethals, 2021), probably because on those platforms the communicative environment is more clearly business-driven, and giving compliments to clients might be perceived as too personal and even inappropriate. While in the AOE case, after having shared an Online Experience together, the hosts-guests relational component appears to gain relevance and seems to promote a frequent use of the return compliment strategy.

4.5. Agreeing and Enhancing the compliment

While 'returning the compliment' highlighted the relational dimension characterizing the AOE platform, these last two strategies, namely 'agreeing' and 'enhancing the compliment', bring to the fore the more commercial dimension of this interactional context. Indeed, in some cases, the response writer decides to agree with (12-13) or even enhance (14-15) the received compliment.

(12) Yeah, to bake together online is sooo nice and indeed, it´s so nice to see other people´s kitchen.
(13) That is, indeed, a great offshoot of doing a cooking class this way - learning to cook in one's own kitchen is a very special experience.
(14) I am very happy of showing you a new lifestyle and a way to appreciate your surroundings!
(15) [Thank you!] Online experiences are a great opportunity to discover the world from home.

Specifically, 'enhancing a compliment' has been defined by Maíz-Arévalo (2013) as an acceptance of the compliment while maximizing it, leaning towards a self-praising

utterance. In the specific context, this category comprises examples such as (14-15 above) through which the hosts take the opportunity to highlight some positive features of their Online Experience. In some cases, hosts even included more 'promotional' utterances as (16-17), for instance advertising their Airbnb or Instagram profiles, thus taking advantage of the response space to include some kind of self-promotion.

(16) Keep checking my Airbnb profile, I have many food and baking events coming up!
(17) Follow me on my social accounts: @***** (anonymized Instagram account).

'Agreeing' with and 'enhancing a compliment' represent strategies usually avoided in more relational interactions and platforms, such as Facebook or Instagram, where these strategies are commonly adopted with a humorous undertone, or otherwise categorized as signals of arrogance (Maíz-Arévalo, 2013; Placencia & Lower, 2013; Placencia, Lower & Powell, 2016). This is different in this specific context, where a number of hosts decide to adopt these strategies to emphasize the qualities of the Experiences and boosting their service. The use of these strategies helps to expose the underlying commercial dimension of these interactions.

4.6 Additional communicative moves

Beyond the accepting strategies discussed above, in some cases, hosts included additional communicative moves to construct their responses. The empirical data showed a rather limited set of additional moves. Specifically, only three main moves were detected beyond the acceptance of the compliments, namely: 'encourage' the guest, 'solicit future contact' and 'closing pleasantries' (Table 3).

Table 3. Distribution of additional moves included in the response text.

Encouragement/Advice			N39/200
Solicit future contact	N70/200	Fixed formulas	N10/200
		Personalized	N60/200
Closing pleasantries	N69/200	Fixed formulas	N39/200
		Personalized	N30/200

Through the 'encouragement move' the host invites the guest to keep working on the activity or skill practised online in the AOE, as in (18-21):

(18) Chris you are on the good path. Add these little tricks when shopping wine and you'll be ready to be a sommelier:).

(19) Keep dancing, keep sharing and you'll be a pro in no-time!
(20) I hope you continue to make great food and enjoy it while doing so.
(21) I hope you keep practising and transforming your life more and more!

These examples are particularly interesting as they clearly expose the educational dimension included in many of the offered Online Experiences. Indeed, hosts of Online Experiences often assume the roles of facilitators and even teachers (Cenni & Vásquez, forthcoming), a role which is clearly mirrored in this kind of utterances.

Finally, considering then the last two moves: 'solicit future contact' and 'closing pleasantries' (Table 3), it is worth noting that 'closing pleasantries' are almost evenly distributed between fixed formulas ("*stay safe!*", "*cheers*", "*take care*") and personalized ones (. "*A big virtual hug to you and your dog*"). In a different way, the 'solicit future contact' category displays a lower adoption of fixed formulas (*"Hope to see you soon"*) showing a preference towards personalized realizations, such as (22-24), which help to create closeness between the interlocutors and lowers the formality of the response text.

(22) Can't wait for an email from you with you latest wine buys:).
(23) I can't wait to welcome you at my place next year! Hugs!
(24) I really hope we get to meet each other IRL[3], either in your Airbnb Bed&Breakfast or in my kitchen cooking and baking together.

Both the 'encouragement' move and the personalized 'invitations to future contact' emerge as a valid communicative options within AOE responses. Remarkably, both these strategies have not been found in other review platforms, as for instance TripAdvisor (Cenni & Goethals, 2021), and thus contribute to the confirmation of Airbnb Online Experiences as a distinct interactional context, with its own specific communicative features.

5. Conclusions

Building on the framework elaborated by Maíz-Arévalo (2013), a key finding is the detection of specific trends in the compliment response strategies adopted on the AOE platform. First of all, the corpus revealed a prevalence of accepting strategies, corroborating similar trends found in recent studies on compliment responses on other platforms (Placencia & Powell, 2020 -Instagram; Ruiz-Tada et al., 2020 -Facebook).

Taking a closer look to the accepting strategies adopted by hosts, it was interesting to notice not only a (rather common) copious use of appreciation strategies (thanking the participant) but also a rather frequent practice of returning the compliment to the AOE

3. IRL stands for "in real life".

participant, praising their personality, their effort, or their participation in the virtual experience (Cenni & Vásquez,). In particular, the act of returning the compliment was rather surprising, especially since the study considers a business-oriented type of text. Indeed, this practice implies a certain closeness between the interlocutors and hints at a more relational, and not only professional type of interaction. Another finding in this direction is the use of emoticons within the response texts. Even if their use is partial, it signals the acceptability of a rather informal interaction within this specific setting, when compared, for instance to communication on TripAdvisor, in which service providers typically avoid the use of emoticons (Cenni & Goethals, 2021). On the other hand, the findings also highlighted how hosts made use of more business-driven strategies, as the use of 'agreeing' and 'enhancing' strategies, with the scope of boosting/promoting their service.

Taken together, these results corroborate the observation that the specific digital context in which compliments and compliment responses occur plays a significant role in the strategies adopted by the interlocutors (Placencia & Lower, 2017). Moreover, the findings seem to point to the AOE platform as fostering a 'hybrid' type of interaction, in which conversational and interpersonal features (returning compliments, use of emoticons, personalized future invitations) are juxtaposed and intertwined with business and promotional discourse strategies (such as agreeing with the received compliment, enhancing it, and even including self-promotion strategies).

The present study contributes to and expands the current knowledge on compliment practices in online environments, by offering one of the first linguistic studies on compliment response strategies adopted in a business-related digital setting. Furthermore, the study provides deeper insights into the type of communication taking place on the Airbnb Online Experiences platform, hinting at a hybrid nature of the interactions that take place in this specific digital environment.

References

Baka, V. (2016). The becoming of user-generated reviews: Looking at the past to understand the future of managing reputation in the travel sector. *Tourism Management*, *53*, 148-162.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Bloomsbury.

Bridges, J., & Vásquez, C. (2016). If nearly all Airbnb reviews are positive, does that make them meaningless? *Current Issues in Tourism*(1), 1-19.

Cappelli, G. (2013). "A perfect tuscan experience": destination image and cultural expectations in positive travel reviews in English and Italian. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, *1*, 59-85.

Cenni, I., & Goethals, P. (2021). Business responses to positive reviews online: face-work on TripAdvisor. *Journal of Pragmatics*, *180*, 38-50.

Cenni, I., & Vásquez, C. (2021). Reflection: Airbnb's food-related 'online experiences': a recipe for connection and escape. *Food & Foodways*, *29*(1), 97-107.

Cenni, I., & Vásquez, C. (2022), Early adopters' responses to a virtual tourism product: Airbnb's online experiences. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, *16* (1), 121-137.

Cenni, I., & Vásquez, C. (Forthcoming). "Jerry was a terrific host!" 'You were a brilliant guest!' : reciprocal compliments on Airbnb. *Pragmatics & Society*.

De Ascaniis, S., Borrè, A., Marchiori, E., & Cantoni, L. (2015). Listen to your customers! How hotels manage online travel reviews. The case of Hotels in Lugano. In I. Tussyadiah & A. Inversini (Eds.),: *Information and Communication Technologies in Tourism 2015*.: Springer, 59-72.

Eslami, Z. R., & Yang, X. (2018). Chinese-English bilinguals' online compliment response patterns in American (Facebook) and Chinese (Renren) social networking sites. *Discourse, Context & Media*, *26*, 13-20.

