



## IMPACTO DE LA ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA INTERPRETACIÓN, COMPRENSIÓN Y COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ESTUDIANTADO CAMERUNÉS EN CLASES DE GRADO (LICENCE) EN LENGUA ESPAÑOLA

Narcisse Jupkep

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**IMPACTO DE LA ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA INTERPRETACIÓN,  
COMPRENSIÓN Y COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ESTUDIANTADO  
CAMERUNÉS EN CLASES DE GRADO (LICENCE) EN LENGUA ESPAÑOLA**

**Narcisse Jupkep**

**TESIS DOCTORAL**

**2022**

# **TESIS DOCTORAL**

**IMPACTO DE LA ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA INTERPRETACIÓN,  
COMPRENSIÓN Y COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ESTUDIANTADO  
CAMERUNÉS EN CLASES DE GRADO (LICENCE) EN LENGUA ESPAÑOLA**

**Narcisse Jupkep**

**Dirigida por la Dra. Sandra Iglesia Martín**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS ROMÁNICAS**



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

**Tarragona**

**2022**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "Impacto de la economía lingüística en la interpretación, comprensión y competencia comunicativa del estudiantado camerunés en clases de grado (licence) en lengua española", que presenta Narcisse Jupkep per a l'obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament de Filologies Romàniques d'aquesta universitat.

---

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado "Impacto de la economía lingüística en la interpretación, comprensión y competencia comunicativa del estudiantado camerunés en clases de grado (licence) en lengua española", que presenta Narcisse Jupkep para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filologías Románicas de esta universidad.

---

I STATE that the present study, entitled "Impacto de la economía lingüística en la interpretación, comprensión y competencia comunicativa del estudiantado camerunés en clases de grado (licence) en lengua española", presented by Narcisse Jupkep for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department of Romance Philologies of this university.

---

Tarragona, 9 de diciembre de 2022

El/s director/s de la tesi doctoral  
El/los director/es de la tesis doctoral  
Doctoral Thesis Supervisor/s

Sandra  
Iglesia  
Martín

Firmado digitalmente por  
Sandra Iglesia  
Martín  
Fecha: 2022.12.18  
19:45:15 +01'00'

Sandra Iglesia Martín

## DEDICATORIA

A

Dioh Feuinjiep (mi padre),

So'oh Kagoué (mi bisabuelo paterno) y

Sah Dikep (mi bisabuelo materno).

Que en paz descanséis permitiéndome cumplir las responsabilidades que me habéis  
confiado.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mi directora, Dra. Sandra Iglesia Martín, por la orientación y la atención que me brindó durante la realización de este trabajo.

Agradezco también a todos los profesores del programa de doctorado en Humanidades de la Universidad Rovira i Virgili por sus diferentes cursos de los que saqué mucho provecho.

En tercer lugar, quiero agradecer a mi compañero Youmbi Valery que me facilitó la matrícula en la Universidad Rovira i Virgili.

Agradezco a mi familia, mi esposa y mis niños, así que, a mis compañeros y amigos, que me alentaron mucho durante el periodo de esta investigación.

Agradezco también al Pr. Bamela, al Pr. Onana Atouba, al Dr. Nguendjo, al Dr. Fotso Toche y al Dr. Yaouba Daïrou por haber aceptado rellenar el cuestionario.

Agradezco a todos los estudiantes de las universidades de Douala, Dschang, Maroua y Yaundé I por su participación que ha consistido en rellenar el test y el cuestionario.

Agradezco al Dr. Toumba Haman, al Sr. Sigap, al Sr. Tchemasson, al Sr. Foateu, al Sr Kenmogne, al Sr Douane y al Sr. Wambadang por sus diferentes apoyos.

Finalmente, agradezco a todos mis docentes de la Educación primaria, de la Educación secundaria y de la Enseñanza superior por haber hecho de mí lo que soy a día de hoy.

“El hablar es elíptico. No se dice todo aquello que es de esperar. Por el contrario, si la interpretación que se pretende no es la que es de esperar, entonces hay que precisar.”

Eugenio COSERIU (1992)

# ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE CUADROS.....	XVI
ÍNDICE DE TABLAS.....	XVII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XX
ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS.....	XXI
RESUMEN.....	XXII
RESUM.....	XXIV
RESUMÉ.....	XXVI
ABSTRACT.....	XXVIII
CAPÍTULO 1 : INTRODUCCIÓN.....	1
1.1    Objeto de estudio.....	1
1.2    Justificación del trabajo.....	2
1.3    Objetivos de la investigación.....	7
1.4    Hipótesis del trabajo.....	9
1.5    Aplicación del trabajo.....	10
1.6    Estructura del trabajo.....	10
CAPÍTULO 2: EL ESPAÑOL EN CAMERÚN: CONTEXTUALIZACIÓN.....	14
2.1    EL SISTEMA EDUCATIVO CAMERUNÉS.....	14
2.1.1    Política educativa de Camerún.....	14
2.1.2    Organización del sistema educativo camerunés.....	15
2.1.3    Camerún: tierra del multilingüismo.....	19
2.1.3.1        Lenguas nacionales.....	19
2.1.3.2        Lenguas oficiales.....	20



2.1.3.3	Las lenguas extranjeras.....	21
2.1.3.3.1	El alemán.....	21
2.1.3.3.2	El español.....	22
2.1.3.3.3	El árabe.....	23
2.1.3.3.4	El italiano.....	24
2.1.3.3.5	El chino.....	25
2.1.3.4	Transferencia lingüística.....	25
2.2	LENGUA ESPAÑOLA EN CAMERÚN.....	28
2.2.1	Presencia española en Camerún.....	28
2.2.2	Motivaciones de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún.....	30
2.2.3	Objetivos del aprendizaje del español.....	32
2.2.4	Frenos a la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún.....	34
2.2.5	Programas de estudios hispánicos en la Educación secundaria..	36
2.2.5.1	Programas de 1977 y 2000.....	36
2.2.5.2	Nuevos programas de estudios en la enseñanza secundaria en Camerún.....	39
2.2.6	Estudios en el Ministerio de la Enseñanza superior.....	48
2.2.6.1	Enseñanza superior en Camerún.....	48
2.2.6.1.1	Objetivos de la reforma.....	49
2.2.6.1.2	Organización de los estudios.....	52
2.2.6.1.2.1	Primer ciclo universitario o grado de diplomatura.....	54

2.2.6.1.2.2	Régimen de estudios de la Diplomatura.....	54
2.2.6.1.2.3	Régimen de evaluación y de progresión.....	55
2.2.6.2	Programas y método en la Enseñanza superior ..	55
2.2.6.2.1	Programas de estudios en la Enseñanza superior.....	56
2.2.6.2.2	Método de enseñanza.....	58
2.2.6.3	El español en las instituciones universitarias ....	61
2.2.6.3.1	El español en las universidades estatales .	61
2.2.6.3.2	El español en las Escuelas Normales Superiores.....	64
2.2.6.3.3	El español en los Institutos Privados de Enseñanza Superior (IPES).....	66
2.2.6.3.4	Equipos de formación en español en la enseñanza superior.....	70
2.2.6.4	Contenidos de la enseñanza-aprendizaje del español en la Enseñanza Superior.....	72
2.2.6.4.1	Marco general.....	72
2.2.6.4.2	Contenidos de las clases del español en las universidades camerunesas.....	75
CAPÍTULO 3: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....		86
3.1	PROCEDIMIENTOS ECONÓMICOS.....	86
3.1.1	Los pronombres.....	86
3.1.2	Procesos económicos en los textos electrónicos.....	90

3.1.3	La elipsis	95
3.2	PROCEDIMIENTOS ANTIECONÓMICOS.....	101
3.2.1	Fórmulas expletivas .....	101
3.2.2	Construcciones enfáticas.....	104
3.2.3	Lenguaje no sexista.....	107
3.2.3.1	Defensores del masculino genérico.....	108
3.2.3.2	Lenguaje inclusivo de género.....	110
3.3	ESTUDIO DEL CONCEPTO DE “COMPETENCIA” EN LA LENGUA ESPAÑOLA EN CAMERÚN: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	114
3.3.1	Competencia lectora .....	114
3.3.2	Competencia lingüística.....	115
3.3.3	Competencia comunicativa.....	116
3.3.4	Competencia comunicativa y semiótica.....	119
3.3.5	Competencia comunicativa y cultural.....	121
3.3.6	Competencia intercultural.....	123
CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO SOBRE LA ECONOMÍA LINGÜÍSTICA.....		129
4.1	LA ECONOMÍA LINGÜÍSTICA.....	129
4.1.1	Economía lingüística: ¿ley, tendencia o principio?.....	129
4.1.2	Los principios de Zipf y las leyes de Mańczak.....	133
4.1.3	Tipos de economía lingüística.....	137
4.1.4	Clases gramaticales y economía lingüística.....	139
4.1.4.1	Economía lingüística en la gramática tradicional.....	129
4.1.4.2	Economía lingüística en la gramática funcional.....	145

4.1.4.3	Economía lingüística en la gramática generativa.....	148
4.2	ECONOMÍA LEXICOLÓGICA.....	153
4.2.1	Las abreviaturas.....	153
4.2.2	Los símbolos.....	155
4.2.3	Las siglas.....	156
4.2.4	Los acrónimos.....	159
4.3	CONSTRUCCIONES SINTÉTICAS Y ANALÍTICAS.....	161
4.3.1	Morfomas derivativos.....	161
4.3.1.1	Los prefijos.....	162
4.3.1.2	Los sufijos.....	166
4.3.2	La onomástica.....	175
4.3.2.1	Los topónimos.....	175
4.3.2.2	Los antropónimos.....	177
4.3.3	Sustitutos gramaticales.....	179
4.3.3.1	Pronombres personales.....	179
4.3.3.2	Los posesivos.....	183
4.3.3.3	Los demostrativos.....	185
4.3.3.4	Los relativos.....	187
4.3.3.5	Pronombres interrogativos.....	190
4.3.3.6	Adverbios de lugar y de tiempo.....	193
4.3.3.7	Las partículas "lo", "todo" y otros.....	195
4.4	ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS DE “COMPETENCIA, INTERPRETACIÓN Y AMBIGÜEDAD”.....	206

4.4.1	Sobre las competencias.....	206
4.4.2	La interpretación.....	211
4.4.3	La ambigüedad.....	213
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		215
5.1	CONTEXTO DE ESTUDIO Y MUESTRA.....	215
5.1.1	Contexto de estudio.....	215
5.1.2	La muestra.....	216
5.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	220
5.2.1	Métodos mixtos.....	221
5.2.1.1	Diseño de los métodos mixtos.....	221
5.2.1.2	Procedimientos de análisis de los datos.....	225
5.2.1.2.1	Procedimiento cualitativo.....	226
5.2.1.2.2	Procedimiento cuantitativo.....	227
5.2.1.2.3	Correlación entre los procedimientos (Cualitativo/Cuantitativo).....	228
5.3	RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS.....	223
5.3.1	Primera fase de recogida de datos: “Identificación, agrupación y análisis de los procedimientos económicos en el corpus”.....	233
5.3.1.1	Criterios de selección y naturaleza del corpus... 233	
5.3.1.2	Contenidos del corpus (materiales de clase)... 237	
5.3.1.2.1	Procedimientos de identificación y de análisis de los datos .....	244
5.3.2	Descripción de la segunda fase de investigación: “Conocimiento y usos de los procedimientos económicos”.....	246
5.3.2.1	Instrumentos de recogida de los datos.....	246
5.3.2.1.1	Descripción del test.....	247
5.3.2.1.2	El cuestionario.....	249
5.4	VARIABLES LINGÜÍSTICAS.....	257
5.5	PROCESAMIENTO DE LA ENCUESTA.....	258
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS ECONÓMICOS EN LOS MATERIALES DE CLASE.....		261

6.1	ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA PUNTUACIÓN.....	261
6.1.1	La coma.....	261
6.1.2	El punto.....	265
6.1.3	Los dos puntos.....	266
6.1.4	Los suspensivos.....	267
6.1.5	Los paréntesis.....	268
6.2	ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA REDUCCIÓN.....	270
6.2.1	Las coordinantes.....	271
6.2.2	Diminutivos y aumentativos.....	272
6.2.3	Sustantivos acabados en -ismo.....	274
6.2.4	Adverbialización de los adjetivos.....	276
6.2.5	Las abreviaciones.....	277
6.3	ECONOMÍA MORFOLÓGICA.....	286
6.3.1	La derivación: caso de los prefijos.....	286
6.3.2	La composición.....	294
6.3.3	La adjetivación.....	298
6.3.4	Los epónimos.....	300
6.4	ECONOMÍA SINTÁCTICA.....	304
6.4.1	La susttución.....	304
6.4.2	Construcciones verbales.....	310
6.4.3	La elipsis.....	313
6.4.3.1	La elipsis nominal.....	313
6.4.3.2	La elipsis verbal.....	319
6.4.3.3	La elipsis nominal y verbal.....	321
6.4.3.4	La elipsis en la coordinación.....	323
6.5.	ECONOMÍA PRAGMÁTICA.....	328
6.5.1	Inferencias pragmáticas.....	329
6.5.2	Anáfora y catáfora.....	333
6.5.3	Los refranes.....	336
6.6	ECONOMÍA LINGÜÍSTICA Y AMBIGÜEDAD.....	340
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA.		348
7.1	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DE LOS DOCENTES.....	349
7.2	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL TEST.....	348

7.3	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES.....	374
7.3.1	Análisis de los datos de los procedimientos económicos lexicológicos.....	375
7.3.1.1	Análisis de los datos de las abreviaciones.....	375
7.3.1.2	Análisis de los datos con relación a los símbolos.....	388
7.3.1.3	Análisis de los datos vinculados con la denominación de las formas abreviadas.....	392
7.3.2	Análisis de los datos relacionados con los procedimientos económicos morfológicos.....	395
7.3.2.1	Análisis de los datos correspondientes a los prefijos.....	396
7.3.2.2	Análisis de los datos correspondientes a los sufijos.....	400
7.3.2.3	Análisis de los datos en relación con lo común entre las preguntas de (3) y (4).....	406
7.3.3	Análisis de los datos de los procedimientos económicos sintácticos.....	409
7.3.3.1	Análisis de los datos en relación con los sustitutos y su naturaleza.....	409
7.3.3.2	Análisis de los datos en relación con la ambigüedad oracional.....	416
7.3.3.3	Análisis de los datos en relación con la oración de comparación.....	417
7.3.3.4	Análisis de los datos en relación con la oración de comparativo.....	419
7.3.3.5	Análisis de los datos en relación con las oraciones (simple y compuesta).....	421
7.3.3.6	Análisis de los datos referentes a los valores y las equivalencias del gerundio.....	425
7.3.4	Análisis de los datos de los procedimientos económicos semánticos.....	430

7.3.4.1	Análisis de los datos en relación con la polisemia.....	430
7.3.4.2	Análisis de los datos referentes a las estructuras profundas de la frase ambigua.....	433
7.3.5	Análisis de los datos de los procedimientos económicos pragmáticos.....	435
7.3.6	Análisis de los datos de las expectativas.....	441
7.3.6.1	Análisis de los datos en relación con las expectativas de aprendizaje.....	441
7.3.6.2	Análisis de los datos en relación con la inclusión de la economía lingüística en el programa de formación.....	442
7.3.6.3	Análisis de los datos en relación con la integración de otros aspectos de la lingüística en el programa.....	450
7.4	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	453
7.4.1	Clases en relación con la economía lingüística y el conocimiento de la noción por el estudiantado.....	453
7.4.2	Satisfacción formativa.....	457
7.4.3	Necesidades de aprendizaje y de enseñanza en lingüística española.....	458
7.4.4	Comparación de los resultados en los ciclos.....	459
7.4.5	Procedimientos antieconómicos.....	460
7.4.6	Abreviaciones y ambigüedad.....	461
7.4.7	Formas sintéticas y analíticas.....	463
CAPÍTULO 8: PROPUESTAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS.....		466
8.1	PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.....	466
8.1.1	Necesidades pedagógicas.....	467
8.1.2	Necesidades de un programa común de formación.....	468
8.1.3	Integración de la noción de "Economía Lingüística" en el programa de formación.....	470
8.1.4	Reparto de contenidos de la noción de "Economía Lingüística" por niveles.....	472



8.1.5	Finalidades de la integración de la economía lingüística en el programa.....	473
8.1.6	Sugerencias.....	475
8.2	PROPUESTAS DIDACTICAS.....	477
8.2.1	Unidad didáctica 1: Economía lingüística en los signos de puntuación.....	479
8.2.2	Unidad didáctica 2: Economía lingüística en las abreviaciones.....	484
8.2.3	Unidad didáctica 3: Economía lingüística en las cifras y los símbolos tipográficos.....	489
8.2.4	Unidad didáctica 4: Economía lingüística morfológica.....	493
8.2.5	Unidad didáctica 5: Economía lingüística en la sustitución....	499
8.2.6	Unidad didáctica 6: Economía en la elipsis.....	506
8.2.7	Unidad didáctica 7: Economía lingüística semántica y pragmática.....	516
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES.....		522
9.1	Resultados de las hipótesis.....	525
9.2	Conclusiones sobre los contenidos del trabajo.....	526
9.3	Resultados de la presente tesis.....	528
9.3.1	La economía lingüística es una tendencia.....	528
9.3.2	Lo económico y lo antieconómico en lingüística.....	529
9.3.3	Los procedimientos económicos.....	530
9.3.4	Economía del lenguaje y ramas de la lingüística.....	531
9.3.5	La ambigüedad.....	531
9.3.6	La competencia comunicativa.....	532

9.4	Valoración de la investigación y perspectivas futuras.....	533
CAPÍTULO 10: BIBLIOGRAFÍA.....		535
CAPÍTULO 11: ANEXOS.....		556
Anexo 1: Cuestionario de los profesores.....		556
Anexo 2: Test de los estudiantes.....		558
Anexo 3: Cuestionario de los estudiantes.....		559
Anexo 4: Cuestionarios rellenados por los profesores.....		564