Eslami, Z. R., Yang, L. & Qian, C. (2020) A comparative study of compliment responses among Chinese Renren users and American Facebook users. In M.E. Placencia & Z.R. Eslami (Eds.), *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*. John Benjamins Publishing Company,. 21-47.

Feng, W., & Ren, W. (2019). "This is the destiny, darling": Relational acts in Chinese management responses to online consumer reviews. *Discourse, Context & Media*, *28*, 52-59. Retrieved from https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.09.003

Golato, A. (2002). German compliment responses. *Journal of Pragmatics*, *34*(5), 547-571. Retrieved from https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00040-6

Herbert, R. K. (1990). Sex-based differences in compliment behavior. *Language in society*, *19*(2), 201-224.

Hernández Toribio, M. I., & Mariottini, L. (2020). Compliments in congratulatory tweets to Spanish Olympic athletes. In M.E. Placencia & Z.R. Eslami (Eds.), *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*. John Benjamins Publishing Company, 263-288.

Holmes, J. (1986). Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Anthropological linguistics*, *28,* 485-508.

Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. Longman.

Lower, A. (2020). "Gracias pana": A glimpse into Ecuadorian male compliment responses on Facebook. In M.E. Placencia & Z.R. Eslami (Eds.), *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*.: John Benjamins Publishing Company, 49-72.

Maíz-Arévalo, C. (2013). "Just click 'Like'": Computer-mediated responses to Spanish compliments. *Journal of Pragmatics*, *51*, 47-67.

Maíz-Arévalo, C. (2020). "Pero… y las caritas esas como se ponen?": Age effects on Facebook compliments in Peninsular Spanish. In M.E. Placencia & Z.R. Eslami

(Eds.), *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*.: John Benjamins Publishing Company, 73-98.

Napolitano, A. (2018). Image Repair or Self-Destruction? A Genre and Corpus-Assisted Discourse Analysis of Restaurants' Responses to Online Complaints. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*, *10*(1), 135-153.

Placencia, M. E., & Eslami, Z. R. (Eds.). (2020). *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*.: John Benjamins Publishing Company.

Placencia, M. E., & Lower, A. (2013). Your kids are so stinkin'cute!:-): Complimenting behavior on Facebook among family and friends. *Intercultural Pragmatics*, *10*(4), 617-646.

Placencia, M. E., & Lower, A. (2017). Compliments and compliment responses. In H. Christian & B. Wolfram (Eds.), *Pragmatics of Social Media* (pp. 633-660). De Gruyter Mouton.

Placencia, M. E., Lower, A., & Powell, H. (2016). Complimenting behaviour on Facebook: Responding to compliments in American English. *Pragmatics and Society*, *7*(3), 339-365. Available at: https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ps.7.3.01pla

Placencia, M. E., & Powell, H. (2020). "Tu masssss ❤ te amo": Compliment responses among Ecuadorian teenage girls on Instagram. In M.E. Placencia & Z.R. Eslami (Eds.), *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*. John Benjamins Publishing Company, 99-120.

Rudolf von Rohr, M.T., & Locher, M. (2020). The interpersonal effect of complimenting others and self-praise in online health settings. In: *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*. John Benjamins Publishing Company, 189-212.

Ruiz-Tada, M., Fernández-Villanueva, M., & Tragant, E. (2020). Compliment response behavior among Japanese-English bilinguals on Facebook. In M.E. Placencia & Z.R. Eslami (Eds.), *Complimenting behavior and (self-) praise across social media: new contexts and new insights*. John Benjamins Publishing Company, 121-144.

San-Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., & Puente Domínguez, N., 2018. The replies of hotels to clients through TripAdvisor: a big data analysis. *ESIC Market 49*, 339-357.

Sparks, B. A., & Bradley, G. L. (2017). A "Triple A" Typology of Responding to Negative Consumer-Generated Online Reviews. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, *41*(6), 719-745. Available at: https://doi.org/10.1177/1096348014538052

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge University Press.

Vásquez, C. (2011). Complaints online: The case of Tripadvisor. *Journal of Pragmatics*, *43*, 1707-1717.

Vásquez, C. (2014). *The Discourse of Online Consumer Reviews*. Bloomsbury.

Vásquez, C. (Ed.) (2022). *Research Methods for Digital Discourse Analysis*. Bloomsbury.

Virtanen, T., & Lee, C. (2022). "Face-work in Online Discourse: Practices and Multiple Conceptualizations", *Journal of Pragmatics*, *195*, 1-6.

Wolfson, N., & Manes, J. (1980). The compliment as a social strategy. *Research on Language & Social Interaction, 13*(3), 391-410.

Zhang, Y., & Vásquez, C. (2014). Hotels' responses to online reviews: Managing consumer dissatisfaction. *Discourse, Context and Media*, *6*, 54-64.

Zhu, Y., Ma, L., & Jiang, R. (2019). A cross-cultural study of English and Chinese online platform reviews: A genre-based view. *Discourse & Communication*, *13*(3), 342-365. Available at: https://doi.org/10.1177/1750481319835642.

Un estudio contrastivo de la información pragmática en los libros de texto de español en China[1]

Yang Song - Peking University
yang.song@pku.edu.cn
Jinwei Wang - Beijing Foreign Studies University
wangjinwei@bfsu.edu.cn

Rebut / Received: 15-03-22
Acceptat / Accepted: 30-05-22

Resum. Aquest estudi se centra en una anàlisi comparativa de dos libres de text: el *Nuevo Español Modern I-IV* (2014, 2015, 2015, 2018), publicat per autors xinesos, i el *Nuevo Sueña I-IV* (2015, 2015, 2016, 2016), publicat per autors espanyols, respecte al contingut dirigit al desenvolupament de la competència pragmàtica de l'alumnat. Les conclusions més rellevants destaquen que, de la comparació d'ambdós libres, el llibre escrit per autors xinesos 1) conté poca informació pragmàtica, 2) no representa les principals branques de la pragmàtica, 3) deixa de banda molts tòpics freqüents d'actes de parla, i 4) disposa de menys estratègies al presentar la informació pragmàtica.

Paraules clau: *informació pragmàtica, competència pragmàtica, llibres de text, didàctica de l'espanyol.*

Abstract. A Contrastive study about the pragmatic information in Spanish textbooks in China. Based on the *Nuevo Español Moderno I-IV* (2014, 2015, 2015, 2018) and the *Nuevo Sueña I-IV* (2015, 2015, 2016, 2016), which are published by Chinese and Spanish authors respectively, this study pretended to make a contrastive analysis about the development of the pragmatic competence. The most relevant conclusions are that, compared with the book of Spanish authors, the book of Chinese authors 1) contains little pragmatic information, 2) does

1. Esta investigación está enmarcada en el proyecto 20YJC740053, financiado por el Ministerio de Educación del Gobierno Chino. Asimismo, debemos dar las gracias al Dr. Nicolás Giménez Doblas por su ayuda en la revisión del artículo.

not represent the main branches of the discipline of pragmatics, 3) leaves aside many frequent topics of speech acts and 4) has fewer strategies in presenting pragmatic information.

Keywords: *pragmatic information, pragmatic competence, textbooks, Spanish teaching.*

1. Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes ha llegado a constituir el objetivo principal de la didáctica de lenguas extranjeras, y uno de sus componentes es la competencia pragmática, tal como viene recogido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), y como proponen también en sus respectivos modelos autores como Canale y Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y Gutiérrez Ordóñez (2002). Si bien se hallan numerosas diferencias entre las principales propuestas de modelos de competencia comunicativa, la competencia pragmática o discursiva suele ser un elemento común para todas ellas.

La competencia pragmática es la capacidad para producir el efecto comunicativo deseado (Palacios Martínez et al., 2019), pues un hablante que no sea competente a nivel pragmático, nunca lo será comunicativamente, y encontrará mayores obstáculos para ser aceptado por la comunidad de habla de la lengua extranjera (Barquero, 2021); asimismo, las consecuencias de actos pragmáticamente no adecuados pueden llegar a ser más graves en el aspecto social que los errores gramaticales o léxicos, especialmente cuando el no nativo posee alto nivel de competencia gramatical y se muestra confiado respecto a su capacidad de comunicación (Campillos Llanos, 2014). Estos actos inadecuados —asignados como fallo pragmático (Thomas, 1983) o interferencia pragmática negativa (Escandell, 2009 [1996])— se producen bien por transmisión directa de las formas de la lengua materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad a las de otras lenguas, o bien por la limitación de la competencia sociocultural y discursiva en español (Ivanova, 2013). Sea cual sea el origen, la información pragmática debería ser incluida en el desarrollo de la competencia pragmática en la lengua extranjera.