## ÍNDICE DE CUADROS

### Capítulo 2

Cuadro 2. 1: Niveles y edades en la Educación secundaria.....	17
Cuadro 2. 2: Módulos y tareas de los manuales en uso en la Educación secundaria.43-46	
Cuadro 2. 3: Número de aprendientes de español en la Educación secundaria durante el año lectivo 2019/2020 (Fuente: Annuaire Statistique/MINESEC 2019/2020).....	46
Cuadro 2. 4: Síntesis de los programas de los años 2000 y 2014.....	47
Cuadro 2. 5: Número de profesores de español en las instituciones estatales de la Enseñanza superior en Camerún (Fuente: Elaboración propia).....	71
Cuadro 2. 6: Títulos de las clases de español en el 1er ciclo en la Universidad de Douala. ....	76
Cuadro 2. 7: Títulos de las clases de español en el 1er ciclo en la Universidad de Dschang.....	78
Cuadro 2. 8: Títulos de las clases de español en el 1er ciclo en la Universidad de Maroua.....	79
Cuadro 2. 9: Títulos de las clases de español en el 1er ciclo en la Universidad de Yaundé	
I.811	

### Capítulo 4

Cuadro 4. 1: Evolución de las formas del futuro.....	140
Cuadro 4. 2: Evolución de las formas del condicional.....	141

### Capítulo 7

cuadro 7. 1: Clases de los profesores de lengua española en el primer ciclo universitario. ....	353
Cuadro 7. 2: Clases de lingüística española en el primer ciclo universitario. ....	354
cuadro 7. 3: Valores y equivalencias del gerundio.....	429

### Capítulo 8

Cuadro 8. 1: Síntesis de las unidades, tareas y actividades didácticas. ....	478
--	-----

## ÍNDICE DE TABLAS

### Capítulo 5

Tabla 5. 1: Efectivos de los estudiantes en las universidades durante el año lectivo 2020/2021 (Fuente: elaboración propia). .....	216
Tabla 5. 2: Distribución de los participantes en las universidades. ....	219
Tabla 5. 3: distribución de los profesores participantes por universidad. ....	220
Tabla 5. 4: Repartición de documentos en las universidades. ....	237
Tabla 5. 5: Tipos de preguntas y numeración correspondiente del test dirigido al estudiantado. ....	249
Tabla 5. 6: Tipos de preguntas y numeración correspondiente del cuestionario del estudiantado. ....	253
Tabla 5. 7: Presentación de las preguntas del cuestionario en bloques. ....	253
Tabla 5. 8 Tipos de preguntas y numeración correspondiente del cuestionario del profesorado. ....	256

### Capítulo 6

Tabla 6. 1: Frecuencia de los signos de puntuación con valor económico. ....	269
Tabla 6. 2: Frecuencia de las formas reducidas. ....	285
Tabla 6. 3: Frecuencia de los procedimientos morfológicos. ....	303
Tabla 6. 4: Frecuencia de los procedimientos sintácticos. ....	327
Tabla 6. 5: Frecuencia de los procedimientos pragmáticos. ....	338
Tabla 6. 6: Frecuencia de las construcciones ambiguas. ....	346

### Capítulo 7

Tabla 7. 1: Profesores encuestados de las universidades. ....	349
Tabla 7. 2: Especialidad de los profesores. ....	350
Tabla 7. 3: Grado académico de los profesores encuestados. ....	352
Tabla 7. 4: Aprendizaje de la economía lingüística. ....	355
Tabla 7. 5: Dedicación de clases a la economía lingüística. ....	355
Tabla 7. 6: Integración de la economía lingüística en el programa. ....	356
Tabla 7. 7 Población encuestada en las universidades. ....	358
Tabla 7. 8: Distribución de la muestra según el sexo. ....	359
Tabla 7. 9: Presentación de los años de estudios. ....	360
Tabla 7. 10: Satisfacción en la formación. ....	362

Tabla 7. 11: Conocimiento de la economía lingüística. ....	364
Tabla 7. 12: Contexto de descubrimiento de la noción. ....	365
Tabla 7. 13: Número de personas que conocen expresiones relacionadas con la noción. .....	371
Tabla 7. 14: Forma completa de “UE”. ....	376
Tabla 7. 15: Forma completa de “EE.UU.”.....	377
Tabla 7. 16: Forma completa de “PSOE”.....	377
Tabla 7. 17: Forma completa de “Tele”. ....	3799
Tabla 7. 18: Forma completa de “Capi”. ....	380
Tabla 7. 19: Forma completa de “Facu”. ....	381
Tabla 7. 20: Forma completa de “Art.”. ....	382
Tabla 7. 21: Forma completa de “Dr.”. ....	383
Tabla 7. 22: Forma completa “Prep.”. ....	3844
Tabla 7. 23: Forma completa de “Polimili”.....	385
Tabla 7. 24: Forma completa de “Portuñol”.....	386
Tabla 7. 25: Símbolo del “Euro”. ....	388
Tabla 7. 26: Símbolo de la “Libra esterlina”. ....	38989
Tabla 7. 27: Símbolo del “Franco”. ....	38989
Tabla 7. 28: Símbolo del “Won”. ....	390
Tabla 7. 29: Las siglas. ....	392
Tabla 7. 30: Los acortamientos. ....	393
Tabla 7. 31: Las abreviaturas.....	393
Tabla 7. 32: Los acrónimos. ....	394
Tabla 7. 33: Los símbolos. ....	394
Tabla 7. 34: Equivalencia de “Pro revolucionario”. ....	397
Tabla 7. 35: Equivalencia de “Agramatical”. ....	397
Tabla 7. 36: Equivalencia de “Antiterrorista”. ....	398
Tabla 7. 37: Equivalencia de “Deshonestidad”. ....	399
Tabla 7. 38: Equivalencia de “Riquísimo”. ....	401
Tabla 7. 39: Equivalencia de “Duramente”. ....	402
Tabla 7. 40: Equivalencia de “Mujercita”. ....	402
Tabla 7. 41: Equivalencia de “Amigote”. ....	403
Tabla 7. 42: Equivalencia de “Cabezada”. ....	404
Tabla 7. 43: Equivalencia de “Maizal”. ....	404

Tabla 7. 44: Identificación de prefijos y de sufijos. ....	406
Tabla 7. 45: Formas sintéticas frente a formas analíticas.....	407
Tabla 7. 46: Naturaleza de “míos”. ....	409
Tabla 7. 47: Naturaleza de “también”. ....	410
Tabla 7. 48: Naturaleza de “esta”. ....	411
Tabla 7. 49 : Naturaleza de “aquel”.....	411
Tabla 7. 50 : Referente de "esta".....	412
Tabla 7. 51: Referente de “aquel”. ....	413
Tabla 5. 52: Naturaleza del fragmento “los míos también”. ....	414
Tabla 7. 53: Referente de “también”. ....	414
Tabla 7. 54: Ambigüedad oracional. ....	416
Tabla 7. 55: Naturaleza de la oración de comparación.....	417
Tabla 7. 56: Apreciación de la oración de comparativo. ....	4199
Tabla 7. 57: Descripción de la oración simple. ....	421
Tabla 7. 58: Descripción de la oración compuesta.....	422
Tabla 7. 59: Descomposición de la oración compuesta.....	424
Tabla 7. 60: Valor y equivalencia de “durmiendo”. ....	426
Tabla 7. 61: Valor y equivalencia de “durmiendo”. ....	426
Tabla 7. 62: Valor y equivalencia de “saltando”. ....	427
Tabla 7. 63: Valor y equivalencia de “diciendo”.....	428
Tabla 7. 64: “gato” correspondiente al instrumento. ....	431
Tabla 7. 65: “gato” correspondiente al animal. ....	4311
Tabla 7. 66: Reconocimiento de la polisemia de “gato”. ....	432
Tabla 7. 67: Producción de estructuras profundas o desambiguación.....	434
Tabla 7. 68: Apreciación de la polisemia y ambigüedad.....	435
Tabla 7. 69: Identificación del referente de “lo”. ....	437
Tabla 7. 70: Motivo de la necesidad.....	438
Tabla 7. 71: Los beneficiarios. ....	439
Tabla 7. 72: Estrategias para alcanzar la paz.....	440
Tabla 7. 73: Integración de la economía lingüística en el programa. ....	443

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figure 7. 1: valoración de las formas completas de las abreviaciones .....	387
Figure 7. 2: Valoración de las referencias de los símbolos .....	391
Figure 7. 3: Valoración de los significados de los prefijos .....	399
Figure 7. 4: Valoración de los significados de los sufijos .....	405
Figure 7. 5: Deducción de los términos comunes de las columnas A y B .....	4088
Figure 7. 6: Naturaleza de los sustitutos y sus referentes .....	415
Figure 7. 7: La oración de comparación es compleja .....	4188
Figure 7. 8: Diferenciación de las oraciones simple y compuesta.....	423
Figure 7. 9: Reconocimiento de valores y equivalencias del gerundio ....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Figure 7. 10: Apreciación de la polisemia y ambigüedad .....	434
Figure 7. 11: Opiniones acerca de la integración de la economía lingüística en el programa .....	443

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

- **APC** : l'Approche par les Compétences (Enfoque por Competencias)
- **ASTI**: Advance School of Translators and Interpreters
- **CC. AA.** : Comunidades Autónomas
- **CCM** : Complemento Circunstancial de Modo
- **CEMAC**: Comunidad Económica y Monetaria de África Central
- **CN** : Complemento de Nombre
- **COD** : Complemento de Objeto Directo
- **COI** : Complemento de Objeto Indirecto
- **Dla** : Douala
- **E/A** : Enseñanza-Aprendizaje
- **ELE** : Español como Lengua Extranjera
- **EP** : Estructura Profunda
- **FALSH** : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines
- **FLSH** : Faculté de Lettres et Sciences Humaines
- **IES** : Institut de l'Enseignement Supérieur
- **IPES** : Instituts Professionnels de l'Enseignement Supérieur
- **L.A.** : Lingüística Aplicada
- **LE** : Lengua extranjera
- **L2** : Segunda lengua
- **LMD** : Licence-Master-Doctorat
- **MCER**: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
- **MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires
- **MINESUP** : Ministère de l'Enseignement Supérieur
- **Mra** : Maroua
- **Pal** : Palabra
- **UE** : Unité d'Enseignement (Unidad de Enseñanza)
- **Uni.** : Universidad
- **Ydé** : Yaundé
- **Ø**: Elipsis de una palabra



## RESUMEN

Esta investigación se inserta en el ámbito de enseñanza-aprendizaje del español en las universidades camerunesas. El objetivo principal consiste en demostrar, tras la medición y el análisis, la competencia de los estudiantes en relación con la economía lingüística, la necesidad de reunir los procedimientos económicos en torno a una asignatura en el ciclo de “Licence” en lengua española en las universidades camerunesas y ofrecer orientaciones pedagógico-didácticas para su inclusión en el programa de “Licence” en español. Los objetivos específicos de la investigación son: a) Resaltar los procedimientos económicos presentes en los materiales de clase, en particular, y los más generalizados en la lengua española, en general, con el propósito de incluirlos en el programa de formación de la carrera de español en el ciclo de “Licence” en las universidades camerunesas; b) Demostrar que los recursos económicos mal utilizados, por una parte, y desconocidos, por otra, favorecen construcciones ambiguas y la dificultad interpretativa. O lo que es lo mismo, analizar el impacto del uso de dichos procedimientos en la competencia comunicativa del estudiantado camerunés; c) Asegurarse de que los profesores de lengua y lingüística españolas dedican clases a la tendencia a la economía del lenguaje; d) Averiguar el conocimiento de la economía lingüística y de sus procedimientos a partir del test y del cuestionario dirigidos al estudiantado y, en fin, e) Proporcionar elementos para el reajuste y la armonización de los programas de formación de la carrera de español en el primer ciclo de la enseñanza universitaria en Camerún. Este estudio que hemos llevado a cabo es exploratorio, descriptivo y explicativo con enfoques cualitativo y cuantitativo. Tras un abundante análisis desde una perspectiva teórica, el trabajo de campo se apoya en un corpus y la encuesta. Hablando del corpus, lo hemos constituido a partir de los materiales de clase y hemos observado que la presencia de los procedimientos económicos es considerabilísima. Sin embargo, los datos obtenidos de la encuesta (test y cuestionarios) indican que las clases centradas en la economía lingüística son casi inexistentes, aunque el profesorado encuestado afirma dedicar aspectos de sus clases a la noción que examinamos. Este trabajo constituye una contribución para el área de enseñanza-aprendizaje de la lingüística española no solo en Camerún, sino también en otras universidades donde el concepto de “Economía lingüística” no forma parte de los programas de formación. Sugerimos que los recursos económicos integren los programas de formación con el fin de reforzar las capacidades de interpretación y de comprensión de textos, muy capitales para mejorar la competencia comunicativa.

**Palabras Clave:** Economía lingüística; competencia comunicativa; procedimientos antieconómicos; construcciones analíticas y sintéticas; equivalencia; equifuncionalidad; reducción; simplificación; sustitutos; elipsis; abreviaciones.

## RESUM

Aquesta investigació s'insereix en l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge de l'espanyol a les universitats cameruneses. L'objectiu principal consisteix a demostrar després del mesurament i l'anàlisi la competència dels estudiants en relació amb l'economia lingüística, la necessitat de reunir els procediments econòmics al voltant d'una matèria al cicle de "Licence" en llengua espanyola a les universitats cameruneses i oferir orientacions pedagògiques i didàctiques per a la seva inclusió al programa de "Licence" en espanyol. Els objectius específics de la investigació són: a) Resaltar els procediments econòmics presents en els materials de classe, en particular, i els més generalitzats en la llengua espanyola, en general, amb la finalitat d'incloure'ls al programa de formació de la carrera d'espanyol al cicle de "Licence" a les universitats cameruneses; b) Demostrar que els recursos econòmics mal utilitzats, d'una banda, i desconeguts, de l'altra, afavoreixen construccions ambigües i la dificultat interpretativa. O, el que és el mateix, analitzar l'impacte de l'ús dels procediments esmentats en la competència comunicativa de l'estudiant camerunès; c) Assegurar-se que els professors de llengua i de lingüística espanyoles dediquen classes a la tendència a l'economia del llenguatge; d) Esbrinar el coneixement de l'economia lingüística i dels seus procediments a partir del test i del qüestionari dirigits a l'estudiant i, en definitiva, e) Proporcionar elements per al reajustament i l'harmonització dels programes de formació de la carrera espanyola primer cicle de l'ensenyament universitari al Camerun. Aquest estudi qu'hem dut a terme és exploratori, descriptiu i explicatiu amb enfocaments qualitatiu i quantitatiu. Després d'una anàlisi exhaustiva des d'una perspectiva teòrica, el treball de camp es basa en un corpus i l'enquesta. Parlant del corpus l'hem constituït a partir dels suports de classes i hem observat que la presència dels procediments econòmics és més que considerable. Tot i això, les dades obtingudes de l'enquesta (test i qüestionaris) indiquen que les classes centrades en l'economia lingüística són gairebé inexistentes, encara que el professorat enquestat afirma dedicar aspectes de les seves classes a la noció que examinem. Aquest treball constitueix una contribució per a l'àrea d'ensenyament-aprenentatge de la lingüística espanyola no només al Camerun, sinó també a altres universitats on el concepte "economia lingüística" no forma part dels programes de formació. Us suggerim que els recursos econòmics s'integrin als programes de formació per tal de reforçar les capacitats de comprensió i d'interpretació de textos, de capital importància per millorar la competència comunicativa.

Paraules Clau: Economia lingüística; competencia comunicativa; procediments antieconòmics; construccions analítiques i sintètiques; equivalencia; equivalència; equifuncionalitat; reducció; simplificació; sustututs; el lipsi; abreviacions.

## RESUMÉ

Cette recherche s'insère dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol dans les universités camerounaises. L'objectif principal consiste à démontrer après avoir mesuré et analysé la compétence des étudiants au sujet de l'économie linguistique, la nécessité de réunir les procédés économiques autour d'une unité d'enseignement au cycle de « Licence » en langue espagnole dans les universités camerounaises et proposer des orientations pédagogiques et didactiques pour son intégration dans le programme de « Licence » en espagnol. Les objectifs spécifiques de la recherche sont : a) Ressortir les procédés économiques présents dans les matériels didactiques, en particulier, et les plus généralisés en langue espagnole, en général, avec l'objectif de les inclure dans le programme de formation en études hispaniques au cycle de « Licence » dans les universités camerounaises ; b) Démontrer que les procédés économiques mal utilisés, d'une part, et méconnus, d'autre part, favorisent des constructions ambiguës et la difficulté interprétative ; c) S'assurer que les enseignants de langue et linguistique espagnoles consacrent des leçons à la tendance économique; d) Vérifier la maîtrise de l'économie linguistique et leurs procédés à partir du test et l'enquête donnés aux étudiants et, en fin, e) Fournir des éléments pour le réajustement et l'harmonisation des programmes de formation en espagnol au premier cycle de l'enseignement supérieur au Cameroun. Cette étude est exploratoire, descriptive et explicative basée sur les méthodes qualitative et quantitative. À la suite d'une riche analyse dans une perspective théorique, l'étude empirique s'appuie sur un corpus et l'enquête. En ce qui concerne le corpus, nous l'avons constitué à partir des supports de cours et c'est de là que nous avons observé que la présence des procédés économiques est très importante. Cependant, les données obtenues de l'enquête (test et questionnaires) montrent que les leçons centrées sur l'économie linguistique sont presque inexistantes, quoi que les enseignants enquêtés affirment qu'ils consacrent certains aspects de leurs cours à la notion objet de notre étude. Ce travail constitue une contribution dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la linguistique espagnole non seulement au Cameroun, mais aussi dans d'autres universités où le concept de « Économie Linguistique » ne fait pas partie des programmes de formation. Nous suggérons que les procédés économiques soient introduits dans les programmes de formation dans le but de renforcer les capacités d'interprétation et de compréhension des textes, très capitales pour améliorer la compétence communicative.

**Mots Clé :** Économie linguistique ; compétence communicative ; procédés antiéconomiques ; structures analytique et synthétiques ; équivalence ; équifonctionnalité ; réduction ; simplification ; substituts ; ellipse ; abréviations.

## ABSTRACT

This research is part of the field of Spanish teaching-learning in Cameroon universities. The main goal is to demonstrate after measuring and analyzing student competence relating to the language economy, the necessity to gather economic procedures around one subject in the undergraduate cycle in Spanish language in Cameroon universities and offer pedagogic and didactics' orientations in order to obtain elements for readjusting the training programme of Spanish language in the undergraduate cycle. The specific objectives of research are: a) to highlight economic procedures present in the class materials, in particular, and the most generalized in Spanish language with the purpose to include them in the Hispanic studies training programme in the Cameroon universities; b) to demonstrate that the misusing or the unknowing of economic resources favour ambiguous constructions and the difficulty of interpretation; c) to be sure that teachers of Spanish linguistic dedicate classes to the language economy tendency; d) to verify the knowledge of language economy and their procedures through the test and questionnaire submitted to the students and, finally, e) to provide elements for the readjustment and harmonization of Spanish training programmes in Cameroon universities. This study we have carried out is exploratory, descriptive and explanatory with qualitative and quantitative approaches. After a deep analysis from a theoretical perspective, the fieldwork is supported by a corpus and the survey. Concerning the corpus, it is made up of class support and we have observed that the use of economic procedures is very substantial. However, the data obtained from the survey (tests and questionnaires) indicate that classes focusing on language economics are almost non-existent; although the teachers surveyed claim to devote aspects of their lessons to the notion we are examining. This work is a contribution to the area of teaching and learning of Spanish linguistics not only in Cameroon, but also in other universities where the concept of "Language Economy" does not make part of the training programmes. We suggest that economic procedures should be integrated into training programmes in order to reinforce text interpretation and comprehension skills, which are vital for improving communicative competence.

**KEYWORDS:** Language economy; communicative competence; uneconomical procedures; analytical and synthetic constructions; equivalence; equifunctionality; reduction; simplification; substitutes; ellipsis; abbreviations.

# CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

En esta parte introductora, el cometido consiste en definir claramente el objeto de nuestra reflexión; dar las motivaciones que nos han llevado a la elección del tema de la investigación; precisar los objetivos generales y específicos que este trabajo nos permitirá alcanzar; formular hipótesis que van a guiar el análisis de la problemática del estudio; indicar el interés de esta investigación según las áreas y, por último, presentar la estructuración del trabajo.

## 1.1 Objeto de estudio

Este trabajo se centra en el análisis del fenómeno de la economía lingüística, fenómeno lingüístico que se caracteriza por la reducción, la simplificación y la brevedad en la producción de palabras y oraciones o enunciados y su influencia en la enseñanza del español en las universidades camerunesas. La economía lingüística puede incluirse entre los universales lingüísticos puesto que dicha tendencia es frecuente y perceptible en todas las lenguas naturales. Estudiaremos este fenómeno lingüístico desde una perspectiva teleológica, esto es, mediremos el impacto de la economía lingüística en la competencia comunicativa en lengua española en las instituciones universitarias camerunesas.

Según el enfoque por competencias, la valoración de la competencia comunicativa debe ser una prioridad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en general, y las extranjeras en particular. ¿Puede la economía lingüística constituir un obstáculo a la competencia comunicativa? En otra forma, nos preguntamos por saber si la economía del lenguaje dificulta o facilita la comunicación entre el profesorado y el estudiantado cameruneses. Para llevar a cabo una reflexión clara en torno a esa problemática, nos interesamos por el impacto de la economía lingüística en la formación del Grado o “Licence” en español en las universidades camerunesas. Las investigaciones que focalizan el estudio del español en Camerún no siempre han tenido presente el concepto de la economía lingüística que se observa en distintos documentos que los profesores de la lengua española ponen al alcance del estudiantado de las Universidades de Douala, Dschang, Maroua y Yaundé I. En este trabajo partimos de la idea de que la economía del lenguaje tiene un impacto



considerable en el aprendizaje del español cuya función principal reza con las necesidades comunicativas. No será cuestión para nosotros relacionar totalmente esta tendencia con la Ley del mínimo esfuerzo de George Kingsley Zipf (1966), sino que la estudiaremos desde el prisma de la competencia lingüística que conlleva también la competencia comunicativa. Este estudio permitirá comprobar si los estudiantes cameruneses de español ven su aprendizaje influenciado negativa o positivamente por la tendencia a la economía lingüística.

## **1.2 Justificación del trabajo**

La elección de la tendencia a la economía lingüística como tema de investigación se justifica por su abundante uso en el proceso didáctico del español en las universidades camerunesas, mientras que observamos, desgraciadamente, que sus diferentes procedimientos no están suficientemente impartidos en las aulas. El hecho de que nos damos cuenta de que los profesores recurren mayoritariamente a los procedimientos económicos en los materiales de clases que entregan a los estudiantes ha llevado a preguntarnos por su importancia, por un lado, y el porqué de la no impartición de aquel fenómeno lingüístico, por otro.

Optar por los estudios hispánicos a nivel de la enseñanza superior ya no se limita solo a la búsqueda de diplomas, sino también a la necesidad de mejorar la competencia comunicativa en lengua española. En esta perspectiva, tenemos tres principales campos en los que se apoya la enseñanza-aprendizaje de español, a saber, la lingüística, la literatura y la cultura. Entre los temas que componen la lingüística, la economía del lenguaje es uno de aquellos temas que el profesorado no dedica suficiente interés, mientras que, en nuestra opinión, se trata de un tema cuya maestría contribuye eficazmente a la competencia comunicativa, puesto que “El hablar es elíptico. No se dice todo aquello que es de esperar” (Coseriu, 1992: 114). Para cumplir con las necesidades comunicativas, los profesores de lingüística suelen insistir en unas reglas tales como la concordancia, la correlación de tiempos, el principio de cooperación, el tratamiento, los registros de lengua, las figuras de estilo, las variedades del español, etc. con el objetivo de conseguir que los aprendices sean competentes. La competencia comunicativa no se

limita solo a la competencia lingüística ya que, según Francisco Moreno Fernández (1998: 332), la competencia comunicativa incluye el conocimiento, por parte del hablante, “no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada”. El fragmento que nos interesa en la cita de Moreno Fernández es “cómo decirlo”. Aquí, el cómo tiene que ver con la manera de expresarse y la economía lingüística se relaciona absolutamente con este sentido.

Sin embargo, al contemplar las clases impartidas desde el primer curso hasta el tercero en las universidades camerunesas, nos percatamos de que no hay una correlación entre los procedimientos económicos llenos en los materiales proporcionados a los estudiantes por el profesorado en las aulas y la enseñanza del tema de la economía lingüística. Así es como pensamos que realizar una investigación en el campo de la lingüística española basándonos en la tendencia a la economía del lenguaje pueda contribuir a la mejora de las competencias lingüística y comunicativa, por un lado, la interpretación y la comprensión de textos, por otro. A partir de esta realidad que desfavorece al estudiantado y nuestra propia experiencia como profesor ayudante de lingüística española en la Universidad de Dschang, llegamos a las siguientes conclusiones: los contenidos de clases tratan muy escasamente los recursos económicos; el profesorado no aborda claramente el tema de la economía lingüística, mientras que, desgraciadamente, los estudiantes han de explotar, comentar y traducir textos en los que abundan los procedimientos económicos.

A diferencia del discurso repetitivo, la economía del lenguaje es una tendencia en la que se percibe la reducción del significante y la supresión discursiva. La economía lingüística es de por sí una economía formal, pero aquella tendencia suele acarrear un problema interpretativo. De ahí la necesidad de estudiar y analizar la posibilidad de introducir dicho tema en el programa de formación. Es la razón por la cual nos planteamos apreciar sus impactos en la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades camerunesas. Si la competencia comunicativa pasa también por la capacitación de todos los mecanismos lingüísticos, pensamos que vuelve a ser una necesidad integrar en el programa de formación la mayor parte de los elementos pudiendo enriquecer la competencia lingüística, espina dorsal de la competencia comunicativa. Entonces, no dedicar clases al tema de la economía lingüística nos parece inapropiado, por una parte, y constituye un

freno a la adquisición de conocimientos, por otra, mientras que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (2002: 11) precisa: “Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación entre los conocimientos y la competencia comunicativa.” Con vistas a mejorar las competencias lingüística y comunicativa del estudiantado de la lengua española, nos proponemos mediante este trabajo de tesis doctoral poner a su alcance otro elemento no menos importante para enriquecer no solo los conocimientos de los aprendientes, sino también el programa de formación.

A pesar de la importancia de la economía lingüística tanto en la expresión oral como en la escrita, no encontramos en el contexto camerunés trabajos que abordan directamente el tema de la economía del lenguaje. Sin embargo, hemos hallado algunas investigaciones que tratan ciertos procedimientos de la tendencia a la economía lingüística. Aboubakar Yakoubou (2016), en su Tesina presentada para la obtención del DIPES II (Diploma de Profesor de la Enseñanza Secundaria, segundo ciclo) titulada “El alcance pragmático de la derivación apreciativa: caso del diminutivo en *Criada en el paraíso* de Germain Metanmo”, demuestra cómo el sufijo del diminutivo permite evitar el uso de construcciones analíticas que requieren muchas palabras. Aunque Aboubakar Yakoubou manipula los conceptos de *síntesis* y de *análisis* a lo largo de su trabajo, no hace referencia, desgraciadamente, a la noción de “economía lingüística”. En su trabajo, se interesa solo por los distintos sufijos que expresan la pequeñez y los valores que conllevan. William Tagouache Tagho (2019), en su Tesina presentada para la obtención del DIPES II titulada “Sobre el alcance pragmático de la elipsis en *Criada en el paraíso* de Germain Metanmo”, indica que la elipsis tanto nominal como verbal favorece la eliminación de palabras en los contextos en que la recuperación es evidente. Este autor establece una relación entre la elipsis y la economía de la lengua en estos términos:

La elipsis sintáctica se relaciona estrechamente con la estructura de todo enunciado que carezca de un componente léxico, es decir que no tenga explícitas todas sus unidades léxicas. Se trata de la ausencia fónica de algunas palabras, por razones estilísticas y por economía lingüística (Tagouache Tagho, 2019: 10).

La elipsis es uno de los procedimientos económicos que consiste en eliminar algunos elementos oracionales con la posibilidad de restituirlos a partir del contexto y del sentido de la oración.

Nkone Staël Mbouwoua (2019), también en su Tesina presentada para la obtención del DIPES II titulada “Valores del clítico en español en *Mam’enyng!* (*Cosas de la vida*) e *Issubu* de Inongo-Vi-Makomè”, dice esto:

La economía lingüística consiste, de modo general, en decir mucho con pocas palabras, aspecto que es inherente a la noción de pronombre y, por lo tanto, a la de clítico. En efecto, el clítico consiste en la merma de la estructura de la oración por reducir a uno de los variados morfemas que pueden conformar un sintagma o de otro segmento de la oración superior al sintagma (Mbouwoua, 2019: 59).

En su trabajo, demuestra que el uso de los clíticos es una estrategia de simplificación en la medida en que los segmentos que sustituyen los pronombres personales átonos son siempre más expresivos o extensos.

El director de los tres trabajos de investigación anteriormente mencionados, Pierre Paulin Onana Atouba (2020), publicó en los Anales de la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Sociales de la Universidad de Yaundé I un artículo titulado “La abreviación en español”. En su reflexión, dice: “Este trabajo aborda, desde un enfoque funcional, la abreviación, en cuanto operación gramatical y lexicológica que afecta, por reducción, a un lexema o grupo de lexemas” (Onana Atouba, 2020: 87). Es en la conclusión de su trabajo en donde aparece la expresión “economía lingüística”. El fragmento en el que la encontramos es el siguiente:

La otra conclusión es que la abreviación dota a la lengua de más agilidad y mayor dinamismo expresivo. Es una operación lingüística que resalta uno de los aspectos prácticos de la utilización de la lengua mediante el habla. Por simplificación, reducción, y sencillez del nuevo significante, la abreviación lleva al respecto y a la aplicación del principio de economía lingüística (Onana Atouba, 2020: 98).

De lo que precede, constatamos que el clítico, el diminutivo, la elipsis y la abreviación son los aspectos de la lingüística española estudiados. Dichos aspectos son también procedimientos de la economía lingüística, que no fueron abordados desde el prisma de esta tendencia que nos interesa. En cambio, queremos abordar la noción de la “economía lingüística” en su globalidad, es decir, repasar todos los procedimientos que participan de la reducción y de la simplificación expresivas en la lingüística española, enfatizando en sus impactos respecto a la interpretación, la comprensión y la competencia comunicativa. De ahí la formulación de nuestro tema de investigación: “Impacto de la economía lingüística en la interpretación, comprensión y competencia comunicativa del estudiantado camerunés en clases de grado (Licence) en lengua española”.

- La economía lingüística es una tendencia que radica en la reducción, la simplificación y la brevedad en la expresión tanto oral como escrita. En los textos escritos, la economía del lenguaje se limita a nivel de la forma o del significante puesto que el contenido de la expresión no debe desviarse o perderse a causa de la supresión de algunos elementos del enunciado.
- La competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos que el usuario de la lengua posee y que le permite producir y comprender enunciados en cualquier situación de comunicación.
- La interpretación es el hecho de analizar un enunciado a partir de conocimientos que tenemos con vistas a comprenderlo y darle sentido. La interpretación depende del contexto y de las circunstancias. Quien interpreta ha de elegir entre diferentes posibilidades.
- La interpretación ambigua es la que presenta más de un sentido. Los procedimientos económicos suelen ofrecer en ciertos contextos la ambigüedad interpretativa porque los elementos suprimidos no facilitan la interpretación adecuada.
- La comprensión es la facultad o la aptitud de concebir de manera clara un pensamiento o una construcción oracional. La adecuada comprensión pasa por una buena interpretación.

El interés científico de esta investigación consiste en demostrar que la inclusión de la tendencia a la economía lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en nuestras universidades contribuirá a hacer que los estudiantes sean cada vez más competentes. Partiendo de las influencias de los procedimientos económicos en la comprensión, el análisis, la interpretación y la traducción de textos, nos proponemos comprobar la necesidad de la introducción del tema de la economía lingüística en el programa de formación mediante una verificación empírica valiéndonos de cuestionarios. Tomando en cuenta su ausencia en el programa, el obstáculo que presenta en el proceso de adquisición de conocimientos y la negativa influencia en la competencia comunicativa, juzgamos pertinente otorgar a la economía lingüística el lugar de privilegio que le corresponde como mecanismo favorable a la competencia comunicativa que se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua.

### 1.3 Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo consiste en demostrar, tras la medición y el análisis de la competencia del estudiantado en relación con la economía lingüística, la necesidad de reunir los procedimientos económicos en torno a una asignatura en el ciclo de “Licence” en lengua española en las universidades camerunesas y ofrecer orientaciones pedagógico-didácticas para su inclusión en el programa de “Licence” en español. En otras palabras, nos proponemos en esta investigación comprobar, con datos cuantitativos y cualitativos del corpus, la existencia de los procedimientos económicos en los materiales de clase que administran los profesores a los estudiantes y verificar, por medio de la encuesta, su impacto en la competencia comunicativa en la carrera de español en el primer ciclo universitario o ciclo de “Licence”, ya que los contenidos relacionados con la economía del lenguaje no forman parte del programa.

Los objetivos específicos del estudio que permitan lograr el objetivo general son los siguientes:

*Primer objetivo específico:* Resaltar los procedimientos económicos presentes en los materiales de clase, en particular, y los más generalizados en la lengua española, en general, con el propósito de incluirlos en el programa de formación de la carrera de español en el ciclo de “Licence” en las universidades camerunesas.

*Segundo objetivo específico:* Demostrar que los recursos económicos mal utilizados, por una parte, y desconocidos, por otra, favorecen construcciones ambiguas y la dificultad interpretativa. O lo que es lo mismo, analizar el impacto del uso de dichos procedimientos en la competencia comunicativa del estudiantado camerunés.

*Tercer objetivo específico:* Asegurarse de que los profesores de lengua y lingüística españolas dedican clases a la tendencia a la economía del lenguaje.

*Cuarto objetivo específico:* Averiguar el conocimiento de la economía lingüística y de sus procedimientos a partir del test y del cuestionario dirigidos al profesorado y al estudiantado.

Para que estos dos últimos objetivos específicos puedan concretarse, vamos a:

- Inventariar los procedimientos económicos en el corpus,
- Llevar un análisis cualitativo que determine el empleo de aquellos procedimientos,
- Evaluar su uso en el proceso didáctico y, por último,
- Averiguar mediante encuestas que los docentes suelen consagrar algunos aspectos de sus clases a dicha tendencia lingüística, por una parte, y que los estudiantes dominan los procedimientos económicos y los manejan correctamente, por otra.

*Quinto objetivo específico:* Proporcionar elementos para el reajuste y la armonización de los programas de formación de la carrera de español en el primer ciclo de la enseñanza universitaria en Camerún.

A partir del objetivo general presentado con anterioridad, se desprende la siguiente pregunta principal de investigación:

- ¿En qué medida la economía lingüística constituye un obstáculo a la interpretación y comprensión de textos, por un lado, y a la competencia comunicativa, por otro, del estudiantado camerunés en estudios hispánicos?

Para alcanzar los objetivos específicos propuestos anteriormente, este trabajo tiene que responder a las siguientes subpreguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los fenómenos lingüísticos y los signos de puntuación que participan de la economía lingüística en los materiales de clase proporcionados por los docentes?
- ¿No acarrear los procedimientos económicos presentes en los materiales de clase la ambigüedad y la dificultad interpretativa?
- ¿Dedica el profesorado de las universidades camerunesas clases a la noción de economía lingüística?
- ¿Dominan los estudiantes la noción de economía lingüística y sus recursos lexicológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos?

- ¿Qué elementos proporcionan los datos analizados para reajustar y armonizar el programa de formación en el primer ciclo en las universidades de Camerún con el fin de mejorar la competencia comunicativa en español?