La metodología para desarrollar la competencia pragmática de lenguas extranjeras en el aula representa una cuestión compleja que precisa abordarse desde diversas perspectivas. Una de ellas está centrada en el libro de texto que se utiliza, considerado por algunos autores el material didáctico y curricular por excelencia (Parcerisa Aran, 1996), que no solo provee al profesorado de pautas y criterios, sino que también tiene una incidencia cuantitativa y cualitativa mayor en el aprendizaje de los estudiantes. Es uno de los instrumentos de trabajo fundamentales que incide directa e inmediatamente en la forma de enseñar un idioma en el aula de lenguas extranjeras (Cortés Bueno, 2017). Por extensión, el libro de texto desempeña un papel primordial en el fomento de la competencia pragmática y debería contar con contenidos específicos para su didáctica (Harwood, 2014). Así pues, dado su peso y repercusión en el aula, un estudio textual

supone una tarea clave para obtener una visión esencial de la cuestión y, en adelante, comprender el origen de muchos fallos que cometen los alumnos en la interacción multicultural.

Por otro lado, debido al rápido crecimiento de la demanda de profesionales altamente cualificados para el intercambio bilateral entre China y los países hispanohablantes, durante los últimos veinte años el número de universidades que ofrecen la carrera de Filología Hispánica en el país asiático se ha decuplicado —de doce en 1999 a ciento veinte en 2021— y el número de estudiantes de esta formación ha aumentado más de veinticinco veces, de unos quinientos a quince mil aproximadamente, con más de cuatro mil matrículas anuales. De este modo, nos parece necesario analizar dos libros de texto de español ampliamente utilizados en China desde la perspectiva del desarrollo de la competencia pragmática.

2. Estudios precedentes

Cabe decir que, a pesar de la expansión explosiva y consolidación de la enseñanza de español en China, no se han hecho suficientes estudios significativos (Song, 2019). Por lo que se refiere a la pragmática en la didáctica de español en China o sobre los estudiantes sinohablantes, se han llevado a cabo investigaciones acerca de la percepción de la pragmática por parte del alumnado (Pérez Ruiz, 2020), el contraste en actos de habla (Liu, 2015; Padilla Foster, 2016; Liu, 2021), en las formas pronominales de tratamiento (Song y Wang, 2015), la conversación coloquial (Gou, 2021), y en los tests de nivel de comprensión (Gibert-Escofet, Medina García y Gutiérrez-Colón, 2021), etc.

Sin embargo, en la literatura académica únicamente se ha trabajado con los libros de texto de la lengua inglesa en el contexto chino, es decir, el estudio de libros de texto empleados por estudiantes chinos solo se ha llevado a cabo por lo que respecta a la enseñanza de la lengua inglesa. Las conclusiones a las que han llegado son, a grandes rasgos, que el contenido sobre conocimiento pragmático es poco (Ji, 2007; Cohen y Ishihara, 2013; Ren y Han, 2016) y, además, en muchos casos, los enunciados son artificiales y están descontextualizados (Grant y Starks, 2001; McConach y Hata, 2013), lo cual afecta a la adquisición de esta competencia. Por lo general, paradójicamente, tanto los autores de libros de texto como los investigadores reconocen su importancia (Li y Yu, 2020).

Una vez revisada la bibliografía precedente, se pueden marcar varios puntos clave que los investigadores posteriores deberían tener en cuenta para reajustar la metodología en su estudio. En primer lugar, se han hecho muy pocos trabajos contrastivos sobre los aspectos pragmáticos entre libros de texto de lenguas extranjeras publicados por autores nativos y extranjeros, lo cual puede resultar de interés para analizar su ideología, creencias sobre la enseñanza, la metodología, etc. En segundo lugar, no se ha prestado suficiente atención a la forma en que se presenta el conocimiento pragmático, lo cual supondría una gran contribución a la futura redacción de libros de texto de lenguas extranjeras.

Asimismo, aún queda por perfilar el método que se usa en un estudio cuantitativo para, por ejemplo, detectar si un segmento en el libro pertenece a la pragmática o a calcular la información[2] relativa, etc.

3. Objetivo y metodología

El objetivo principal de este estudio es analizar dos libros de texto integrados —aquellos que combinan la gramática, la cultura, el léxico, etc.— para la enseñanza del español usados en China y el desarrollo didáctico de la competencia pragmática que presentan. En concreto, se contrasta qué información pragmática aparece, qué porcentaje ocupa en cada uno —como reflejo del peso que se le concede en la enseñanza— y cómo se ha presentado esta información.

3.1. Elección de los libros de texto

Se han escogido el *Nuevo Español Moderno I-IV* (en adelante, *NEM*) y el *Nuevo Sueña I-IV* (en adelante, *NS*) como materiales para este estudio. El *NEM* es la nueva versión del *Español Moderno I-VI* editado en 1999; está redactado por autores chinos y sus cuatro tomos se publicaron respectivamente en 2014, 2015 y 2018 por Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, considerada la editorial universitaria de lenguas extranjeras más grande de China. En cuanto al *NS*, está compuesto también por cuatro tomos que salieron a la luz originalmente por la editorial española Grupo Anaya en 2015 y 2016. Fue traducido —en particular las glosas, la gramática y los títulos—, reeditado y publicado también por FLTRP entre 2017 y 2019.

Se han escogido estos dos libros por una serie de razones de interés académico. En primer lugar, el *NEM* se utiliza en todas las carreras universitarias de Filología Hispánica en China. El 19 de enero de 2015 el Comité Central del Partido Comunista de China y el Consejo del Estado publicaron el informe de *Fortalecimiento de la propaganda ideológica en la nueva circunstancia*, en el que se restringió el uso universitario de libros de texto de toda disciplina publicados por autores y editoriales de Occidente. Como declaró el entonces ministro de educación, había que "reforzar el control de uso de libros de texto occidentales, para evitar que difundan valores occidentales en el aula universitaria en China"[3].

2. En este estudio, con *información pragmática* se hace alusión a todo tipo de contenido —como un diálogo, una explicación, una imagen o un ejercicio— relacionado con la adecuación discursiva de los actos de habla.

3. Se trata de una traducción del texto original de referencia en chino. El texto está disponible en http://www.gov.cn/xinwen/2015-01/29/content_2811935.htm.

En segundo lugar, el *NS* ya está en el mercado chino y se puede obtener en las librerías. Es el libro más vendido después del *NEM* en el ámbito de la enseñanza de español en China; se usa ampliamente en las clases particulares e instituciones privadas.

Por último, los dos libros comparten características similares (véase tabla 1). Son comparables desde el punto de vista de la extensión, la programación, los objetivos, etc. Por ejemplo, como especifican en sus prólogos, ambos parten de una programación exhaustiva integral de los contenidos lingüísticos y nociofuncionales, que favorece el desarrollo de las destrezas fundamentales para comunicarse con una lengua extranjera, y recomiendan un número similar de horas lectivas para el aprendizaje.

Tabla 1. Datos específicos del *NEM* y el *NS*

Libros de texto (tomos)		**Núm. de uds.**	**Núm. de págs.**[4]	**Núm. de caracteres**[5]
NEM	I	16	278	3 949 120 Líneas máximas por página[6] = 35 Caracteres máximos por línea[7] = 82
	II	16	294	
	III	16	358	
	IV	16	446	
NS	I	10	200	3 830 112 Líneas máximas por hoja = 44 Caracteres máximos por línea = 104
	II	10	225	
	III	10	200	
	IV	10	212	

4. No están incluidas las páginas de prólogo, índice, agradecimientos, etc.; solo se cuentan las páginas relativas a las unidades.

5. Teniendo en cuenta que tanto el tamaño de los libros como su formato son distintos, parece más razonable comparar las palabras o caracteres que contiene cada uno, pero resulta imposible saber el número total y exacto sin tener un ejemplar en formato digital editable. Por ello, se calcula manualmente por páginas, multiplicando líneas máximas en una hoja por caracteres máximos en una línea. La cifra obtenida solo refleja los caracteres que podrán contener como máximo.

6. Se refiere al número máximo de líneas que pueden caber en una página en el libro de texto. Se determinó esa página y se obtuvo la cifra contando manualmente.

7. Se refiere al número máximo de caracteres que pueden caber en una línea. Se determinó esa línea contando manualmente los caracteres que contenía.

3.2. Extracción de información pragmática

Una vez seleccionados los libros, se procedió a localizar la información pragmática de forma absolutamente manual. Los autores revisaron por separado página por página los dos libros de ocho tomos de una totalidad de 2213 páginas y compararon sus resultados para llegar a un acuerdo en la identificación de la información pragmática, que suponía una tarea subjetiva. Luego, se clasificó la información pragmática según las ramas de la disciplina —actos de habla, principios de cooperación, etc.—, se especificó a qué acto de habla[8] hacía referencia dicha información, se calculó[9] manualmente la cantidad de información pragmática en cada libro y su forma de presencia, y se digitalizaron los fragmentos de interés académico para posteriores investigaciones.

4. Resultados

En este apartado, se muestran los resultados relevantes que se han extraído a partir del análisis, como, por ejemplo, el porcentaje de información pragmática en cada libro y la forma en que se ha presentado, los tópicos relacionados y los actos de habla.

4.1. Porcentaje aproximado de información pragmática

Ante todo, cabe confesar que no es posible conocer el porcentaje exacto que ocupa la información pragmática, puesto que, por un lado, como se decía anteriormente, detectarla implica una tarea parcialmente subjetiva y, por otro lado, los libros de texto contienen ilustraciones que también sirven para el desarrollo de la competencia pragmática, con las que no se pueden utilizar los parámetros textuales de medición.

En este estudio, se han usado dos métodos de aproximación. Como se puede observar en la tabla 2, en la columna de "núm. págs. con inf. prag." se muestra el número de páginas que contienen información pragmática. Este cálculo, ya utilizado en estudios como los de Vellenga (2004), Ren y Han (2016) y Li y Yu (2020), consiste en contar por página.Se considera una página de información pragmática aquella que tiene, aunque sea una mínima presencia de ella, como puede ser una oración o una nota al pie de página. Así pues, es lógico que el resultado del sondeo que se obtiene esté considerablemente en alza.

Otra forma de analizarlo, bajo un método renovado en nuestro estudio, es multiplicar el número de caracteres en una línea por el número de líneas de cada fragmento de información pragmática, como se muestra en la columna de "núm. caracteres" en la

8. Para un libro de texto integral de lengua extranjera, entre todas las ramas de la pragmática sin duda el acto de habla es la que aparece con más frecuencia.

9. Véase el apartado 4.1.

misma tabla. La suma de todos da el resultado final, el cual solo puede tomarse como orientativo, ya que es posible que algunas de las palabras incluidas no tengan relación con el estudio.

En cuanto a las ilustraciones vinculadas a la pragmática, se contó su número y se muestra en el apartado 4.3, en el que se incluyen las diversas formas de presentación de esta información.

Tabla 2. Porcentaje aproximado de información pragmática en el *NEM* y el *NS*

Libros	**Núm. total**		**Núm.**		**Porcentaje págs. / caracteres**
	págs.	**caracteres**	**págs. con inf. prag.**	**caracteres**	
NEM	1376	3 949 120	43	2764	3,1 % / 0,07 %
NS	837	3 830 112	221	88 093	26,4 % / 2,30 %

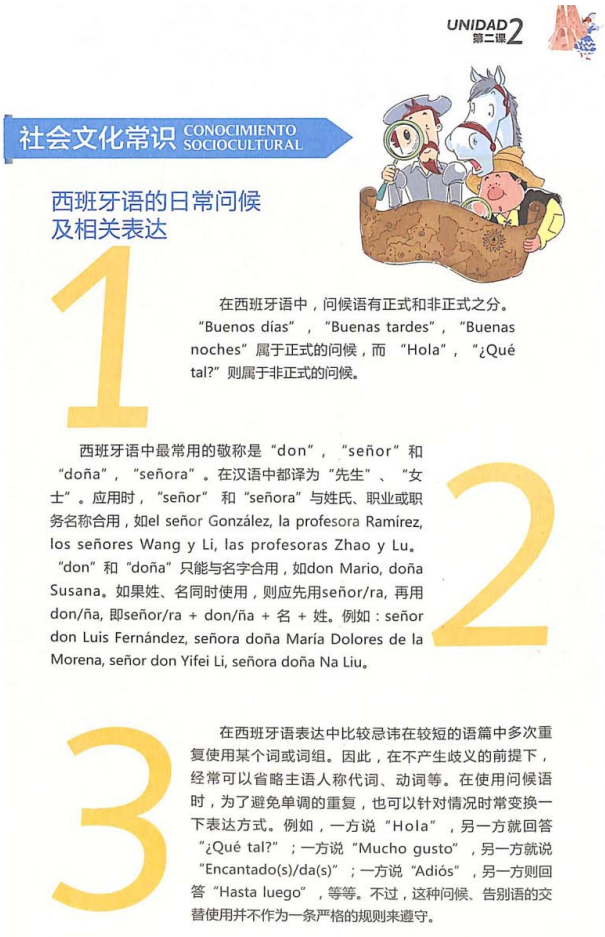
A partir de estas cifras, se observa una clara falta de atención a la pragmática en los libros de texto analizados, particularmente en el caso del *NEM*. Si bien el 26,4 % del *NS* es racionalmente aceptable, es un número al alza, al haberse contado por páginas; cuando se calcula con base en los caracteres, la cantidad podría ser inferior. Este aspecto permite deducir que, a pesar de que se han conseguido grandes avances en la investigación de la pragmática y que se ha coincidido sobre la idea de la práctica como parte toral para la adquisición de una lengua extranjera, en la didáctica de español en China —más específicamente, en la elaboración de libros de texto— aún no adquiere el lugar que le corresponde.

Cabe mencionar que, en comparación con los resultados de Ren y Han (2016), el porcentaje de la información pragmática en diez libros de texto de inglés publicados por autores chinos era de un 17,09 %, cifra que supera en gran medida al nuestro (3,1 %). El motivo puede radicar en que la didáctica del inglés tiene mayor recorrido histórico en China —se remonta al año 1862 cuando se fundó la Academia de Lenguas Extranjeras *Tongwen*[10]—, y cuenta con más docentes dedicados al campo y está más desarrollada en innovación educativa, materiales o sistemas de evaluación más avanzados, etc. La enseñanza de español, por su parte, es una disciplina emergente en este país, que solo tiene sesenta años de historia y ha empezado a crecer aceleradamente después de la primera década de este siglo —la abrumadora mayoría de las carreras de Filología Hispánica se fundaron después del año 2000—. A ello puede deberse la falta de experiencia a la hora de trasladar los avances científicos y pedagógicos a los libros de texto.

10. En chino, 京师同文馆.

4.2. Clasificación de la información pragmática

En este apartado, se muestra a qué líneas pertenece la información pragmática que aparece en cada libro. Cabe señalar que un mismo segmento puede pertenecer al mismo en varias líneas. Por ejemplo, aunque en ambos libros se encuentran segmentos vinculados a la línea de contexto formal/informal (véase imagen 1 y 2), en el caso del *NEM* solo trata del contexto, explicando teóricamente cuándo se usa cada fórmula de tratamiento, así como los saludos y despedidas (imagen 1), mientras que, en el *NS*, el segmento pertenece a dos líneas, la de saludar como un acto de habla y la de contexto (imagen 2).