A raíz de esas preguntas en correspondencia con los objetivos que sustentan este estudio, hablamos a renglón seguido de las hipótesis que guían nuestra investigación.

#### **1.4 Hipótesis del trabajo**

Las hipótesis fundamentales que orientan esta investigación son las siguientes:

*Primera hipótesis:* En la lengua española, los signos de puntuación, las abreviaciones, los afijos, la composición, la adverbialización, la eponimia, los sustitutos, la elipsis y los refranes son los principales procedimientos económicos.

*Segunda hipótesis:* Existen en los materiales de clase algunos recursos económicos que están en el origen de la ambigüedad interpretativa. En otras palabras, los procedimientos económicos presentes en los materiales proporcionados por el profesorado en las aulas impactan negativamente en la descodificación, interpretación y comprensión de los contenidos de aprendizaje. Por otra parte, los docentes toman en cuenta la competencia lingüística de los aprendices a la hora de emplear aquellos procedimientos.

*Tercera hipótesis:* Los docentes de lengua y lingüística españolas de las universidades camerunesas imparten clases vinculadas con la economía del lenguaje, así como los respectivos procedimientos económicos.

*Cuarta hipótesis:* Los estudiantes de español en las universidades camerunesas conocen perfectamente la noción de economía lingüística y dominan, así mismo, sus procedimientos lexicológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos.

*Quinta hipótesis:* la mejora de la competencia comunicativa del estudiantado camerunés en español pasa por la integración de la noción de economía lingüística en el programa de formación.



## **1.5 Aplicación del trabajo**

Una investigación científica ha de tomar en cuenta su aportación y su interés sea en la sociedad, sea en el mejoramiento de la ciencia. El estudio de la economía lingüística contribuye a mejorar la comunicación escrita de modo general. Además de los aspectos educativo y formativo de los aprendices, los procedimientos económicos enriquecerán los contenidos de enseñanza en las Universidades. Así se podrá aportar algo más al proceso didáctico del ELE y otras lenguas ya que muchas lenguas segundas coexisten en la formación de los estudiantes en Camerún. Gracias a la enseñanza de la economía lingüística, los futuros profesionales de la docencia estarán mejor preparados para afrontar las necesidades de comunicación. Los discentes también tendrán la capacidad y la competencia no solo para comunicar, sino para realizar tareas de comentario, análisis y traducción de textos. La enseñanza de los procedimientos económicos vinculará con la fonética (asimilación, lenición); la morfología (derivación, composición); la sintaxis (elipsis, sustitutos); la lexicología (siglas, acrónimos); la semántica (polisemia, figuras retóricas) y la pragmática (anáfora, presuposición).

## **1.6 Estructura del trabajo**

Estructuraremos este trabajo en diez capítulos. El contenido del trabajo consta de dos grandes partes en que la primera tiene cuatro capítulos y la segunda tres capítulos.

En el segundo capítulo (que representa el capítulo primero de la primera parte) es en el que presentamos el estudio de la lengua española en el contexto camerunés. Hacemos un repaso de la introducción del español en el sistema educativo camerunés enfatizando en sus objetivos. Además, describimos los programas de estudios en la enseñanza superior, haciendo hincapié en los contenidos de los programas de español en el primer ciclo con el objetivo de justificar la quintaesencia de nuestra investigación.

El tercer capítulo se dedica al estado de la cuestión. Lo estructuramos en dos epígrafes: en el primero, hacemos una revisión bibliográfica de los estudios en relación con los procedimientos tanto económicos como antieconómicos con vistas a justificar y definir la importancia y la originalidad de nuestra investigación. En el segundo epígrafe, llevamos una revisión de la literatura de los estudios referentes al concepto de “competencia” en su globalidad llevados en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Camerún.

El cuarto capítulo trata de los presupuestos teóricos que sustentan la economía lingüística. Aquí, con vistas a asentar el concepto que guía el análisis, empezamos por circunscribir el concepto que no es una ley, sino una tendencia que entra en acción según el contexto. De igual modo, mostraremos cómo las gramáticas tradicional, funcional y generativa han abordado el tema que nos interesa en esta investigación. En el segundo epígrafe de este capítulo, insistimos en los recursos económicos vinculados con la lexicología. Se trata de las abreviaturas y los símbolos. El tercer epígrafe aborda las formas sintéticas y las estructuras analíticas. Ponemos énfasis en la derivación y la composición con sus correspondientes construcciones analíticas donde hacemos un cómputo numérico de las palabras para llamar la atención en lo económico de la síntesis. Aquí también, describimos las nociones centrales en relación con el tema, es decir, la competencia, la interpretación y la ambigüedad.

El quinto capítulo describe la metodología y las técnicas de estudio. Su propósito consistirá en presentar los diferentes métodos, por una parte, y los instrumentos que posibilitarán el trabajo, por otra. Tocante a la metodología, insistimos mucho en ella en la parte empírica. Los métodos mixtos de los que nos valemos son el cualitativo y el cuantitativo. Ambos métodos se completan y nos da la posibilidad de llevar a cabo un análisis con bases científicas. Respecto a las técnicas de estudio, combinamos la técnica de documentación con las encuestas. El corpus que suministra el material de trabajo en el sexto capítulo es el conjunto de los materiales de clase del primer ciclo de tres universidades que los docentes ponen a la disposición de los estudiantes. En cuanto a la encuesta, usamos los cuestionarios para recoger los datos referentes a la economía lingüística. Además del cuestionario, dirigimos a los estudiantes un test cuyo cometido

radica esencialmente en la verificación de su conocimiento en el marco de la economía del lenguaje.

La segunda parte, dedicada al estudio empírico, consta de tres capítulos. El capítulo sexto estudia los procedimientos económicos en el corpus. El proceso aquí pasa por la identificación, la agrupación, el análisis y la interpretación de dichos procedimientos. De acuerdo con el corpus, los recursos propensos a la economía tienen un vínculo con los signos de puntuación, las formas abreviadas, reducidas y derivacionales. Otros subapartados tratan de la economía sintáctica y pragmática. El análisis de los procedimientos económicos que favorecen la ambigüedad cierra este primer capítulo de la parte empírica.

El séptimo capítulo se interesa por el análisis y la discusión de los datos de las encuestas cuyos informantes son los estudiantes y los profesores. Es aquí donde mediremos el grado de maestría de los procedimientos económicos por los aprendices. Analizaremos respectivamente las características demográficas de los encuestados, su satisfacción en términos de formación recibida, su competencia en materia de economía lingüística, las grandes líneas de la enseñanza de la lingüística española en las universidades de Camerún y acabaremos por la o no valoración de la integración de los recursos económicos en los programas de formación del estudiantado camerunés.

Cerramos esta parte por las propuestas pedagógicas y didácticas que es el objeto de estudio del octavo capítulo. Así, este último capítulo del trabajo se centrará en la reorganización de los estudios hispánicos en las universidades camerunesas; el reparto de las clases de la economía lingüística en el ciclo de “Licence”, las necesidades y las finalidades de la inclusión de los procedimientos económicos en la formación de los hispanistas, las sugerencias pedagógicas y en las propuestas de las tareas y actividades didácticas en relación con la tendencia a la economía del lenguaje, puesto que su propósito consiste en reunir los procedimientos económicos en torno a una asignatura que integre los programas de enseñanza del español en el ciclo de “Licence” o Grado en las universidades camerunesas.

El capítulo noveno versa sobre las conclusiones del trabajo. Es el lugar donde se presentan los resultados de nuestra investigación respecto de los objetivos y de las hipótesis. Terminamos por la valoración del estudio y las perspectivas futuras.

## **CAPÍTULO 2: EL ESPAÑOL EN CAMERÚN: CONTEXTUALIZACIÓN**

La socialización es el proceso que permite a los seres humanos aprender e integrar los valores y las normas, los modos de pensar y de actuar vigentes en una comunidad. La educación es uno de los medios fundamentales de dicha socialización. La importancia de la educación es tan crucial a tal extremo que los miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) crearon una institución, la Unesco por no citar, cuyo papel primordial se centra en la promoción de la educación para todos. La Unesco define las líneas generales de la educación en el mundo, cada país o Estado las adapta a su contexto y sus realidades. En los epígrafes siguientes, hablaremos respectivamente del sistema educativo camerunés y de la enseñanza del español en Camerún.

### **2.1 SISTEMA EDUCATIVO CAMERUNÉS**

#### **2.1.1 Política educativa de Camerún**

Dos son las principales leyes que definen la política educativa en Camerún. Se trata de la Constitución o ley fundamental de 1996 y de la Ley de Orientación de la educación de 1998. Según la Constitución del 18 de enero de 1996, se percibe en su Artículo 26 (p.15)<sup>1</sup> que el régimen de la educación es el dominio de la ley y dicha ley es votada por el parlamento. Si la educación es una de las preocupaciones de la Unesco, la Ley de Orientación de la educación en Camerún presenta la educación en sus disposiciones generales como una gran prioridad nacional. A la luz de aquella ley, el artículo pormenoriza los objetivos de la educación en Camerún. Los objetivos perseguidos por nuestra educación deben tomar en cuenta:

- La formación de ciudadanos arraigados en su cultura, pero abiertos al mundo y respetuosos del interés general y del bien común La formación a los grandes

---

<sup>1</sup> La constitución de la República de Camerún que está en vigor fue aprobada y promulgada el 18 de enero de 1996. Se puede consultarla en <https://www.assnat.cm>

valores éticos universales, a saber, la dignidad y el honor, la honestidad y la integridad, así como el sentido de la disciplina;

- La educación a la vida;
- La promoción de las lenguas nacionales;
- La iniciación a la cultura y práctica de la democracia, al respeto de los derechos humanos y de las libertades, de la justicia y de la tolerancia, al combate contra todas formas de discriminación, al amor por la paz y el diálogo, a la responsabilidad cívica y a la promoción de la integración regional y subregional;
- La cultura del amor por el esfuerzo y por el trabajo bien hecho, de la búsqueda de la excelencia y del espíritu de cooperación;
- El desarrollo de la creatividad, del sentido de iniciativa y del espíritu de empresa;
- La formación física, deportiva, artística, y cultural del niño;
- La promoción de la higiene y de la educación a la salud.

Se desprende de los ocho objetivos que la educación en Camerún vela por una formación integral de los ciudadanos. A este respecto, podemos admirar el hecho de que la política educativa camerunesa tiende a valorar el individuo, la familia, la comunidad y el universo, por un lado, y la promoción de las culturas, de los valores del desarrollo, por otro. El alcance de los objetivos mencionados con anterioridad descansa sobre la organización de un sistema educativo que tiene presente la especificidad sociocultural del país.

### **2.1.2 Organización del sistema educativo camerunés**

En su Artículo 15, la Ley de Orientación<sup>2</sup> (1998: p.3) precisa: “El sistema educativo está organizado en dos subsistemas, uno anglófono, otro francófono, por las cuales la opción nacional del biculturalismo está reafirmada”. Cabe precisar, sin embargo, que existe una cohabitación de los dos subsistemas a raíz de la puesta en marcha de una sección bilingüe en ciertos institutos; es decir, los alumnos reciben de modo concomitante las clases en francés y en inglés, práctica que existía únicamente en las universidades. Antes que nada,

---

<sup>2</sup> La Loi N° 98/004 du 4 avril 1998 D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN viene en <http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270Cameroun1.doc>

es menester señalar que el sistema educativo está bajo el control de cuatro ministerios<sup>3</sup>: el Ministerio de la educación primaria, el Ministerio de las enseñanzas secundarias, el Ministerio del empleo y de la formación profesional y el Ministerio de la enseñanza superior.

En el sistema educativo camerunés, la educación infantil empieza a los cuatro años y dura dos años. En lo que se refiere a la educación primaria, la edad de ingreso corresponde a seis años y dura seis años. Los niveles son los siguientes:

- Nivel I: este nivel corresponde a dos años de estudio, es decir, la S.I.L. (Sección de Iniciación a la Lectura) y el C.P. (Curso Preparatorio).
- Nivel II: corresponde también a dos años de estudio, esto es, C.E.1 (Curso Elemental Primer año) y C.E.2 (Curso Elemental Segundo año).
- Nivel III: este último nivel corresponde también a dos años de estudio, es decir, C.M.1 (Curso Medio Primer año) y C.M.2 (Curso Medio Segundo año).

En el C.M.2, los alumnos se examinan a final del año lectivo para la obtención del C.E.P. (Certificado de Estudios Primarios) y el examen de selectividad que permite acceder a la educación secundaria. En la educación primaria, las lenguas de enseñanza-aprendizaje son únicamente el francés y el inglés. En cuanto a la educación secundaria, que dura siete años, tanto para la enseñanza general como la técnica, los alumnos de la educación primaria ingresan la secundaria mediante un examen de selectividad. La selectividad se justifica esencialmente por el hecho de que los colegios no tienen suficientes infraestructuras para acoger a los alumnos y es la razón por la cual existen muchos colegios privados cuyos promotores participan en la formación de los jóvenes respetando el mismo plan de estudios. La educación secundaria se subdivide en dos ciclos:

- El primer ciclo se reparte en cuatro cursos y cada uno corresponde a un año de estudios. Así se denominan los diferentes cursos:  
El primer curso o “classe de Sixième”.

---

<sup>3</sup> Las informaciones referentes a los diferentes ministerios pueden ser consultadas en los siguientes enlaces : Ministerio de la educación primaria (<http://www.minedub.cm> ), Ministerio de la educación secundaria (<https://www.minesec.gov.cm>), Ministerio del empleo y de la formación profesional (<https://www.minefop.gov.cm> ) y Ministerio de la enseñanza superior (<https://www.minesup.gov.cm> ).

El segundo curso o “classe de Cinquième”.

El tercer curso o “classe de Quatrième”.

El cuarto curso o “classe de Troisième”.

Las lenguas extranjeras integran el programa de formación a partir del tercer curso. Así es como los alumnos eligen una de esas lenguas cuyas motivaciones varían de unos a otros.

- El segundo ciclo se reparte en tres cursos y cada uno dura un año de estudio. Los distintos cursos de este ciclo son:

El quinto curso o “classe de Seconde”.

El sexto curso o “classe de Première”.

El séptimo curso o “classe de Terminale”.

El segundo ciclo ofrece dos especializaciones: una en Letras y Filosofía y otra en Ciencias. Solo quienes optan por las Letras y Filosofía siguen con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Pongamos a continuación el cuadro que esquematiza los niveles y las edades correspondientes en la Educación secundaria.

Niveles	Edades
Sixième/ primer curso	12 años
Cinquième/ segundo curso	13 años
Quatrième/ tercer curso	14 años
Troisième/ cuarto curso	15 años
Seconde/ quinto curso	16 años
Première/ sexto curso	17 años
Terminale/ séptimo curso	18 años

**Cuadro 2. 1:** Niveles y edades en la Educación secundaria.

Cuando contemplamos el cuadro, observamos que un alumno que ha seguido un proceso normal debería finalizar la educación secundaria a los 18 años. A diferencia de España, no existe la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Camerún. El carácter no



obligatorio de la educación es lo que justifica la alta tasa del analfabetismo en este país; y así es como podemos encontrar en nuestra tierra a jóvenes que no tienen ni siquiera el diploma básico que se consigue al finalizar la educación primaria. El Gobierno no pone en práctica ninguna política para alentar la escolarización de los niños.

Para no incurrir en consideraciones generales del sistema educativo, se debe notar que la enseñanza del español como lengua extranjera se realiza solo en dos ministerios, a saber, el Ministerio de la educación secundaria y el de la enseñanza superior.

En el Ministerio de la enseñanza secundaria, la enseñanza de las lenguas extranjeras empieza a partir del tercer curso (clase de Quatrième) hasta el séptimo curso de bachillerato (clase de Terminale). Durante los dos primeros años, todos los alumnos están sometidos al aprendizaje de dichas lenguas. En el segundo ciclo del instituto, que dura tres años, solo los alumnos que optan por las letras se dedican al aprendizaje de las lenguas extranjeras. En la enseñanza técnica, asistimos a la impartición de lenguas extranjeras en ciertas especialidades tales como la *economía*, la *gestión* y el *turismo* a partir del quinto curso (clase de Seconde). Recientemente, los administradores del sistema educativo decidieron introducir las lenguas como el alemán, el español, el italiano y el chino en el currículo de los aprendices del subsistema anglófono a partir del tercer curso. Esta decisión permite aumentar el número de aprendices de la lengua española en Camerún.

En el Ministerio de la Enseñanza superior, las lenguas extranjeras vienen enseñadas en las universidades públicas (donde la formación es puramente académica), las escuelas universitarias (o escuelas superiores para la formación profesional en docencia) y ciertos institutos privados que ofrecen formaciones profesionales en el ámbito técnico. En el preámbulo de la Constitución de Camerún, se enfatiza su diversidad lingüística y cultural. ¿Cómo se presenta la diversidad lingüística en Camerún? Hablamos de esa diversidad lingüística en el siguiente epígrafe.

### **2.1.3 Camerún: tierra del multilingüismo**

La Constitución garantiza la promoción del bilingüismo sobre todo el territorio nacional y actúa, asimismo, para la protección y promoción de las lenguas nacionales (p. 3). Además de las lenguas oficiales y nacionales, el país se abre al mundo por el aprendizaje de muchas otras lenguas, y tal como se indica en el MCER:

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero (MCER, 2002: 4).

La experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas. A pesar de que el perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe, el MCER (2002: 132) asevera que “la competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación”. Las lenguas que coexisten en Camerún las clasificamos en nacionales, oficiales y extranjeras.