UNIDAD 2 第二课

社会文化常识 CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

西班牙语的日常问候及相关表达

1

在西班牙语中，问候语有正式和非正式之分。"Buenos días"，"Buenas tardes"，"Buenas noches"属于正式的问候，而"Hola"，"¿Qué tal?"则属于非正式的问候。

2

西班牙语中最常用的敬称是"don"，"señor"和"doña"，"señora"。在汉语中都译为"先生"、"女士"。应用时，"señor"和"señora"与姓氏、职业或职务名称合用，如el señor González, la profesora Ramírez, los señores Wang y Li, las profesoras Zhao y Lu。"don"和"doña"只能与名字合用，如don Mario, doña Susana。如果姓、名同时使用，则应先用señor/ra，再用don/ña，即señor/ra + don/ña + 名 + 姓。例如：señor don Luis Fernández, señora doña María Dolores de la Morena, señor don Yifei Li, señora doña Na Liu。

3

在西班牙语表达中比较忌讳在较短的语篇中多次重复使用某个词或词组。因此，在不产生歧义的前提下，经常可以省略主语人称代词、动词等。在使用问候语时，为了避免单调的重复，也可以针对情况时常变换一下表达方式。例如，一方说"Hola"，另一方就回答"¿Qué tal?"；一方说"Mucho gusto"，另一方就说"Encantado(s)/da(s)"；一方说"Adiós"，另一方则回答"Hasta luego"，等等。不过，这种问候、告别语的交替使用并不作为一条严格的规则来遵守。

IMAGEN 1. SEGMENTO DEL *NEM I* (UNIDAD 2, P. 27)

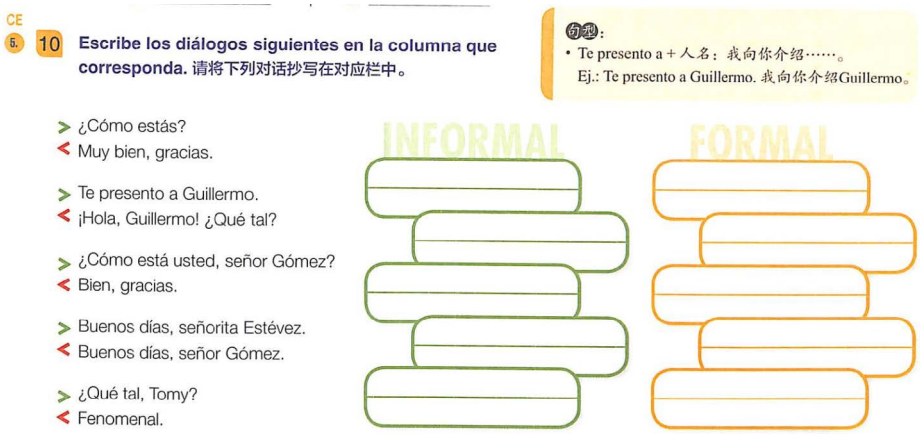


Imagen 2. Segmento del *NS I* (unidad 1, p. 45)

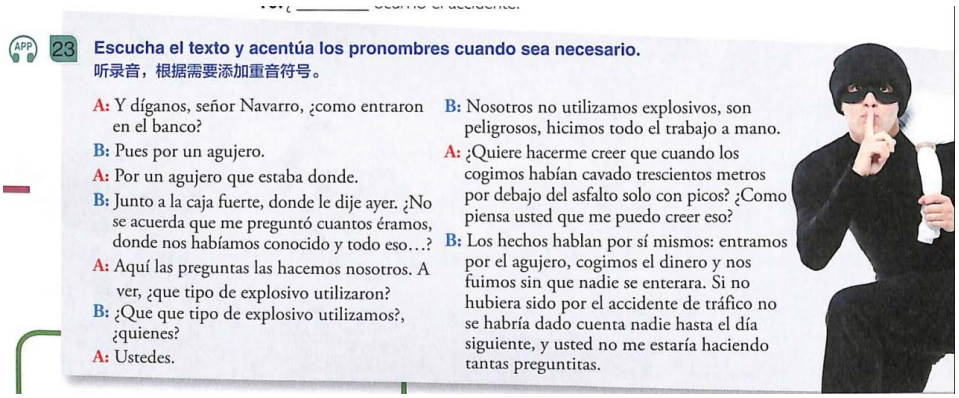
Con base en este análisis (véase tabla 3), la información en el *NEM* se relaciona con ámbitos como el contexto, la deixis, los actos de habla y la cortesía, mientras que en el *NS* se encuentra, además de los anteriores, la estructura conversacional —cómo empezar, interrumpir y cerrar una conversación, por ejemplo—, la cooperación conversacional y la ironía y humor, que son habilidades imprescindibles en la comunicación verbal para los alumnos de lenguas extranjeras.

Tabla 3. Clasificación de la información pragmática en el *NEM* y el *NS*

	NEM	NS
Contexto	X	X
Deixis	X	X
Acto de habla	X	X
Cortesía	X	X
Estructura conversacional		X
Cooperación conversacional		X
Ironía y humor		X

Así pues, desde el punto de vista de la clasificación de la información pragmática, aunque en el *NEM* se han encontrado fragmentos relacionados con esos ámbitos pragmáticos, la cantidad es relativamente baja, y el motivo puede deberse a que, como son libros de textos integrados y, por tanto, combinan gramática, léxico, cultura, etc., se ha preferido dedicar más espacio a los demás conocimientos que a la pragmática. En caso de que se analizase un manual dirigido a la comprensión comunicativa, el resultado podría ser distinto.

Por otra parte, en cuanto a los ámbitos de la estructura conversacional, la cooperación, la ironía y el humor, son fundamentales de la pragmática, pero ausentes en el *NEM*, normalmente se necesita construir conversaciones largas y complejas para revelar su función, requisito que resulta difícil de cumplir para autores no nativos. Por ejemplo, se puede observar en el segmento de la imagen 3 aspectos vinculados a las máximas del principio de cooperación, en el que por limitación de espacio no podemos profundizar.


APP 23 **Escucha el texto y acentúa los pronombres cuando sea necesario.**
听录音，根据需要添加重音符号。

A: Y díganos, señor Navarro, ¿como entraron en el banco?
B: Pues por un agujero.
A: Por un agujero que estaba donde.
B: Junto a la caja fuerte, donde le dije ayer. ¿No se acuerda que me preguntó cuantos éramos, donde nos habíamos conocido y todo eso…?
A: Aquí las preguntas las hacemos nosotros. A ver, ¿que tipo de explosivo utilizaron?
B: ¿Que que tipo de explosivo utilizamos?, ¿quienes?
A: Ustedes.
B: Nosotros no utilizamos explosivos, son peligrosos, hicimos todo el trabajo a mano.
A: ¿Quiere hacerme creer que cuando los cogimos habían cavado trescientos metros por debajo del asfalto solo con picos? ¿Como piensa usted que me puedo creer eso?
B: Los hechos hablan por sí mismos: entramos por el agujero, cogimos el dinero y nos fuimos sin que nadie se enterara. Si no hubiera sido por el accidente de tráfico no se habría dado cuenta nadie hasta el día siguiente, y usted no me estaría haciendo tantas preguntitas.

IMAGEN 3. SEGMENTO DEL *NS III* (UNIDAD 6, P. 123)

4.3. Los actos de habla

En este apartado, se analizan los actos de habla directos y los tópicos que tratan. Como se puede ver en la tabla 4, ambos libros los incluyen, pero aún falta un gran número de tópicos que se presentan con frecuencia en la comunicación espontánea, como, por ejemplo, la amenaza, la advertencia, la sentencia, etc.

Tabla 4. Los actos de habla en el *NEM* y el *NS*

Tópicos	**NEM**		**NS**	
	Núm. de actos de habla (núm. de págs.)	**Porcentaje**	**Núm. de actos de habla (núm. de págs.)**	**Porcentaje**
Aceptar un consejo	11	0,80 %	46	5,5 %
Agradecer	21	1,5 %	70	8,3 %
Alabar	7	0,5 %	38	4,5 %
Dar consejos	39	2,8 %	22	2,6 %
Dar órdenes	24	1,7 %	32	3,8 %
Denegar permiso	0	0 %	8	1,0 %
Despedirse	27	2,0 %	45	5,4 %
Expresar cortesía	102	7,4 %	188	22,5 %
Felicitar	12	0,9 %	49	5,6 %
Sugerir	28	2,0 %	25	3,0 %
Invitar	29	2,1 %	20	2,4 %
Ordenar	0	0 %	12	1,4 %
Disculparse	8	0,6 %	19	2,3 %
Pedir favores	10	0,7 %	24	2,9 %
Pedir permiso	8	0,6 %	16	1,9 %
Rechazar un consejo	0	0 %	6	0,7 %
Saludar	93	6,8 %	150	17,9 %

Según nuestra observación, una gran parte de los actos de habla en los libros de texto podría considerarse pragmáticamente inadecuada, porque estos actos se transmiten a los estudiantes —ya sea en grabaciones de audio o textos impresos— con muy poca información contextual. Eso ocurre especialmente con el *NEM*, donde los diálogos no se basan en conversaciones espontáneas, sino en textos artificiales orientados a desarrollar la competencia gramatical. Como se puede observar en la imagen 4, aunque tiene forma de diálogo, el objetivo de este texto es exclusivamente practicar el pretérito perfecto compuesto, tiempo verbal que se ha enseñado en esa unidad.