#### **2.1.3.1 Lenguas nacionales**

La fragmentación étnica del territorio camerunés es paralela a su situación lingüística. Según Onomo Abena (2014: 1): “Se contabilizan cerca de 270 lenguas nacionales.” También denominadas lenguas locales o autóctonas, Belinga Bessala (1996:130) recuerda que “existe una enorme variedad de lenguas y dialectos locales, que empiezan a ser objeto de importantes estudios científicos por parte de los propios lingüistas del país. Hasta ahora, se hablan cerca de 200 lenguas y dialectos locales que en su mayoría no tienen ningún rasgo común.” A pesar de la abundancia de las lenguas autóctonas, lamentamos el hecho de que ninguna de ellas forme parte de las lenguas oficiales del país. Sin embargo, tenemos que apreciar los esfuerzos gubernamentales por la promoción de algunas de ellas. A este respecto, precisa Onomo Abena:

Desde hace tres años impulsado por el propio gobierno camerunés, existe el departamento de lengua y cultura camerunesas en la escuela normal superior de Yaundé. En este departamento se

ha formado, durante la primera promoción, a 30 docentes sobre un total de 15 lenguas seleccionadas (Onomo Abena, 2014: 2).

Desde 2013 hasta la fecha, la formación de los profesores en lenguas nacionales en la Escuela Normal Superior contribuye a la promoción de estas por medio de su enseñanza-aprendizaje. La tarea de los docentes consiste en desarrollar otras destrezas puesto que la mayor parte de la población ya habla una u otra de aquellas lenguas. Así, la descripción fonológica, morfosintáctica, y léxico-semántica es el principal propósito de los docentes. En la actualidad, encontramos a muchos jóvenes que ya usan correctamente las lenguas nacionales como las oficiales.

### **2.1.3.2 Lenguas oficiales**

En el Artículo primero de la Constitución de 1996, se menciona: “La República de Camerún adopta el inglés y el francés como lenguas oficiales de igual valor” (p. 4). La victoria de los franceses e ingleses durante la primera guerra mundial es lo que favorece la penetración de las culturas y lenguas francesas y británicas en Camerún. Hasta la independencia de los dos Camerún, el occidental y el oriental, el Camerún occidental usaba solo el inglés, mientras que, el oriental hablaba únicamente francés. Fue la reunificación de ambos en los años sesenta lo que intensificó el bilingüismo oficial de ámbito nacional. Desde entonces, el francés y el inglés han llegado a ser lenguas de koiné, de trabajo, de enseñanza y de cultura en Camerún.

Las dos lenguas oficiales de Camerún son herencia colonial y en comparación con las lenguas locales, son también lenguas extranjeras. Sin embargo, el uso del francés y del inglés desde la educación infantil los convierte en lenguas primeras en Camerún. Lengua primera se denomina también lengua materna o nativa que Moreno Fernández (1998: 212) define como “la que se aprende en primer lugar durante la infancia, generalmente, antes de los tres años.” El francés y el inglés borran progresivamente las lenguas autóctonas mayormente en las zonas urbanas, puesto que están lo suficientemente arraigados en la conciencia colectiva camerunesa y conforme a la Constitución, francés e inglés ya no pueden ser tratados como lenguas extranjeras.

### 2.1.3.3 Lenguas extranjeras

Una lengua extranjera es una lengua diferente de la lengua materna de una persona. El aprendizaje de lenguas extranjeras abarca diferentes espacios para su producción y para la acción social. En estos momentos se imparten cinco lenguas extranjeras en Camerún: el alemán, el español, el italiano, el árabe y el chino.

#### 2.1.3.3.1 El alemán

El alemán fue introducido en el subsistema educativo francófono camerunés en 1948 con la denominación de “Lengua Viva II”, puesto que el francés ocupaba el primer rango. Esta introducción sobrevino a consecuencias de la decisión del 29 de julio de 1944 en el Artículo primero que estipula que los requisitos de admisión, los planes de estudio son los mismos que los previstos por la legislación que regula la educación secundaria en la metrópoli. Desde una perspectiva histórica, el alemán habría sido la lengua oficial de Camerún si Alemania no hubiera perdido la primera guerra mundial. Durante un período de treinta y dos años (1884-1916), asistimos a la enseñanza de la lengua alemana en las escuelas camerunesas cuando el país estaba bajo el protectorado alemán. Esta época es calificada por Tang (2010 : 6) como *la germanización de Camerún*, o sea, la puesta en marcha de un “système politique et culturel qui tend à prôner et à faire assimiler aux autres peuples de la culture et la langue allemande”.

Desde 1916 hasta el final de la segunda guerra mundial, los franceses e ingleses en sus respectivas zonas de influencia practicaron la desgermanización, práctica que consistía en borrar en su totalidad los recuerdos culturales y lingüísticos de Alemania en Camerún. Otras opiniones demuestran que la política lingüística en Camerún durante el protectorado alemán indicaba el poco interés de los germánicos por arraigar su lengua en la medida en que privilegiaron el “Cameroon pidgin english” que los pueblos de la costa ya usaban con los comerciantes ingleses llegados poco antes. El “Cameroon pidgin english” es el *pidgin* hablado en Camerún, es decir, una especie de lengua franca formada

a partir del inglés. Hablamos de pidgin camerunés porque el pidgin, que es una lengua criolla, se habla de varias formas en distintos países.

Desde la reaparición de la lengua alemana en el sistema educativo camerunés en 1948 hasta hoy, las clases de alemán impartidas en los institutos se han extendido a las universidades. En la educación secundaria, el alemán empieza en el tercer curso hasta el séptimo tal como indicamos más arriba. En las universidades camerunesas como la Universidad de Yaundé I, la Universidad de Dschang, la Universidad de Douala y la Universidad de Maroua, los estudios germanísticos se extienden hasta el doctorado.

### **2.1.3.3.2 El español**

El año 1951 marca el punto de arranque de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún. El hoy denominado “Lycée général Leclerc” es el primer instituto donde la lengua española fue introducida y poco a poco se extendió a todo el territorio del Camerún oriental. Tras dicha introducción del idioma español en Camerún, Onomo Abena precisa:

Así, durante más de un decenio, la enseñanza del español en Camerún se realiza sin un programa de estudio claramente definido. Los manuales del programa francés que sirven de soporte no tienen una adaptación local especialmente si se tienen en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar (Onomo Abena 2014: 2).

Sin embargo, el deseo de asentar el español en Camerún se cumple con la firma en 1977 del programa del español en la educación secundaria en nuestro país. Hasta la fecha, tres programas han definido la enseñanza de la lengua española en Camerún, o sea los de 1977, de 2000 y de 2014. El programa oficial de 1977 que reglamenta la enseñanza del español en Camerún fue una transposición del programa de la enseñanza del español en Francia. Esa transposición se debió al hecho de que los programas de otras asignaturas siguieran hasta aquel entonces el modelo francés. Se puede observar que casi dos décadas después de la independencia, la administración camerunesa no dejaba de sufrir el peso de la colonización. El 5 de septiembre de 2000, el Ministerio de la educación nacional (Mineduc) aprobó nuevos programas de español en la enseñanza secundaria. En su preámbulo, se puede leer :

Les programmes d'espagnol actuellement en vigueur pour les établissements d'enseignement secondaire général ont été signés en 1977. S'il ne suffit pas d'arguer de leur âge pour justifier la nécessité de les réviser, il s'avère nécessaire et même urgent d'y opérer des réajustements, à cause des changements intervenus dans : a) l'approche même de l'enseignement des langues, b) la demande des apprenants et c) la configuration politico-sociale de l'Espagne et du monde hispanique, tel qu'en eux-mêmes et dans leurs rapports avec les autres communautés (Mineduc, 2000 : 2).

Según el programa firmado en el año 2000, los objetivos generales de la enseñanza del español en Camerún son: el estudio del español como lengua, el estudio del español como letras y la formación humana. En cuanto a los objetivos específicos, dicho programa precisa los objetivos de cada ciclo. En el primer ciclo (Quatrième et Troisième correspondientes a los dos primeros años del aprendizaje del español), el objetivo fundamental es exclusivamente lingüístico. En cambio, en el segundo ciclo (Seconde, Première et Terminale), el objetivo prioritario se centra en la literatura y la cultura.

El programa de la enseñanza-aprendizaje del español de 2014 en la secundaria se basa en el enfoque por competencias cuyo objetivo consiste en desarrollar competencias en los alumnos para satisfacer las necesidades diarias. El desarrollo de la competencia comunicativa en español pasa, primero, por la competencia lingüística y la inclusión de la economía del lenguaje en la enseñanza de la lingüística española contribuirá a alcanzar dicho objetivo, puesto que los procedimientos económicos no intervienen en los contenidos de formación. Hablaremos en detalles del enfoque por competencias tras este epígrafe.

### **2.1.3.3.3 El árabe**

En opinión de Fotso (2009), “l'enseignement de l'arabe au Cameroun revient à évoquer la question de laïcité et de l'intervention de l'Etat dans le système éducatif camerounais”. El árabe es una lengua semítica del grupo meridional. En Camerún, todos los que aprenden el árabe son adeptos de la religión islámica. Esta lengua forma parte de la denominada lengua viva II introducida en Camerún desde 1960, primero en la educación secundaria y más tarde en la enseñanza superior (universidades de Ngaoundéré y Maroua). Lo que justifica la introducción del árabe en el sistema educativo camerunés

tiene que ver con la práctica de la religión musulmana en las tres regiones septentrionales de Camerún, por un lado, y con la administración del país tras la independencia por parte de un presidente musulmán (Ahmadou Ahidjo), por otro. Los feudos de difusión y promoción de la lengua y cultura árabicas se encuentran en las tres regiones septentrionales y en el departamento de Noun en la región de Oeste. El departamento de Noun es el único en la parte sur de Camerún donde la creencia en “Allah” corre paralela con las regiones septentrionales. Obvia señalar que la migración interna de los musulmanes hace que la enseñanza del árabe vaya extendiéndose a todas las zonas del país.

#### **2.1.3.3.4 El italiano**

A diferencia de otras lenguas extranjeras, el italiano y el chino empezaron por ser impartidos en las universidades antes de pasar a los institutos, mientras que el alemán, el árabe y el español llevaron el camino inverso. La enseñanza de la lengua, cultura y literatura italianas fue introducida en las universidades camerunesas a finales de los años noventa del siglo pasado. En la universidad de Dschang, existe una unidad de estudios trilingües italiano-francés-inglés en donde el italiano es el medio fundamental del proceso didáctico. Las primeras tesis doctorales de esta unidad trilingüe están en proceso de redacción. En la universidad de Yaoundé I, los estudios italianos constituyen una optativa en el departamento de los estudios ibéricos en los dos primeros cursos de los estudios universitarios únicamente.

Desde el año 2008, con la creación de la Escuela Normal Superior de Maroua, los docentes de institutos reciben su formación en dicha escuela universitaria. A raíz de la formación de la primera promoción, el año 2011 fue cuando se introdujo el italiano como lengua extranjera en los institutos cameruneses. Hace unos cuatro años que el italiano se ha integrado en los programas formativos en la Facultad de Letras de la Universidad de Douala.

### **2.1.3.3.5 El chino**

Como consecuencia de la visita diplomática de HuJintao, presidente de la República popular de China, en Yaundé capital política de Camerún, se creó el Instituto Confucio en la Universidad de Yaundé II. En 2008, otro centro Confucio fue creado en la Escuela Normal Superior de Maroua. Desde 2011, el chino es también otra lengua extranjera enseñada y aprendida en Camerún. En la actualidad, ciertos institutos de la enseñanza secundaria ofrecen la posibilidad a los alumnos de aprender la lengua china desde el tercer curso tal como ocurre con el alemán, el italiano, el árabe y el español.

¿Puede el aprendizaje de español en Camerún sufrir la influencia de las demás lenguas mencionadas con anterioridad? El siguiente epígrafe mostrará que la coexistencia de varias lenguas puede conducir a la interferencia o transferencia lingüística.

### **2.1.3.4 Transferencia lingüística**

La enseñanza-aprendizaje del español en Camerún se enfrenta a la coexistencia de muchas otras: las nacionales, las oficiales (francés e inglés) y otras lenguas románicas (catalán, italiano y portugués). Con vistas a dejar todo clarísimo, sabemos que la mayoría de los estudiantes hablan su lengua materna, aunque no puede escribirla, que es la primera lengua y solemos hablarla en familia o en comunidad. Nuestros estudiantes suelen recurrir a la lengua materna en clase cuando quieren expresar una emoción y también cuando no conocen un vocablo en español, pero la representación está clara en la mente. Con respecto a las lenguas oficiales, el bagaje lingüístico que los estudiantes disponen desde su aprendizaje en la educación infantil hasta la universidad, y, sus usos corrientes en las actividades diarias les ofrecen siempre una reacción espontánea bien en francés, o bien en inglés. La multitud de lenguas aquí se precisa cuando Nguepi declara:

Camerún es un contexto no del bilingüismo francés/inglés únicamente, sino del multilingüismo con todo lo que ello supone como dificultad de discernimiento léxico y semántico, complicado por la ambigüedad del significante, cuando hace falta pasar de una de las lenguas evocadas al español (Nguepi, 2007: 80).

Tocante a las demás lenguas románicas arriba mencionadas, la situación de coexistencia se presenta únicamente en la Universidad de Yaundé I, donde los estudiantes de español



deben optar bien por el catalán, bien por el italiano, o bien por el portugués durante los dos primeros años del primer ciclo. Total, conviene decir que el español no es puro en Camerún porque lleva en sí huellas de otros idiomas presentes en nuestra tierra. El caso del español se extiende ipso facto a otras lenguas por lo que Moreno Fernández (1998: 287) afirma que “las lenguas ‘puras’ sencillamente no existen”. La influencia de unos idiomas sobre otros es la causa fundamental de la interferencia lingüística. Los fenómenos de interferencia surgen en contextos de bilingüismo, pero en Camerún se caracterizan por el multilingüismo y la competencia multilingüe específica a los estudiantes del español en la medida en que comunican, en diversos grados, en varias lenguas. Por lo que Nguendjo (2013: 42) afirma: “La enseñanza/aprendizaje del español en un contexto plurilingüe especial se confronta con los problemas evidentes de convivencia lingüística con las interferencias, préstamos, extranjerismos, calcos, e influencias mutuas de todo tipo”.

Consideradas como desviaciones de las normas, las interferencias están siendo valoradas progresivamente ya que, en cierta circunstancia, sirven para rellenar huecos volviendo así la comunicación posible. Desde el prisma de la valoración de la interferencia, Clyne (1967) ha propuesto generalizar el término y el concepto de “transferencia”, que evitaría la connotación de agramaticalidad que implica la noción de interferencia. Es más, las interferencias traicionan un dominio aproximativo del español por parte de los locutores que toman prestados a los demás idiomas con vistas a llenar sus lagunas en español. En opinión de Moreno Hernández (1998: 263), “transferencia se definiría, por, tanto como la influencia que una lengua ejerce sobre otras y, concretamente, como el uso, en una lengua B, de un rasgo característico de la lengua A”. En la misma perspectiva, completa: “por lo general, las transferencias afectan al orden de palabras, a las funciones didáctico-semánticas, a la desaparición de categorías obligatorias y a la frecuencia de las categorías que se manifiestan de un modo variable” (Moreno Hernández, 1998: 263).

Partiendo del plurilingüismo que se ha vuelto un rasgo fundamental de los discursos cameruneses, el influjo de otras lenguas sobre el español en Camerún es una evidencia. Entre los practicantes del español aquí, se percibe la introducción de elementos locales, franceses, ingleses, italianos, catalanes y portugueses, no de modo concomitante, en los

campos estructurados de la lengua como la fonología, la lexicología, la morfología y la sintaxis. A nivel fonológico, se puede reconocer el origen del hispanohablante camerunés solo a partir de su hablar; por ser tonales las lenguas maternas, el rasgo de pronunciación suele destacarse y tanto los profesores como los estudiantes hablan español con cuerdas vocales ya adaptadas a su respectiva lengua local. Cuando un oriundo del norte, del centro, o del oeste habla español u otra lengua, se reconoce fácilmente su lengua primera a causa de las patologías del lenguaje relacionadas con lo que se considera normal en su cultura o comunidad. Desde el mismo prisma, Nguendjo comenta:

Tenemos motivos para detenernos en el bagaje lingüístico de nuestro alumnado, fijándonos en los aspectos, detalles y matices que condicionan su aprendizaje y su uso de la lengua española. Dichos condicionamientos, que no pueden ser idénticos para los nativos del norte, del sur o del oeste, se pueden identificar en los aspectos sintáctico, semántico, léxico, fonético y fonológico (Nguendjo, 2013: 36).

En lexicología, los extranjerismos suelen ser pruebas patentes y visibles de la transferencia. En lo referente a ello, extranjerismos son todos considerados como préstamos. Campell dice:

Un préstamo es un ítem léxico (una palabra) que ha sido tomado prestado de otra lengua, una palabra que originalmente no era parte del vocabulario de la lengua receptora, pero que fue adoptada de otra lengua, y se ha convertido en parte de vocabulario de la lengua receptora (Campell, 1999: 58).

Así concebido, notamos que el préstamo léxico es uno de los aspectos más conocidos de todos los que tienen vínculo con la transferencia de elementos de otras lenguas habladas por los hispanohablantes cameruneses al español. Por lo tanto, este préstamo enriquece la lengua española que gana en la expresión de una nueva realidad: de ahí que se considere el préstamo como un proceso que nace o surge en un contexto de necesidad. Si los préstamos léxicos sirven para compensar las insuficiencias lingüísticas de la lengua española que esta incapacitada para expresar algunas realidades socioculturales camerunesas, los préstamos son, pues necesarios e imprescindibles. A nivel léxico, Nguepi (2007: 85) condena los calcos ortográficos cuyo resultado no suele ser siempre lo esperado. Dice:

Obsèques (francés) no corresponde a \*Obsequios (español) sino a *entierro*.

Doux (francés) no corresponde a \*Dulces (español), sino a *suaves*.

En estos casos, notamos la existencia de dichos vocablos en español y el aprendiente no advertido piensa que la forma léxica guardaría la misma significación.

En conclusión, podemos afirmar, sin riegos, que los usuarios del español en Camerún introducen vocablos referentes al localismo, galicismo, anglicismo, italianismo y lusitanismo, no a todos los niveles. La transferencia de una palabra de alguna de las lenguas habladas por los hispanohablantes de Camerún a la lengua española es un caso de economía sintagmática, o sea una “forma específica de economía por lo que la lengua admite vocablos nuevos, por lo general extranjerismo, en vez de su traducción descriptiva, con lo que a cambio de una expresión más breve se sobrecarga el inventario terminológico” (Fontanillo Merino, 1986: 97). Con la economía sintagmática, el estudiante camerunés puede compensar sus lagunas en español con tal que el término prestado corresponda al horizonte de espera del interlocutor. Sentenciamos que uno puede ser competente en español con extranjerismos en su discurso.