II. ¿Quién tiene la culpa?

Susana: Ramón, ¿sabes cuánto hemos gastado en teléfono este mes?

Ramón: No tengo la menor idea, pero supongo que es mucho. Te he visto muchas veces colgada al teléfono hablando interminablemente con tus amigas.

Susana: No eres justo, Ramón. No me eches a mí la culpa y recuerda tus llamadas internacionales solo por el gusto de oír a tus amigos.

Ramón: Está bien, querida, no discutamos. Paguemos lo que tenemos que pagar porque si no, nos cortarán el servicio y nos quedaremos sin teléfono.

Susana: Un momento, Ramón. No es todo, hay todavía otras cuentas que pagar. Fíjate en la factura de luz: los gastos son mucho mayores.

Ramón: ¿Te llama la atención? ¿Has olvidado que el mes pasado también pagamos mucho por la luz? Y, por lo visto, no hemos aprendido la lección, pues tú has seguido con tu costumbre de llorar durante horas frente al televisor viendo telenovelas que a mí, con perdón, me parecen tontas.

Susana: ¿Qué pasa, Ramón? ¿Quieres pelear conmigo por eso me echas la culpa otra vez? ¿Olvidas que tú sueles pasarte horas y horas en la televisión viendo tus partidos de fútbol, tus programas de juegos y tus conciertos de música rock? Pero basta de peleas, aquí tengo una noticia que te va a alegrar: hemos gastado muy poco en gas.

Ramón: ¿Sabes a qué se debe tu buena noticia?: a que casi no hemos encendido la cocina porque a ti te parecía, mejor que cocinar, ir a comer al restaurante.

IMAGEN 4. SEGMENTO DEL *NEM II* (UNIDAD 12, P. 201)

Tomamos otro ejemplo. La cortesía es uno de los aspectos de mayor interés en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que se trata de una muestra clara de la diversidad cultural que puede provocar fenómenos de interferencia pragmática (Bani y Nevado, 2004). En el *NS* ha sido tratado en varias unidades, pero a lo largo de los cuatro tomos del *NEM* solo se ha mencionado en una ocasión (véase imagen 5): cuando se enseñan en el apartado de gramática los usos del condicional

2. 客气委婉地表达愿望和请求。例如课文中的几个句子：

例 ⑤ Se me ha abierto el apetito y me ***gustaría*** probar platos de la comida latinoamericana.（表示愿望）

⑥ Profesor, ... ¿me ***podría*** recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos?（表示请求）

这种委婉的请求也可以用陈述式过去未完成时来表示，所以第六个句子也可以说成：

例 ⑦ Profesor, ¿me ***podía*** recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos?

比起⑧ Profesor, ¿me ***puede*** recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos? ⑥，⑦ 两个句子中的说法口气更为委婉柔和。委婉的请求还可以用虚拟式过去未完成时来表达。请看课文中的句子：

例 ⑨ ... antes de que se vaya, ***quisiera*** que me hablara, por ejemplo, de los productos alimenticios de América Latina.

3. 简单可能式还可以用来表示婉拒。请看课文中的句子：

例 ⑩ Te ***acompañaría*** con mucho gusto, ***pero*** esta tarde tengo un compromiso.

这句话实际上是在说：No te puedo acompañar ahora，这种直撅撅地驳回听起来十分生硬，所以才说：Te ***acompañaría*** con mucho gusto（我倒是很愿意陪你去），然后用pero来转折。这就是咱们常说的在*但是*后面做文章。

IMAGEN 5. FRAGMENTO DEL *NEM III* (UNIDAD 7, PP. 126-127)

simple, del pretérito imperfecto y del imperfecto de subjuntivo. En otras palabras, la concepción de cortesía sale a la luz no como línea de la pragmática, sino como súbdito de tiempos verbales.

Traducción del texto de la imagen 5:

> [El condicional simple sirve para] expresar deseos y peticiones de forma cortés. Como, por ejemplo:
> 5. Se me ha abierto el apetito y me gustaría probar platos de la comida latinoamericana. (deseo)
> 6. Profesor, … ¿me podría recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos? (petición)
>
> La cortesía también se puede expresar con el pretérito imperfecto, así que el ejemplo 6 también se podría interpretar como:
> 7. Profesor, … ¿me podía recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos?
> En comparación con el 8:
> 8. Profesor, … ¿me puede recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos?
> Los ejemplos 6 y 7 son más corteses y finos. Además, con el imperfecto de subjuntivo también se puede expresar peticiones de forma cortés, como, por ejemplo:
> 9. […] antes de que se vaya, quisiera que me hablara, por ejemplo, de los productos alimenticios de América Latina.
> Con el condicional simple también se puede rechazar una petición de forma cortés. Por ejemplo:
> 10. Te acompañaría con mucho gusto, pero esta tarde tengo un compromiso.
> Lo que quiere decir realmente es "No te puedo acompañar ahora"; con "Te acompañaría con mucho gusto" y "pero […]" se atenúa el tono. Como sabemos, la información después de "pero" es la más importante.

En ninguno de los libros del *NEM* se ha presentado explícitamente el concepto de cortesía, ni tampoco se ha explicado cuándo y cómo hay que usarla. Como no hay una explicación previa, es de esperar que se dé por supuesta o que funcione igual que en la lengua materna del alumnado y, en consecuencia, la utiliza por transferencia cultural y lingüística. En el caso del *NS*, en cambio, la cortesía se ha enfocado de forma integral, en la gramática, la pragmática y la cultura. Los ejemplos están expuestos bajo un contexto claro y adecuado (véase imagen 6).

Como se puede ver, con el título "Los reporteros de la cadena Supermás han salido a la calle para conocer la opinión de la ciudadanía", con un solo interrogativo ("¿Qué cree usted que le falta a su ciudad?") y tres preguntas, se construye un contexto justo y complejo para que los alumnos comprendan el uso del condicional como una estrategia para expresar la cortesía en español.

El condicional de modestia

5 Los reporteros de la cadena Supermás han salido a la calle para conocer la opinión de la ciudadanía.

¿Qué cree usted que le falta a su ciudad?

1. Hombre, pues yo **diría** que un sistema de transportes más eficaz.
2. **Harían falta** más zonas verdes y parques para poder pasear.
3. En mi opinión, creo que **sería necesario** construir un nuevo polideportivo en la zona oeste, aunque **juraría** que el proyecto ya está en marcha.
4. A mí me parece que es una ciudad muy completa, incluso **aseguraría** que perfecta.

5.1 Fíjate en los casos de condicional y transforma las oraciones utilizando un presente de indicativo. ¿Qué cambios observas? ¿Son los mismos en todos los casos?

5.2 En *haría falta* y *sería necesario*, ¿qué valor añade el condicional?

5.3 Imagina otras situaciones en las que las oraciones con indicativo sean correctas y adecuadas.

La cortesía en los contextos de petición

En todas las lenguas, los mecanismos de cortesía se hacen más patentes cuando se desea formular una petición. El español cuenta con numerosos recursos gramaticales, léxicos, tonales o gestuales. Centrémonos ahora en la expresión de la cortesía mediante la alternancia de formas verbales en contextos de petición.

Verbos que aceptan la alternancia como mecanismo de cortesía
Querer, poder (en oraciones interrogativas), *necesitar* (solo presente y condicional), *desear* (solo presente e imperfecto), *pedir* (solo presente y condicional).

Situación comunicativa	Tiempo verbal
Familiar, informal	Presente. ***Quiero*** *una cerveza.* Imperativo (normalmente, solo). ***Pon*** *la televisión; va a empezar la película.*
Formal, entre interlocutores socialmente iguales	Imperfecto. *¿**Podías** enseñarme otro modelo?* Imperativo (con o sin expresión de cortesía). ***Déjame*** *el diccionario, por favor.*
Formal, entre interlocutores socialmente desiguales	Condicional. ***Querría*** *hablar con usted un momento.* / *¿**Podría** traerme el expediente?* Este condicional puede a veces sustituirse por imperfecto de subjuntivo en -ra; esto solo sucede con algunos verbos modales, como *querer, deber, poder,* y en situaciones de gran formalidad: ***Quisiera*** *hablar con usted, por favor.* / ***Debiera*** *ser más cauto con sus afirmaciones, señor presidente.* Imperativo (con expresión de cortesía). *Por favor,* ***tome*** *nota de la siguiente carta.*

CE

- La alternancia **presente / imperfecto / condicional** en verbos del tipo *gustar, encantar, fascinar* y del tipo *decir, asegurar, afirmar, jurar...* (verbos de lengua sinónimos de *decir*) no significa mayor o menor grado de cortesía o de formalidad, sino que refleja actos de habla muy diferentes.

6 Lee estas oraciones y relaciónalas con los siguientes actos de habla.

1. Aseguraba una y otra vez que era inocente.
2. Yo juraría que esta es la calle de Pedro.
3. Me gusta que la gente se divierta.
4. Me gustaría ir al cine esta noche.
5. Yo te aseguro que esta casa es mejor.
6. Me gustaba ir a la playa por las tardes.
7. Juro que todo es verdad.
8. Nos encantaría viajar a un lugar exótico.

1. aserción
2. descripción de situaciones
3. expresión de deseos
4. opinión

6.1 ¿Qué tiempo verbal se utiliza en cada caso?

IMAGEN 6. SEGMENTO DEL *NS IV* (UNIDAD 3, P. 54)

4.3. Forma de presentación de la información pragmática

En los dos libros se han observado cuatro formas básicas de información, que son la presentación metapragmática, la ilustración, el ejemplo y el ejercicio. En este caso, la presentación metapragmática es aquella que da una explicación explícita de una información pragmática, como puede verse en la oración subrayada de la imagen 7.

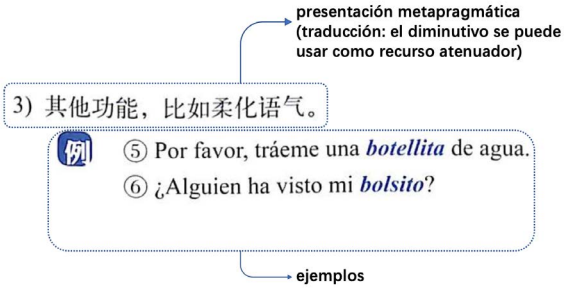


Imagen 7. Segmento del *NEM II* (unidad 13, p. 227)

La información pragmática puede presentarse aislada o en combinación de varias formas, según su objetivo. A continuación, se compara la forma de presentación entre el *NEM* y el *NS* (véase tabla 5).

Tabla 5. Presentación de la información pragmática en el *NEM* y el *NS*

Forma de presencia	***NEM***		***NS***	
	Núm.	**Porcentaje**	**Núm.**	**Porcentaje**
Metapragmática	0	0 %	7	5 %
Ejemplo	3	9,4 %	30	21,4 %
Ejercicio	4	12,5 %	36	25,7 %
Metapragmática + ejemplo	2	6,3 %	16	11,4 %
Metapragmática + ejercicio	0	0 %	5	3,6 %
Metapragmática + ejemplo + ejercicio	15	46,9 %	31	22,1 %
Ilustración + ejercicio	0	0 %	9	6,4 %
Ejemplo + ejercicio	8	20 %	6	4,3 %
Total	**32**	**100 %**	**140**	**100 %**

Como se puede ver, en el *NEM* la forma más utilizada es la combinación de "metapragmática + ejemplo + ejercicio", seguida por "ejemplo + ejercicio". Por el contrario, en el *NS* lo más corriente es el uso de "ejercicio", seguido de "ejemplo" y "metapragmática + ejemplo + ejercicio". Por el contrario, en el *NS* las formas de presentación de la información pragmática son más variadas.

Como se ha demostrado en otros estudios (Kroll y Tokowicz, 2005; Liu y Qin, 2014), la representación del conocimiento en un libro de texto está estrechamente vinculada a la adquisición de lenguas extranjeras. En nuestro caso, el hecho de que en el *NEM* se prefiera la forma "metapragmática + ejemplo + ejercicio" se debe a que es más manejable para los profesores, ya que en China la enseñanza se basa en la clase magistral, mientras que, cuando se usa el *NS*, los profesores deben dar más explicaciones o animar a los alumnos a aprender e investigar por su cuenta, lo cual podrá favorecerles el aprendizaje autónomo y el pensamiento creativo. Por otra parte, en el *NEM* no hay presentación metapragmática, ya que, sin ejemplos, puede resultar abstracta y complicada para más de la mitad de los profesores universitarios chinos de español, que suelen tener formación específica en economía, historia o política de países de habla hispana y no en lingüística o estudios humanísticos (Zheng, 2015).

5. Conclusiones

Una vez contrastados dos libros de texto de español utilizados ampliamente en China, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

1) El libro de autores chinos contiene mucha menos información pragmática que el de autores españoles. Aunque ambos libros reclaman que parten de una programación exhaustiva integral de los contenidos lingüísticos y nociofuncionales, en términos generales, la información pragmática en el de autores chinos ocupa un porcentaje pésimo y se coloca en un lugar periférico.

2) La información pragmática que aparece en el libro de autores españoles presenta mejor diversidad que su homólogo: representa las principales ramas de la pragmática, esto es, el contexto, la deixis, los actos de habla, la cortesía, la estructura conversacional, la cooperación conversacional, la ironía y el humor, mientras que, en el de autores chinos, no se ha dedicado contenido a las últimas.

3) Enfocado en los actos de habla, el libro de autores españoles abarca más tópicos que el de los autores chinos; actos como denegar un permiso o rechazar un consejo no han sido considerados en este último. Las conversaciones que han elaborado los autores chinos son artificiales y están claramente al servicio de las estructuras gramaticales.

4) Desde el punto de vista de la forma de presentación de la información pragmática, el libro de autores españoles es más rico en metodología.

Por cuestiones políticas, actualmente está restringido el uso en el aula universitaria de libros de texto publicados en Occidente, lo que supone todo un desafío para el ámbito de la didáctica de español y de todas las lenguas extranjeras. De este modo, es nuestra misión reflexionar sobre cómo los no nativos deberán elaborar los libros de texto, en particular, cómo integrar la información

pragmática en el libro para satisfacer las necesidades pragmáticas, que son precisamente las que activan la competencia comunicativa.

Referencias

Álvarez Martínez, M., A., Blanco Canales, A., Gómez Sacristán, M. L., y Pérez de la Cruz, N. (2015-2016). *Nuevo Sueña*: *libro del alumno I-IV*, traducido por L. Wang. FLTPR.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bani, S., y Nevado, A. (2004). Aproximación a la cortesía verbal en manuales ele. *Artifara*, *4*, 3-26.

Barquero, A. (2021). La pragmática y la enseñanza del ele en el contexto escolar alemán. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, *21*, 5-18.

Campillos Llanos, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *58*, 23-59.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, *1*, 1-47.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, *6* (2), 5-35.

Cohen, A. D., y Ishihara, N. (2013). "Pragmatics". En B. Tomlinson (Ed.). *Applied Linguistics and Materials Development*, 155-174. Bloomsbury.

Comité Central del Partido Comunista de China, y Consejo del Estado (2015). *Fortalecimiento de la propaganda ideológica en la nueva circunstancia*. Disponible en http://www.gov.cn/xinwen/2015-01/19/content_2806397.htm

Cortés Bueno, E. (2017). El manual de idiomas. Adecuación de los manuales ele al Marco de referencia. *Tonos Digital*, *33*. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53362/1/El%20manual%20de%20idiomas.pdf

Dong, Y., y Liu, J. (2014-2018). *Nuevo Español Moderno I-IV*. FLTPR.

Escandell, M.ª V. (2009 [1996]). Los fenómenos de interferencia pragmática. *MarcoELE*, *9*, 95-109.

Gibert-Escofet, I., Medina García, P., y Gutiérrez-Colón, M. (2021). Test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, *52*, 162-194.

Gou, J. (2021). La competencia pragmática en sinohablantes: un estudio de la atenuación en el español conversacional coloquial. *Revista de estilos de aprendizaje*, *14* (28), 248–266.

Grant, L., & Starks, D. (2001). Screening appropriate teaching materials: Closing from textbooks and television soap operas. *IRAL*, *39* (1), 39-50.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco Libros.

Harwood, N. (2014). "Content, consumption, and production". En N. Harwood (Ed.). *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*, 1-41. Plagrave Macmillan.

Ivanova, O. (2013). La competencia pragmática en español L2: un caso de inmigrantes rusohablantes en inmersión lingüística continua. *Lengua y migración*, *5* (1), 57-81.

Ji, P. (2007). Exploring pragmatic knowledge in college English textbooks. *CELEA Journal*, *5*, 109-119.

Kroll, J., & Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future. En Kroll, J. y Groot, A. (Eds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. (531-553). Oxford University Press.