## **2.2 LENGUA ESPAÑOLA EN CAMERÚN**

En este subapartado, trataremos brevemente de la presencia española en Camerún, presentaremos las motivaciones, los objetivos y el interés de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún y, en fin, repasaremos su enseñanza en la educación secundaria y superior.

### **2.2.1 Presencia española en Camerún**

La presencia alemana, inglesa y francesa en Camerún se explica por razones coloniales, pero con España, no es el caso. El motivo fundamental que justifica la presencia española en Camerún es su proximidad con Guinea Ecuatorial, antigua colonia española en el África subsahariana. En los años setenta del siglo pasado, muchos españoles se asentaron en Camerún huyendo así de la dura y férrea dictadura de Macías Nguema, primer presidente de Guinea Ecuatorial. La inmigración forzada de los ecuatoguineanos en Camerún favoreció el uso de la lengua española en la medida en que los cameruneses

debían esforzarse por intercambiar con los ecuatoguineanos. Además, ellos actuaban de profesores ayudantes de español en algunos institutos cameruneses.

Las relaciones entre España y Camerún abarcan distintas áreas:

- Relaciones diplomáticas: presencia de la embajada de España en Yaundé y el consulado español en Douala;
- Relaciones económicas: en el sector comercial, España importa maderas; en las obras públicas, España tiene en Camerún grandes empresas de construcción de infraestructuras modernas;
- Relaciones socioculturales: España ha creado y sigue creando hospitales e iglesias en Camerún. La difusión y promoción del español en Camerún no pasa solo por los centros escolares, sino que existe en Yaundé el Centro Cultural Español que funciona desde 1989. A pesar de estas relaciones, lamentamos el que el gobierno español no siga enviando a cooperantes en las universidades camerunesas para apoyar la docencia y difundir su cultura.

Hablando de la cooperación cultural entre España y Camerún, se puede recordar que el Gobierno español solía enviar a doctorandos en la Universidad de Yaundé I, la Universidad de Dschang y en la Escuela Normal Superior de Yaundé. El objetivo de su presencia era doble: por un lado, apoyaban a los profesores nativos de Camerún en las clases de lingüística, literatura y cultura españolas y, por otro, esos cooperantes se interesaban por el cómo los estudiantes aprendían español. Nosotros quienes asistimos a las clases impartidas por los españoles percibíamos una diferencia fundamental a nivel de la fonética, ya que la pronunciación de los cooperantes era diferente de los docentes oriundos de Camerún.

En opinión de Belinga Bessala (1996: 129): “La lengua española se introduce en Camerún a través de su sistema educativo en la década de 1950 y principios de los sesenta”, pero, ¿cuáles fueron los motivos y los objetivos de la introducción del español en el sistema educativo camerunés? Los repasaremos en el siguiente epígrafe.

### 2.2.2 Motivaciones de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún

En lo referente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Elena Flores (2015: 27-28) puntualiza que “existen dos tipos de motivación principales: La motivación integradora y la motivación instrumental.”

La autora indica que la motivación integradora es la voluntad que tiene un sujeto en identificarse con otro grupo etnolingüístico. La motivación instrumental, por su parte, es el conjunto de razones que llevan a una persona a aprender la LE en cuestión. Dicho de otra forma, la motivación integradora permite al aprendiz elegir el español con vistas a distinguirse de los que optan por el alemán, el italiano, o el chino. Hablando de la motivación instrumental, percibimos que el camerunés que aprende la lengua española quiere servirse de ella para resolver problemas existenciales. Esta segunda motivación corre pareja con el utilitarismo, es decir, según André-Marie Manga (2009: 21) “estudiar una carrera, mejorar su estatus social o cumplimentar un requisito educativo”. Además de las dos últimas motivaciones evocadas, André-Marie Manga (2009: 23) añade una tercera denominada “motivación extrínseca” definida como “una justificación en la voluntad que manifiesta el alumno en satisfacer a sus padres”. Esta tercera motivación es muy llamativa en el sentido de que solemos observar a alumnos que aprenden español no por motivación intrínseca o por su propia voluntad.

Los demás estudiosos de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún presentan otras motivaciones por parte de los discentes. Según Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico (2009: 1) “los cameruneses también justifican la elección de la lengua española porque está, además de no tener signos de lengua colonial como ocurre con por ejemplo el francés, tiene una mirada limpia de connotaciones.” A partir de esa razón, entendemos que los cameruneses aprenden el francés y el inglés no solo porque son lenguas oficiales sino porque vienen impuestos. Para Belinga Bessala (1996: 123): “La lengua española se aprende en Camerún desde 1950 hasta hoy por dos motivos básicos: motivo meramente académico y motivo profesional”. Conforme al primer motivo, se aprende español porque viene insertado en los programas de estudios. El

segundo motivo, referente a la profesión, es muy determinante porque el aprendiz sabe que se servirá de dicha lengua para insertarse en un sector laboral como la docencia o la traducción e interpretación.

Las motivaciones que Onomo Abena (2014: 6) pone de relieve son las siguientes:

- Los alumnos cameruneses eligen mayoritariamente el español desde el tercer curso (4º) por considerarlo un idioma de aprendizaje bastante fácil.
- La música cubana desde los años sesenta y el cantante Julio Iglesias tuvieron una gran influencia sobre los que tenían que elegir una segunda lengua.
- La copa mundial de fútbol celebrada en España en 1982, que provocó el fichaje de Thomas Nkomo en el equipo español del F.C. Barcelona, seguido del de Jacques Songo en el Deportivo de la Coruña y, muy recientemente, la presencia de Samuel Eto'o Fils en el F.C. Barcelona.

Los datos del catedrático pueden resumirse del siguiente modo: el español es una lengua fácil en comparación con el alemán y la cercanía con el francés explica la elección de dicha lengua en los primeros años de estudio. La música entra en el ámbito de la diversión y, realmente, los cameruneses suelen ser seducidos por los cantantes hispanos. Se puede añadir hoy las telenovelas que fascinan a las camerunesas. El último motivo reza con el deporte, actividad que demuestra la celebridad de los practicantes y que hace ingresar mucho dinero.

Apoyándonos en las declaraciones de los alumnos que enseñamos desde más de una década, decimos en nuestros términos que las razones que motivan a los cameruneses para aprender español son:

- El número de hablantes es cada vez mayor.
- El español es una lengua internacional.
- El español es la segunda oficial en la zona CEMAC<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> CEMAC es la sigla de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale. Se trata de un organismo subregional que agrupa seis países, a saber, Camerún, Chad, Congo, Gabón, Guinea Ecuatorial

- Los principiantes se expresan rápida y fácilmente en comparación con el alemán.
- El español es una lengua poética y música.
- La relación entre los sonidos y los fonemas es justa y clara.

Tras haber presentado las diferentes razones que empujan a los cameruneses a interesarse por el español, vamos a repasar los objetivos de dicho aprendizaje.

### **2.2.3 Objetivos del aprendizaje del español**

A nivel estatal, podemos notar que la introducción de la lengua española en el sistema educativo camerunés tenía como propósito crear vínculos con España, beneficiarse del apoyo del Gobierno español y abrir el campo de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por parte del aprendiz,

las finalidades descansan en la adquisición, la expresión y el uso del idioma en unas y otras circunstancias.

En opinión de Onomo Abena (2014: 3), los objetivos perseguidos por la enseñanza del español pueden resumirse del modo siguiente:

- En lo que respecta al primer ciclo, cuyos niveles corresponden a tercer y cuarto cursos, el objetivo fundamental es asentar las bases lingüísticas. Se trata de hacer adquirir al aprendiz los mecanismos de la lengua usual y actual favoreciendo una expresión espontánea.
- En lo que respecta al segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo cursos), el objetivo se vincula con lo literario y lo cultural; además de intensificar las capacidades lingüísticas adquiridas en el primer ciclo, se busca la formación intelectual del alumno mediante la adquisición de conocimientos, la formación en inteligencia, el sentido de la crítica y la conciencia moral.
- En el marco de las humanidades, el objetivo perseguido es el de desarrollar actitudes en pro de la aceptación del pluralismo cultural y que favorezcan la promoción de la solidaridad, la comprensión y el respeto mutuo entre los pueblos;

---

y La República Centroafricana. La CEMAC fue creada el 16 de marzo de 1994. Las dos lenguas adoptadas son el francés y el español. Se puede encontrar más informaciones en <https://www.cemac.int>

se busca el encuentro enriquecedor de las civilizaciones, como es el caso de la hispanidad. De modo específico, más allá de la adquisición de la lengua, se busca que el alumno pueda comunicar y emitir juicios de valor sobre los acontecimientos y los problemas sociales relativos a su entorno y al mundo actual, tales como la educación, los conflictos, la ecología, las relaciones humanas, la evolución científica, la emigración, etc. Se trata también de hacer descubrir las grandes corrientes literarias y la historia del pensamiento en España y en el mundo hispánico; de presentar la imagen real y actual de la sociedad española y la hispanoamericana con un espíritu crítico de análisis, de síntesis y de comparación. Por último, se persigue poner de relieve la complementariedad en el encuentro de las civilizaciones con la introducción en el currículo escolar de la literatura africana de expresión española, una literatura desconocida hasta hace poco tiempo.

Los objetivos mencionados anteriormente acarrear algunos beneficios tanto para los españoles como para los cameruneses. Para España, se nota, de modo general, la difusión y la promoción de su lengua y su cultura en Camerún, por un lado, y la solidificación de las relaciones hispano-camerunesas, por otro. Para Camerún, los cameruneses se sirven del español para trabajar (la enseñanza, la traducción, el periodismo...), para descubrir las riquezas del mundo hispánico a través de la lectura de libros escritos por los españoles e hispanistas, para trabar relaciones fluctuosas con una decena de países hispanoamericanos (la cooperación entre Cuba, Colombia, México... tiene como base principal la lengua española).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER),

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (MCER, 2002: 129).

De modo específico, los objetivos de E/A de acuerdo con el MCER pueden concebirse en función de:

- El desarrollo de las competencias generales del alumno;



- La extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua;
- La mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas;
- Una operación funcional óptima en un ámbito dado;
- El enriquecimiento o diversificación de estrategias y
- El cumplimiento de tareas.

El primer objetivo indicado por el MCER se refiere al desarrollo de las competencias generales del alumno; de esas competencias, la competencia comunicativa es la que nos interesa más en este trabajo en la medida en que el aprendiente camerunés de español tiene como propósito expresarse oralmente y por escrito. Notamos que la competencia lingüística que conduce a la competencia comunicativa no toma en cuenta la economía lingüística; razón por la cual, creemos que nuestro estudio pueda ser importante en el refuerzo de la enseñanza-aprendizaje no solo en Camerún, sino también en otros países donde el español constituye una lengua de formación.

Sin embargo, en el contexto camerunés, ¿cuáles son los obstáculos que dificultan la consecución de dichos objetivos? Los tratamos en el epígrafe siguiente.

#### **2.2.4 Frenos a la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún**

A pesar de la voluntad y el empeño de los cameruneses para con la lengua española, encuentran dificultades de distintos órdenes. A continuación, vamos a subrayar los obstáculos mayores.

En opinión de Tama Bena (2014: 4), “Debemos reconocer que la región de África subsahariana manifiesta un interés cada vez más pronunciado por las lenguas y culturas hispánicas, pero hay ciertos factores que pueden frenar la evolución del proceso”.

Los problemas que minan la práctica del español en Camerún que hemos identificado además de otros mencionados por algunos estudiosos son:

- El apoyo poco considerable del gobierno español: los españoles deberían animar tanto a la administración como a los estudiantes cameruneses para que puedan dedicarse a la valoración del español.

- La falta de adecuación entre la formación y el empleo: a pesar del número considerable de aprendices del español, no existen muchos oficios en Camerún cuyos requisitos se refieren a la competencia de la lengua de Cervantes.
- La escasez de profesiones en relación con la lengua española.
- La insuficiencia de profesores de español que han recibido una formación en la escuela normal (en la mayoría de los institutos tan públicos como privados, quienes imparten clases de español no pasaron por la escuela de formación).
- La imposibilidad de ser formados por los españoles crea en los aprendientes una especie de subestimación de tal modo que, al estar en contacto con un español o un hispanohablante, el hispanohablante camerunés pierde a veces su destreza expresiva. En el mismo prisma, Elena Flores asevera: “Los alumnos subsaharianos y por lo tanto los de la república de Camerún tienen dificultades para llevar a cabo una intercomunicación con los hablantes de español y la falta de colaboración y reciprocidad que se da a veces entre los españoles desmotivan a muchos alumnos al aprendizaje del español” (Elena Flores, 2015: 36).
- Ausencia de laboratorio de lengua (para fomentar la buena pronunciación) y de la contextualización de clases (normalmente, se deben acompañar las clases con proyecciones de imágenes con vistas a relacionar los dichos con las realidades). Lo dicho concuerda con las declaraciones de Essome Lele y Hatolong Boho cuando dicen que, en los institutos de Camerún, hay la “falta de infraestructuras (bibliotecas, centros informáticos, aulas adaptadas a los nuevos desafíos y exigencias pedagógicas)” (Essome Lele y Hatolong Boho, 2019: 200)
- La falta de materiales y recursos, lo que constituye una auténtica barrera para la E/A del español.
- A partir de 2010, la introducción del italiano y del chino en el sistema educativo camerunés reduce considerablemente el número de aprendices del español.

Entre esos frenos que dificultan la enseñanza-aprendizaje de español en Camerún, podemos añadir la falta de programas en la enseñanza superior. De ahí la necesidad de elaborar programas de formación de acuerdo con los objetivos definidos por el Ministerio de la enseñanza superior. Si se elabora estos programas, o a pesar de eso, solicitamos la integración de los procedimientos económicos en los contenidos de la enseñanza del español en Camerún para capacitar cada vez más a los estudiantes.

A continuación, vamos a hablar de los programas de la enseñanza de la lengua española en Camerún.

### **2.2.5 Programas de estudios hispánicos en la Educación secundaria**

Un programa de formación sirve para definir los contenidos de aprendizaje. El programa es el punto de contacto entre los dos principales actores del proceso, es decir, el profesorado y el alumnado. Además de los contenidos, un buen programa debe hacer resaltar el papel de cada uno de los actores, la planificación de las actividades y la evaluación que sirve para medir los objetivos de la formación. Vamos a repasar en los siguientes epígrafes los antiguos y nuevos programas de español en Camerún.

#### **2.2.5.1 Programas de 1977 y 2000**

Los programas oficiales de 1977 y de 2000 son considerados como antiguos porque, en la actualidad, el personal de la educación secundaria trabaja con otros programas diferentes de los de 1977 y de 2000. El primer programa de español fue divulgado en 1977 después del texto ministerial N° D/60MINEDUC/SG/IGP de septiembre de 1977. Este programa se articula en torno a los contenidos de enseñanza, las actividades de enseñanza, la evaluación, la carga horaria en los distintos ciclos y niveles y, en fin, la lista de los manuales oficiales en cada nivel de estudio.

En lo que se refiere a los contenidos, hay el refuerzo de los contenidos lingüísticos que pasa por la insistencia en las estructuras gramaticales y el vocabulario. El método de enseñanza es tradicional, es decir, la memorización de las nociones lingüísticas. En cuanto a las actividades de enseñanza, se combinan dos formas: la oral y la escrita. Las actividades orales se experimentan mediante diálogos (entre el profesorado y el alumnado, por un lado, y entre los propios alumnos, por otro) y la lectura de textos. Las actividades escritas se realizan a la hora de sacar los apuntes, responder a las preguntas por escrito y redactar breves textos a partir de un tema indicado por el profesorado.

Lo que reprochamos del programa de 1977 es el hecho de que no transparenten los objetivos generales ni específicos de la enseñanza-aprendizaje. En este caso, los profesores actúan libremente y la consecuencia es que cada docente enseña como quiera. Con la ausencia de objetivos definidos, no se podía pretender evaluar al alumnado objetivamente en la globalidad. Eso constituye uno de los motivos para reestructurar el programa de la enseñanza-aprendizaje de español en Camerún.

El programa oficial de español de 2000 fue publicado el 5 de septiembre de 2000 por el ministro de la educación nacional, Joseph OWONA. En este texto ministerial N° 333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG “portant définition des programmes d’espagnol dans les établissements d’enseignement secondaire”, se lee en su preámbulo lo siguiente :

Il s’avère nécessaire et même urgent d’y opérer des réajustements, à cause des changements intervenus dans :

- a) L’approche même de l’enseignement des langues
- b) La demande des apprenants
- c) La configuration politico-sociale de l’Espagne et du monde hispanique, tel qu’en eux-mêmes et dans leurs rapports avec les autres communautés.

Il a également fallu tenir compte des doléances des enseignants du terrain qui, au regard de l’enveloppe horaire qui leur est allouée et du manque de manuels chez les élèves, éprouvent des difficultés à concilier efficacité et rendement (MINEDUC, 2000 : 444).

El programa de español del año 2000 tiene como propósito:

- Definir los objetivos de la enseñanza de la lengua española.
- Precisar los contenidos de los programas que deben adaptarse al contexto y al medio ambiente.
- Describir las normas de las distintas evaluaciones.

En relación con los objetivos, los objetivos generales se centran en tres ejes, a saber,

- a) El estudio del español como lengua, es decir que la enseñanza de español pretende un dominio de la lengua.
- b) El estudio del español como letras, es decir, la formación intelectual del alumnado.
- c) La formación humana, que pasa por el desarrollo de actitudes que favorezcan el conocimiento del pluralismo cultural en la sociedad.

Por lo que respecta a los objetivos específicos, se definen los del primer y del segundo ciclo por separado.

En el primer ciclo, que consta de dos niveles, el texto precisa que, de modo general, el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua española es esencialmente lingüístico. Se trata de llevar al alumnado a adquirir los mecanismos de la lengua en uso y actual. En este ciclo, el desarrollo de las competencias lingüísticas irá progresivamente, esto es, partiendo de la comunicación oral hacia la expresión y la comprensión escritas. Se recomienda en este ciclo el método comunicativo. Pensamos que, en el objetivo singularmente lingüístico del primer ciclo, ya se podría empezar a indicar que los pronombres, en su generalidad, y las conjunciones de coordinación son procedimientos de la economía lingüística. Implantar las bases de la enseñanza de la economía del lenguaje desde los primeros años de aprendizaje de la lengua española sería una estrategia interesante para que los alumnos se familiarizasen con esta tendencia.

En el segundo ciclo, que consta de tres niveles, el objetivo específico se basa en la literatura y la cultura. En otras palabras, la enseñanza de español en el segundo ciclo pretende hacer descubrir, por una parte, las grandes corrientes literarias de España y del mundo, y por otra, la imagen real y actual de la sociedad española y del mundo hispánico; estimular una expresión rica y correcta; fomentar en el alumno el esfuerzo de reflexión, de análisis y de síntesis; enfatizar en la complementariedad y el encuentro de civilizaciones.

En resumidas cuentas, podemos decir que los programas de 2000 se diferencian de los de 1977 por la definición de los objetivos generales y específicos de la enseñanza de la lengua española en la educación secundaria en Camerún. Según estos programas de 2000, los alumnos tienen que dotarse de las competencias lingüísticas, literarias y culturales al terminar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Sin embargo, en la adquisición de la competencia lingüística, el programa no hace mención alguna a la economía lingüística. En el siguiente epígrafe, hablaremos de los nuevos programas de español en la educación secundaria.

### 2.2.5.2 Nuevos programas de estudios en la enseñanza secundaria en Camerún

Camerún, igual que muchos países africanos, es un país subdesarrollado. A principios de este milenio, los dirigentes decidieron conducir sus respectivos países a la emergencia. Para alcanzarla, pensaron en la revisión de los programas de estudios. Los retos se centran en una formación cualitativa para la inmensa mayoría de los jóvenes y prepararles para integrarse en el mundo y afrontar el mundo laboral cada vez más competitivo y exigente. Los nuevos programas de estudios elaborados por la Inspección General de las Enseñanzas (I.G.E.)<sup>5</sup> respetan las grandes orientaciones de la educación de acuerdo con la Ley de Orientación de 1998. Aquellas orientaciones de que hablamos estipulan esencialmente

- Una formación en la perspectiva de un Camerún emergente al horizonte 2035,
- La formación de ciudadanos cameruneses que dominan las dos lenguas oficiales, ciudadanos arraigados en todas sus culturas y abiertos al mundo.

Los nuevos programas definen unos objetivos distintos de los antiguos programas basados en el “enfoque por objetivo”.

Los objetivos perseguidos en la actualidad a través de los nuevos programas adoptados en 2014 (p.5)<sup>6</sup> consisten en:

- a) pasar de una pedagogía frontal a una pedagogía de aprendizaje basado en la adquisición de competencias que permitan resolver situaciones de vida;
- b) pasar de una educación distanciada de la sociedad a una educación que permita la inserción en el mundo económico y sociocultural; pasar de una evaluación de los saberes a una evaluación de las competencias necesarias para un desarrollo sostenible.

---

<sup>5</sup> L’Inspection Générale des Enseignements (I.G.E) es un brazo pedagógico del Ministerio de la Educación Secundaria que se ocupa de la elaboración de los programas y de la orientación escolar con vistas a mejorar la formación.

<sup>6</sup> Los textos ministeriales N° 263/14/MINESEC/IGE del 13 de agosto de 2014 y N° 419/14/MINESEC/IGE del 9 de diciembre de 2014 definen los programas y consagran un cambio del paradigma del sistema educativo; el enfoque por competencias debe sustituir la pedagogía por objetivos.

Como uno puede esperarse, la toma en cuenta de aquellas nuevas orientaciones requiere de por sí un cambio de paradigma en la reforma curricular. A este respecto, el método que se adecua al sistema educativo definido por los nuevos programas es el “enfoque por tareas y competencias” (Habissou Bidoung, 2018). Es más, según este enfoque, los alumnos son quienes tienen que desarrollar las competencias y las estrategias y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas y es la razón por la que el MCER (2002: 140) presenta a los alumnos como “personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua”. El “Enfoque por competencias” también denominado la “pedagogía de la integración” es un método que consiste en “construire les apprentissages étapes par étapes pour permettre aux élèves de faire face à n’importe quelle situation de vie courante”<sup>7</sup> (Rogiers, 2006 : 2). En otros términos, ese enfoque ofrece a los alumnos conocimientos útiles susceptibles de ser utilizados en una situación concreta de vida. En este sentido, los saberes se convierten en recursos explotables, esto es, competencias básicas que pueden permitir a los aprendices ser competentes o realizar tareas específicas.

La aplicación del enfoque por competencias tiene ventajas muy patentes: valora la práctica, moviliza varios principios tales como los de la globalidad y de transferencia. El principio de globalidad ofrece una visión global sobre la situación de aprendizaje. El principio de transferencia facilita el uso en otro contexto conocimientos adquiridos en un contexto preciso y determinado.

En 2012, el Ministerio de la Educación Secundaria (MINESEC) decidió de la introducción de un nuevo paradigma pedagógico en los programas de estudios en la enseñanza en Camerún: el enfoque por competencia con una entrada por situaciones de vida. Dicho enfoque consiste en permitir al alumnado adquirir competencias que le sean útiles en sus interacciones en la sociedad. Los nuevos programas de estudios en la

---

<sup>7</sup> “Construir los aprendizajes etapas tras etapas para permitir a los alumnos enfrentarse con cualquier situación de la vida cotidiana.”

educación secundaria, que entran en vigor en 2014, constan de cinco módulos y cinco campos o áreas de aprendizaje. Los módulos o familias de situaciones tratan de:

- La vida familiar y social;
- El medioambiente, salud y bienestar;
- La ciudadanía;
- La vida económica;
- Los medios de comunicación.

En cuanto a las áreas de aprendizaje, distinguimos

- Las lenguas y las literaturas;
- Las ciencias y tecnologías;
- Las ciencias sociales;
- El desarrollo personal;
- Las artes y culturas nacionales.

Por lo que respecta a las lenguas y las literaturas, las asignaturas previstas son: el francés, el inglés, las lenguas vivas II (alemán, árabe y español), las lenguas antiguas y la literatura (francesa e inglesa).

Así pues, el español en cuanto lengua viva pertenece al área de lenguas y literaturas. De esta forma, el sistema educativo camerunés va enriqueciéndose gracias a la introducción del español. En este contexto, además de las competencias del lenguaje como la lectura, la expresión oral y escrita, la participación en debates, el español abre al aprendiz un espacio cultural y económico rico y variado.

Partiendo del “Enfoque por tareas y competencias”, Habissou Bidoung (2017: 7) esquematiza los cinco objetivos generales del nuevo programa de la enseñanza en Camerún de la siguiente forma:

- a) La fácil adquisición y desarrollo de las competencias y las destrezas comunicativas.
- b) La adquisición progresiva del español y el manejo de otras lenguas en un espíritu de multiculturalismo.



- c) La autonomía del estudiante en unas situaciones reales de la vida social y la oportunidad de ejercer mejor su aprendizaje a partir del trabajo en grupos.
- d) El desarrollo y la adquisición por parte del alumno en un contexto natural de los mecanismos de la lengua y la mejor percepción de la realidad actual del mundo hispánico y del mundo hispanófono mediante documentos variados y ricos.
- e) La apertura a un nuevo mundo, un mundo en el que el multiculturalismo y la diversidad se convierten en un ser completo y desarrollado.

La comunicación es la principal función de las lenguas; razón por la que el primer objetivo de la enseñanza/aprendizaje del español es desarrollar la competencia comunicativa. Esta pasa por otras competencias como la lingüística y la sociocultural entre muchas otras. Las competencias esperadas al término de la enseñanza del español en la secundaria, que dura cinco años, son: el conocimiento del léxico, la formación de frases correctas, la traducción de texto y la expresión escrita. Para alcanzar estas competencias y en concordancia con los nuevos programas, hubo la necesidad de editar manuales en adecuación con los objetivos. Los nuevos manuales de la enseñanza-aprendizaje del español en la educación secundaria en la actualidad son los siguientes:

- *Nueva Didáctica del Español 1*, Enseñanza secundaria (2017, Sopecam, Yaoundé).
- *Nueva Didáctica del Español 2*, Enseñanza secundaria (2017, Sopecam, Yaoundé).
- *Nueva Didáctica del Español 3*, Enseñanza secundaria (2018, Sopecam, Yaoundé).
- *Nueva Didáctica del Español 4*, Enseñanza secundaria (2020, Sopecam, Yaoundé).
- *Nueva Didáctica del Español 5*, Enseñanza secundaria (2021, Sopecam, Yaoundé).

Los cinco manuales de la colección *Nueva Didáctica del español* tienen respectivamente cinco módulos que abordan determinadas familias de situación. Acto seguido, presentamos en un cuadro los módulos y las tareas de cada manual.

Cursos	Títulos de los manuales	Módulos	Tareas
Tercer curso (4º)	Nueva Didáctica del español 1	1: Sociedad y familia	-Hablo de mi familia -Intercambios de información personal -Nuestro colegio -Actividades de la vida diaria
		2: Medioambiente, salud y bienestar	-Nuestro medioambiente y nosotros -Nuestro cuerpo, nuestra salud - ¡Qué divertida es la vida! -En el hospital
		3: La ciudadanía	-Soy ciudadano de mi país -Soy un buen ciudadano -Derechos y deberes -Fiestas nacionales
		4: La vida económica	-Vamos de compras ¡Qué cara es la vida! -Protagonista de mi propio negocio -Los medios de transporte/Los viajes
		5: La comunicación	-Los medios de comunicación -Escribimos una carta: el correo -Las invitaciones -Las redes sociales
Cuarto curso (3º)	Nueva Didáctica del español 2	1: Sociedad y familia	- ¿Qué quieres ser de mayor? -Planes para el futuro -La familia se extiende -Las celebraciones
		2: Medio ambiente	-Descubrimos paisajes, fauna y sitios turísticos - ¿Qué tiempo hace? -Vamos de excursión -Somos lo que comemos
		3: Ciudadanía	-Aprendemos algunas normas de convivencia -Soy ciudadano de mi país. Tengo derechos y deberes -Celebramos las fiestas -Un paseo por la ciudad
		4: Vida económica	-Descubrimos las fuentes de riqueza -Salimos de compras -Planificamos viajes turísticos -Las pequeñas empresas

			-Soy consumidor de bienes y servicios
		5: Nos informamos	-Seguimos las noticias -Leemos el periódico - ¿Vemos la tele o vamos al cine? -Comunicamos con los demás
Quinto curso (2 <sup>nde</sup> )	Nueva Didáctica del español 3	1: Vida familiar e integración social	-Familia y convivencia -Vida comunitaria, ocios y aficiones -Los problemas de los jóvenes -Adolescentes y comportamientos desviados
		2: Medio ambiente, salud y bienestar	-El deterioro del medio ambiente -Protección del medio ambiente -Medio ambiente y enfermedades -Medio ambiente y bienestar
		3: Ciudadanía y apertura al mundo	-Ciudadanía responsable: derechos y deberes -Convivencia y cultura de paz -Convivencia multicultural -Convivencia y apertura al mundo
		4: Vida económica y mundo laboral	-El mundo laboral -Vacaciones ¿el destino ideal? -Consumidor responsable -Emprendimiento comunitario
		5: Mass media y comunicación	-Leer, escribir y comunicar -Mass media e información -Las nuevas tecnologías -Mass media y educación
		2: Medioambiente, salud y bienestar	-Urbanismo y contaminación -Cambios climáticos e impactos medioambientales -Protección de medio ambiente y promoción del bienestar

Sexto curso (1 <sup>ère</sup> )	Nueva Didáctica del español 4		-Introducción a la literatura española, el Realismo
		3: Ciudadanía y apertura al mundo.	-Paz y bienestar social -Globalización y desigualdades -Multiculturalismo y protección de las minorías -La literatura vanguardista y la Generación del 27
		4: La economía mueve el mundo	-Consumo y responsabilidad -El mundo laboral La cultura del emprendimiento -Introducción a la literatura hispanoamericana, la literatura precolombina
		5: Mass media y comunicación.	-Los medios de comunicación y nosotros -TIC y oportunidades -TIC y abusos -El “Boom” de la literatura hispanoamericana
Séptimo curso (T <sup>le</sup> )	Nueva Didáctica del español 5	1: Vida familiar e integración social.	-Discriminaciones y violencias contra la mujer -Igualdad de género: ¿mito o realidad? -Cohesión familiar y modernidad -La novela e la literatura española del siglo XX
		2: Medioambiente, salud y bienestar.	-Contaminación y salud -Gestión de los desechos y saneamiento del medio ambiente -Promoción del desarrollo sostenible -La poesía en literatura hispanoamericana contemporánea
		3: Ciudadanía y apertura al mundo.	-Arte y cultura: instrumentos de emancipación y de desarrollo -Democracia y libertades -Buena gobernanza y descentralización -El teatro en la literatura española
			-Moneda e intercambios

		4: Vida económica y mundo laboral.	-El valor económico de las relaciones Norte-Sur -El mundo del trabajo -El cuento en la literatura africana
		5: Mass media y comunicación.	-Libertad de expresión y respeto de los derechos humanos -Medios de comunicación y cultura de paz -Redes sociales: oportunidades y desvíos -La pintura como obra de arte en las corrientes literarias universales

**Cuadro 2. 2:** Módulos y tareas de los manuales en uso en la Educación secundaria.

Hablando del número de alumnos que estudian español en la educación secundaria estos años, no ha sido posible obtener las cifras oficiales, aunque el Informe de análisis de los datos estadísticos del Ministerio de las Enseñanzas Secundarias (MINESEC) de 2019-2020, incluye los siguientes datos:

Tercer curso	177804	100820	56,70%
Cuarto curso	201122	115806	57,58%
Quinto curso	143443	49947	34,82%
Sexto curso	193672	61540	31,78%
Séptimo curso	112634	37228	33,05%

**Cuadro 2. 3:** Número de aprendientes de español en la Educación secundaria durante el año lectivo 2019/2020 (Fuente: Annuaire Statistique/MINESEC 2019/2020).

**Nota Bene:** En la primera columna, aparecen los efectivos del conjunto de los alumnos de los respectivos cursos, mientras que en la segunda, tenemos los efectivos de los aprendices de español.

Según esa guía estadística de MINESEC del año lectivo 2019/2020, observamos que un total de 365341 alumnos estudian español; concretamente, 216626 lo hacen en el primer ciclo y 148715 en el segundo. Los datos porcentuales en el primer ciclo demuestran, suficientemente, que el español es la lengua extranjera más solicitada por los alumnos de la Educación Secundaria general en Camerún.

Para recapitular lo dicho con anterioridad, en relación con los programas, podemos decir que los adoptados en 2000 definían los objetivos, mientras que los nuevos se orientan hacia las competencias que deben ser experimentadas en la vida diaria:

	Programas de 2000	Programas de 2014
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La competencia lingüística</li> <li>- La competencia literaria y cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La competencia lingüística</li> <li>- La competencia literaria</li> <li>- La competencia sociocultural</li> <li>- La competencia comunicativa</li> </ul>
Contenidos	Organizados en torno a los temas. Los alumnos se empeñan en memorizar las clases y restituir las durante las evaluaciones.	Se organizan en torno a cinco módulos o familias de situaciones que permiten la fácil intergración de los aprendientes en la sociedad.
Lecciones y unidades	La introducción de la lección pasa por la exposición del tema por el profesor y la invitación de los aprendientes a la copia de lo que está en la pizarra.	La introducción de cada lección pasa por una situación de vida. Se trata de una estrategia que consiste en invitar a los alumnos a aportar soluciones a los problemas.

**Cuadro 2. 4:** Síntesis de los programas de los años 2000 y 2014.

Como se puede constatar, tanto los objetivos como los contenidos han sufrido un cambio andando el tiempo. En cuanto a los objetivos, se nota que los objetivos de los programas de 2014 encierran los de 2000 con la añadidura de la competencia comunicativa. Por lo que se refiere a los contenidos, se observa el paso del estudio temático al análisis de las familias de situaciones que toman en cuenta las realidades cotidianas del aprendiente. En lo que concierne al enfoque, el profesor ya no actúa como un distribuidor de conocimientos, sino como una especie de estímulo que lleva al alumnado a demostrar su capacidad de solucionar problemas. A renglón seguido, abordamos los estudios en la Enseñanza Superior.

## 2.2.6 Estudios en el Ministerio de la Enseñanza superior

### 2.2.6.1 Enseñanza superior en Camerún

El Ministerio de la Enseñanza Superior fue creado a raíz de la reorganización por el decreto N° 95/041<sup>8</sup> del 07 de marzo de 1995 del antiguo Ministerio de la Educación Nacional que se ocupaba de todos los niveles del sistema educativo camerunés. Según las disposiciones generales de la organización del Ministerio de la Enseñanza Superior, el Presidente de la República precisa en el decreto N° 2012/433 del 01 octubre de 2012 que el Ministerio tiene la responsabilidad de la organización, del funcionamiento y del control pedagógico de la enseñanza superior; la garantía de la calidad de la formación de la enseñanza superior, y, en fin, el Ministerio estudia y propone al gobierno vías y medios contribuyendo a la adaptación en permanencia de algunas carreras y sistema de enseñanza superior a las realidades económicas y sociales nacionales.

La iniciativa que consistía en crear la enseñanza superior en Camerún en los años 1960 perseguía los siguientes objetivos:

- La elaboración y la transmisión de conocimientos.
- El desarrollo de la investigación y formación de personas.
- La responsabilidad de llevar alto y al mayor ritmo de progreso las formas superiores a todos quienes tienen la vocación y la capacidad.
- La contribución al apoyo al desarrollo y a la promoción social y cultural.
- El desarrollo de práctica del bilingüismo.