Li, M., y Yu, Zh. (2020). Coverage of Pragmatic Knowledge in English Textbooks Published at Home and Abroad. *Modern Foreign Languages*, *43* (6), 806-817.

Liu, T. (2015). *Estudio pragmalingüístico español y chino de actos de habla expresivos: disculpas y agradecimientos* (Tesis doctoral). Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/211100098.pdf

Liu, L., y Qin, X. (2014). An empirical study on the effects of different presentation models on English vocabulary learning. *Foreign Language World*, *2*, 67-75.

Liu, W. (2021). *Estudio contrastivo del cumplido en español y en chino desde la pragmática intercultural* (Tesis doctoral). Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/26481

McConachy, T., y Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, *67* (3), 294-301.

Padilla Foster, M. (2016). *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín* (Tesis doctoral). Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/38123/

Palacios Martínez, I. (Dir.), Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez, Y., y Varela Pérez, J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Recuperado de https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/competencia-pragmatica

Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.

Pérez Ruiz, M. (2020). Pragmática en China. Un estudio sobre la percepción de los aprendientes sinohablantes de español como lengua extranjera en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, *15*, 29-48.

Ren, W., y Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, *70* (4), 424-434.

Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, *4* (2), 91-112.

Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: how likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, *8* (2), 1-18.

Song, Y., y Wang, J. (2015). Contraste de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Aspectos socioculturales y pragmáticos y su didáctica en el aula de E/LE (China). *Estudios Humanísticos. Filología*, *37*, 103-124.

Song, Y. (2019). Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica. *Onomázein*, *46*, 129-145.

Zheng, S. (2015). *Didáctica de español en la educación avanzada en China*. FLTRP.

Informació sobre *Sintagma* / Information about *Sintagma*

Sintagma és una revista de lingüística que pretén afavorir l'intercanvi de coneixements en aquest àmbit, independentment de la teoria en què s'emmarquin els treballs. La revista resta oberta a qualsevol contribució en els diversos camps de la lingüística, tant teòrica com aplicada. S'accepten estudis sobre qualsevol llengua o varietat lingüística, així com treballs d'anàlisi interlingüística o comparativa, sempre que es tracti de contribucions originals. *Sintagma* apareix regularment cada any des de 1989 en un sol número. A més de l'edició en paper, la revista també presenta una edició digital, disponible a http://www.sintagma-online.udl.cat. Les llengües en què es poden presentar els originals són: l'anglès, el castellà, el català i el francès.

Sintagma is a journal of linguistics that aims at promoting the exchange of knowledge in this area, regardless of any theoretical framework. *Sintagma* accepts studies in both theoretical and applied linguistics, as well as works on any language or language variety, and contrastive linguistics. Contributions must be original and unpublished. The journal is a yearly publication founded in 1989. The journal is published on paper and is also available online at http://www.sintagma-online.Udl.cat. *Sintagma* accepts manuscripts written in Catalan, English, French and Spanish.

***Sintagma* està indexada a / *Sintagma* is indexed in:**

Bases de dades / Databases:
Arts & Humanities Citation Index
Bibliography of Linguistic Literature (BLL)
Cabell's International
CAPES
Communication & Mass Media Complete (EBSCO)
CSA Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)
DIALNET
Directory of Open Acess Journal (DOAJ)
Francis
ISOC (CSIC)
Linguistic Abstracts
Linguistic Bibliography/ Bibliographie Linguistique
MLA International Bibliography
Periodicals Index Online
RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB)
SCOPUS
Social Sciences Citation Index

Recursos d'avaluació / Evaluation Resources:
Carhus Plus
CIRC
DICE (CSIC)
ERIH PLUS
FECYT-546/2021 Excelente 7ª convocatoria
IN-RECH
JCR (ISI)
Latindex
MIAR
Scimago-SJR

Cercadors científics / Research search engines:
Google acadèmic / Google Scholar
Scirus

Informació per als autors

- Els autors han d'enviar els originals en format electrònic a l'adreça sintagma@dal.udl.cat.
- S'han d'ometre referències directes dels autors al llarg del text i cal indicar el nom i la filiació d'aquests en un document a part, ja que els manuscrits seran avaluats anònimament per dos revisors experts en la temàtica de cada article.
- Els autors poden demanar excloure possibles revisors per conflicte d'interessos.
- Al cap de quatre mesos com a màxim es comunica als autors la decisió motivada de l'acceptació o el rebuig del treball presentat i se'ls envien els informes.
- Els treballs han d'ocupar un màxim de 5.000 mots (inclosos la bibliografia, les taules i els gràfics).
- Cal seguir les normes d'estil que es publiquen en el web de la revista (http://www.sintagma.udl.cat).

Information for authors

- Authors should submit the original manuscripts in electronic format to sintagma@dal.udl.cat.
- Direct references that may help identify the author should be omitted from the text and name and affiliation of authors will be indicated in a separate file to ensure anonymous reviewing by two experts in the topic of each manuscript.
- Authors can ask to exclude any possible reviewers in order to avoid any conflict of interest.
- Authors will be informed of the result of the anonymous peer review process within approximately four months after reception of the original manuscripts.
- Papers should not exceed 5,000 words (including references, tables and figures).
- Authors should follow the norms of publication available at the website of the journal (http://www.sintagma.udl.cat).

Revisors / Reviewers 2023

Sintagma agraeix la col·laboració de les persones que van participar com a revisors en el volum 34.
Sintagma thanks the help of all the people who acted as reviewers in volume 34.

Pilar Agustín-Llach
Soledad Aravena
Ignacio Arroyo
Sara Bani
Josep M. Brucart
Daniel Casals
Fernando Casanova
Josep M. Cots
Eliecer Crespo
Juan Cuartero
Isabel Durán
Asunción Escribano
Antonio Fábregas
Ignacio Ferrando
Catalina Fuentes
Mar Galindo
Sabine Lehner
Ares Llop
Huiling Luo
Carmen Maíz
Patricia Martín-Chozas
Rosa Mateu
Joshua Matthews
Imma Miralpeix
Almudena Nevado
Eugenia Núñez
Zaida Núñez
Álvaro Octavio de Toledo
Adrià Pardo
Ana Pellicer
Azucena Penas
Mª Elena Placencia
Sara Recio
Sara Rovira
Elisa Rosado
Raquel Serrano
Manuel Sevilla
Ada Valentini
Glòria Vázquez

sintagma
35 (2023)

Universitat de Lleida

7-19 Rodríguez Ramalle, T. M., *Conexión, jerarquía y dependencia entre oraciones en el discurso: Estudio a partir del comportamiento de* vamos *y* vaya / Connection, hierarchy and dependence between sentences in the discourse: A study of *vamos* and *vaya*

21-33 Rull, X., *Les partícules confirmatòries (com a question tags i com a respostes confirmatives) en català (amb especial referència al nord-occidental i al rossellonès)* / Confirmatory particles (as question tags and as confirmatory answers) in Catalan (with special reference to Northwestern areas)

35-49 Marqueta Gracia, B., Rubio Orecilla, F. J., *Las alternancias asistemáticas de número y género en los compuestos españoles: Una frontera incierta entre morfología y sintaxis* / Unsystematic variation of number and gender in Spanish compounds: The obscure borderline between morphology and syntax

51-69 Luján-García, C., *Anglicisms in Spanish gastronomy: New words for new eating habits* / Anglicismes en la gastronomia espanyola: Noves paraules per a nous hàbits alimentaris

71-87 Kalogeros, B., Serrano, R., Tragant, E., *Children's L2 vocabulary acquisition through extensive reading* / Adquisició de vocabulari infantil L2 mitjançant la lectura extensiva

89-101 Yufei, C., Shuqin, P., *Comparación de la recategorización del sustantivo entre el español y el chino mandarín* / Comparison of noun recategorization between Spanish and Mandarin Chinese

103-118 Wang, Y., *Explaining L2 learners' listening comprehension: The role of aural vocabulary knowledge* / Explicando la comprensión auditiva de los estudiantes de una segunda lengua: El rol del conocimiento de vocabulario auditivo

119-135 Cenni, I., *Responding to compliments online: The case of Airbnb online experiences* / Respondre als compliments en línia: El cas de les experiències online d'Airbnb

137-155 Song, Y., Wang, J., *Un estudio contrastivo de la información pragmática en los libros de texto de español en China* / A contrastive study about the pragmatic information in Spanish textbooks in China

http://www.sintagma.udl.cat

ISSN 2013-6455