Fue en octubre de 1961 cuando el Instituto de Enseñanza Superior nació en Camerún bajo la denominación “Institut d’Études Universitaires”. Un año más tarde, o sea el 26 de julio de 1962, la Universidad Federal de Camerún fue creada y pasó a ser la Universidad de Yaundé en 1973 tras la unificación de los dos Camerún; el oriental y el occidental. La

---

<sup>8</sup> Fue en 1995 cuando el Ministerio de la Educación Nacional (MINEDUC) se subdividió en tres ministerios, a saber, el Ministerio de la Educación primaria, el Ministerio de la Educación secundaria y el Ministerio de la Enseñanza Superior.

reforma universitaria de 1993 surgió a raíz del decreto N° 93/026<sup>9</sup> del 19 de enero de 1993 que instituyó la creación de seis universidades de Estado.

### **2.2.6.1.1 Objetivos de la reforma**

La reforma del sistema nacional de la Enseñanza Superior tenía como propósito dar nuevas orientaciones al sistema educativo camerunés, en general, y la Enseñanza Superior, en particular. Es preciso recordar que el principal objetivo de la creación de la universidad de Yaundé consistía en asegurar la formación de los recursos humanos de la nación, es decir, reemplazar a los extranjeros que tenían cargos de profesores y administradores en los servicios públicos por personal camerunés. Según Dorothy Njeuma et al. (1999: 10-11), los objetivos de la reforma de 1993 debían contribuir a:

- Reducir la sobrepoblación de la universidad de Yaundé mediante la creación de seis universidades de número, de las cuales cuatro estarían instaladas en los centros universitarios creados en 1977<sup>10</sup> y que estarían individualmente encargadas de llevar a cabo el desarrollo nacional desde una perspectiva global.
- Ofrecer a todos los cameruneses igualdad de oportunidad para acceder a la enseñanza superior. Este objetivo debía realizarse a través del reparto geográfico de las universidades y la definición de programas comunes pudiendo estar impartidos en la mayor parte de las universidades.
- Elaborar programas más variados, profesionales, adaptados y eficaces ante las necesidades del mercado laboral, que permitirían a los titulados encontrar trabajo en el sector privado o crear su propio empleo.
- Convertir a las universidades en centros más accesibles a las comunidades locales, regionales e internacionales.

---

<sup>9</sup> Con ese decreto, Camerún pasó de una Universidad, la Universidad de Yaundé, a seis universidades denominadas como sigue: la Universidad de Buéa, la Universidad de Douala, la Universidad de Dschang, la Universidad de Ngaoundéré, la Universidad de Yaoundé I y la Universidad de Yaoundé II.

<sup>10</sup> En mayo de 1977, un texto presidencial crea y organiza cuatro nuevos centros universitarios, cada uno especializado en un sector preciso: Douala en los estudios comerciales y la formación de profesores de la enseñanza secundaria técnica; Buéa, que recibe la traducción e interpretación; Dschang, que le toca la agronomía y Ngaoundéré para la agroindustria.



- Racionalizar y optimizar el uso de las infraestructuras, de las instalaciones y de los servicios existentes; particularmente en los centros universitarios, por medio de la transformación de dichos centros en universidades autónomas, dotadas de programas que prepararan para títulos variados.
- Ensanchar e incrementar la participación de los ilustres personales en la financiación y la gestión de las universidades por la mediación de matrículas más consecuentes.
- Otorgar a las universidades una mayor autonomía pedagógica y administrativa a través de las infraestructuras y una financiación de base.
- Proporcionar un contexto más estimulante para la enseñanza y la investigación, favorable ambiente de trabajo para los profesores, la enseñanza y la investigación.
- Avivar y extender al máximo la cooperación interuniversitaria e internacional.
- Motivar al personal y mejorar las condiciones de vida del personal y de los estudiantes gracias a un mejor salario, una promoción personal y gracias a las mejores condiciones de trabajo para los estudiantes.

Cuando observamos con mucha precisión los objetivos tercero y quinto de la reforma del sistema nacional de la Enseñanza Superior de 1993, se deduce lógicamente una insatisfacción debida a: la inadecuación formación/empleo que puede explicarse por una inadaptación de los programas y métodos de enseñanza en la mayoría de los sectores; la disminución en término cualidad de los contenidos de enseñanza; la poca utilidad socioeconómica de la enseñanza superior; y, en fin, al carácter obsoleto de los métodos y programas. La consecuencia inmediata de las dificultades señaladas es el paro creciente de los diplomados o titulados de aquellos años. Por tanto, el sistema universitario camerunés está enfrentado a nuevas exigencias que radican en la adaptación de las formaciones en relación con las necesidades reales del país. La profesionalización de la enseñanza parece ser una de las soluciones, así como la definición de nuevos objetivos con el fin de correr paralela con el dinamismo del universo. Frente a tal situación, el gobierno reacciona reformando y reorientando el sistema con propuestas de formación cada vez más seductoras.

La Ley N° 005<sup>11</sup> del 16 abril de 2001 centrada en la orientación de la Enseñanza Superior es también una respuesta a aquella inadecuación formación/empleo. En el Artículo 6 de la referente ley, la misión fundamental de la Enseñanza Superior apunta los siguientes objetivos:

- La búsqueda de la excelencia en todos los sectores del conocimiento.
- La promoción de la ciencia, de la cultura y del progreso social.
- La promoción social, con la participación de las estructuras nacionales competentes y también las áreas socio-profesionales respecto a la definición de programas y la organización de las enseñanzas teóricas, de las tareas prácticas y de los cursillos.
- El apoyo a las actividades de desarrollo.
- La formación y perfeccionamiento de los ejecutivos.
- El fortalecimiento de la ética y de la conciencia nacional.
- La promoción de la democracia y el desarrollo de la cultura de la democracia.
- La promoción del bilingüismo

Desde esta perspectiva, la enseñanza superior asegura la información y la orientación de los estudiantes sobre la organización de los estudios, las salidas y las pasarelas de una formación a otras; garantiza la formación inicial y continua de los estudiantes y otros aprendices en los sectores intelectual, físico y moral; organiza la formación de los formadores y de los investigadores; forma a los ejecutivos y los mandos intermedios operativos en los sectores científicos y técnicos correspondientes a las necesidades de la nación, favorece la innovación, la creación individual y colectiva en el campo de artes, letras, ciencias y técnicas, actúa para la promoción del bilingüismo; de las culturas y lenguas nacionales, contribuye a la intensificación de la conciencia nacional: participa en la promoción del estado de derecho mediante la difusión de una cultura de respeto de la justicia de los derechos del hombre y de las libertades.

Para alcanzar los objetivos fijados, el Gobierno reorganiza los estudios y define los programas de estudios. Vamos a tratar esta reorganización y definición en los epígrafes siguientes.

---

<sup>11</sup> En lo referente a esta ley, se puede tener más informaciones en <http://www.minesup.gov.cm>

### 2.2.6.1.2 Organización de los estudios

En el Artículo 12 de la Ley de Orientación de 2001, se precisa que los estudios en la Enseñanza Superior están organizados en ciclos y carreras de formación cuya duración varía en función de las facultades y de la naturaleza de los estudios. En el decreto N° 18/00035 del 19 de enero de 2018<sup>12</sup>, el Ministerio de la Enseñanza superior organizó el sistema LMD. El sistema LMD designa una organización académica en tres ciclos llevando a grados (diplomas) de Licence, Master y Doctorat/PhD, de ahí la denominación LMD. Los objetivos generales perseguidos por el sistema LMD son:

- Acercar el sistema de enseñanza superior de Camerún a los estándares internacionales.
- Promover la profesionalización con vistas a solventar el paro de los titulados.
- Asegurar la autonomía de los aprendientes en los procesos de aprendizaje.
- Facilitar la movilidad de los estudiantes, la transferibilidad de créditos y la comparabilidad de los planes de estudios.

A continuación, se hace un repaso por los tres ciclos que dan el nombre al sistema LMD de forma general, para abordar, más tarde, un análisis detallado del primer ciclo, objeto de este estudio.

#### a) Primer ciclo (*Licence*)

Este primer ciclo se abre a los titulares del Bachillerato o de otro diploma equivalente reconocido y aceptable por la administración competente en la materia. Este ciclo que dura tres años tiene dos finalidades, a saber, en primer lugar, permitir al estudiante adquirir, profundizar y diversificar sus conocimientos en las disciplinas fundamentales desembocando en un gran sector de actividades, adquirir métodos de trabajo y sensibilizarse para la investigación. En segundo lugar, permitir la orientación del estudiante en el respeto de su libertad de opción preparándole sea para formaciones que

---

<sup>12</sup> A propósito del sistema LMD, queremos recordar que el proceso fue iniciado en 2002 en la zona CEMAC; en 2005, los jefes de Estado de dicha zona aprobaron la introducción del sistema LMD en su sistema educativo. El sistema está en vigor en las universidades camerunesas desde octubre de 2007.

se compromete a seguir el segundo ciclo, sea para entrar en la vida activa tras la adquisición de una cualificación dotada de un título.

b) Segundo ciclo (*Master*)

El segundo ciclo agrupa formaciones que integran, en diversos grados, una formación general y otra profesional. Dichas formaciones están organizadas con vistas a preparar para una profesión o para un conjunto de profesiones. Aquellas formaciones permiten a los estudiantes completar sus conocimientos, ahondar su cultura y los inician a la investigación científica. El Artículo 14 de la Ley de 2001 precisa que la admisión en las formaciones del segundo ciclo (ciclo de Máster) está abierta a todos los estudiantes que han conseguido títulos o diplomas que atestiguan la terminación de los estudios del primer ciclo. El acceso al segundo está sujeto a dos posibilidades: la oposición o el estudio del expediente del candidato. La formación en el segundo ciclo tiene presente la evolución previsible de las cualificaciones y de las necesidades, que sufren una evaluación regional o nacional por los servicios o los organismos competentes. La evaluación de que hablamos radica en el hecho de juzgar si la formación respetó las normas establecidas, puesto que los titulados no deben trabajar solo en su país, sino también en la subregión denominada CEMAC.

c) Tercer ciclo (*Doctorat*)

El tercer ciclo es un nivel de formación dedicada a la investigación que incluye la realización individual y colectiva de los trabajos científicos originales. Integra formaciones profesionales de alto nivel requiriendo de modo permanente innovaciones científicas y técnicas. El artículo 15 de la Ley N° 005 del 16 de abril de 2001 fija las condiciones de acceso y las modalidades de expedición de título que atestigua el fin del ciclo de doctorado. Las actividades de formación y los trabajos de investigación que dependen del ciclo de doctorado pueden estar aseguradas o codirigidas por docentes en universidades distintas.

### **2.2.6.1.2.1 Primer ciclo universitario o grado de diplomatura**

Este grado está conferido a términos de formaciones del nivel Bachillerato o “Advanced Level” más tres años (seis semestres) de estudios. Sanciona las carreras de formación inicial destinados a garantizar la adquisición y la diversificación de los conocimientos fundamentales en los dominios teórico, técnico y profesional. Esas carreras pueden ser mono-disciplinarias o pluridisciplinarias. Los estudios que conducen al grado de Diplomatura se realizan en seis semestres como mínimo y ocho semestres como máximo, correspondientes a ciento ochenta (180) créditos por lo menos. La finalidad de este grado consiste en permitir al estudiante adquirir y diversificar los conocimientos científicos de base en su campo disciplinario. El diploma de Diplomatura profesional sanciona carreras cuya finalidad confiere al estudiantado competencias prácticas pudiendo favorecer su inserción profesional o la creación de empleos.

### **2.2.6.1.2.2 Régimen de estudios de la Diplomatura**

Las especialidades son conjuntos coherentes de unidades de enseñanza (UE)<sup>13</sup> o de cursos que organizan progresiones pedagógicas específicas. Cada estudiante debe construir su carrera en función de las ofertas de formación. La duración del programa es de seis semestres y un semestre varía entre catorce y dieciséis semanas dedicadas a las imparticiones y evaluaciones. Un semestre equivale a treinta créditos como mínimo y treinta y seis como máximo. La unidad de enseñanza (UE) o curso es la estructura de base de impartición y evaluación. La UE tiene varias formas de enseñanza: clases magistrales, tareas prácticas, tareas dirigidas y trabajo personal del estudiante. Las clases obligatorias del conjunto de las UE representan 75% del programa. Las optativas permiten al estudiante bien entrever una especialización, o bien orientarse hacia otras áreas de conocimientos diferentes de su especialidad. Las optativas presentes en los niveles I y II son reemplazadas por los cursos de especialización que preparan a los estudiantes a

---

<sup>13</sup> Con el advenimiento del sistema LMD, se cambió la expresión UV (Unité de Valeur) por UE (Unité d’Enseignement). Anteriormente, todos los cursos (UV) tenían los mismos créditos, pero en el sistema LMD los créditos varían según las categorías de las UE. Las UE se agrupan en cuatro categorías: las UE fundamentales obligatorias, las UE complementarias u optativas, las UE transversales obligatorias y las UE transversales no obligatorias.

especializarse más tarde en el ciclo de Máster. En el caso de los estudios hispánicos, distinguimos dos especializaciones: lengua y literatura. La codificación de las UE depende de las tradiciones de cada universidad.

### **2.2.6.1.2.3 Régimen de evaluación y de progresión**

Según la naturaleza y los objetivos de la UE, la evaluación toma dos formas: el control continuo y los exámenes semestrales. El control continuo vale 30% de los puntos y el examen, 70%. Al final de cada semestre, los exámenes se organizan en dos fases: la sesión normal y la sesión de recuperación (para aquellos que no han podido convalidar). Dado que el primer ciclo tiene tres niveles, la admisión al nivel superior puede efectuarse del siguiente modo:

- Capitalización del 75% de créditos para pasar del nivel I al nivel II; capitalización del 100% de créditos para pasar del nivel II al nivel III.
- Libre acceso al nivel superior con la única condición de no presentarse para más de 72 créditos al año. En este caso, el estudiante debe matricularse primero en los cursos no convalidados del nivel inferior.

Dada la finalidad de cada ciclo de formación, es idóneo que las enseñanzas contribuyan a la misma. Para Dorothy Njeuma, Endeley et Lyonga :

L'un des fondamentaux des reformes de 1993 a été l'introduction du système modulaire par unités de valeur. Ce dernier a pour ambition d'accroître la variété, le caractère professionnel et la pertinence des programmes par rapport au marché du travail et de réduire le taux d'échec en permettant à chaque étudiant de progresser à son rythme (Njeuma, Endeley et Lyonga., 1999 : 12).

Se desprende de la cita que los buenos resultados son consecuencias lógicas de la pertinencia de los programas.

### **2.2.6.2 Programas y método en la Enseñanza superior**

En este epígrafe, vamos a presentar respectivamente los programas de estudios y el método de enseñanza en la Enseñanza superior.

### 2.2.6.2.1 Programas de estudios en la Enseñanza superior.

Hablando de los programas de formación en las universidades camerunesas, Beatrice Delpauve et Dominique Breillat (2010 : 12) afirman que “C’est l’Etat qui définit en toute souveraineté les programmes d’enseignements en s’appuyant sur une expertise”. Lo dicho coincide con el decreto N°2012/433<sup>14</sup> del 1 de octubre de 2012 que recomienda a la dirección del desarrollo de la Enseñanza superior dos actividades fundamentales:

**Primero:** La adaptación de los programas de los estudios con respecto al desarrollo económico, social y cultural de la nación.

**Segundo:** La armonización de los programas de estudios de las instituciones de formaciones universitarias.

Los programas de estudios deben adaptarse a los objetivos de la enseñanza superior, por un lado, y tomar en cuenta las nuevas perspectivas de la educación en el mundo, por otro. Consciente de ello, el Ministerio de la Enseñanza Superior dijo el 17 de junio de 2020 que “dans ce monde les programmes de formation apparaissent comme la pierre angulaire, la clé de voute de la construction des nouvelles sociétés”. Así, la contribución incontestable de la enseñanza superior a la transformación radical del país pasará por programas de número y adaptados con vistas a la producción de profesionales aptos y competentes para la identificación de una nación en vía de desarrollo.

En el Artículo 5 del capítulo segundo, se dice que: “Los programas de formación son propios a cada universidad que los hace convalidar por sus instancias competentes y comprobar por el Ministro de la Enseñanza Superior”.

En cambio, dada la diversidad de las facultades, los programas de estudio deben estar en conformidad con la misión de cada facultad. En este caso, cada facultad tendrá que desarrollar un programa de estudios que integre dos vertientes: una formación académica y otra profesional. Por lo que, en las facultades de letras, por ejemplo, se crearon carreras profesionales de traducción, del periodismo y de comunicación.

---

<sup>14</sup> Estas informaciones y muchas otras en relación con la definición de los programas pueden ser consultadas en el sitio web del Ministerio de la Enseñanza Superior <http://www.minesup.gov.cm>

Aunque la convalidación de los programas de formación esté formalizada por el Estado, la elaboración y la presentación de los mismos, que respetan las normas académicas, no le incumben. Por lo que Beatrice Delpauve y Dominique Breillat recuerdan :

En 2004 l'Etat avait largement invité les universités à faire remonter les programmes d'enseignement afin de générer les débats fondamentaux. En 2010, lors des nouvelles assises de l'enseignement supérieur, le poids de la réforme du LMD a quelque peu occulté les anciens travaux de l'organisation des enseignements qui est à recommencer. Les enseignants des filières n'ont pas encore été consultés pour élaborer les programmes (Delpauve & Breillat, 2010 : 11).

Las declaraciones de Delpauvre & Breillat demuestran lo suficiente que todavía no existen programas oficiales que permiten evaluar tanto las enseñanzas como a los profesores. Por lo tanto, las normas universitarias aplicables a las facultades de la Enseñanza Superior en Camerún estipulan que

Les chefs d'établissements doivent veiller au strict respect de la réglementation en matière de programmes d'enseignement et d'évaluation à tous les cycles. En particulier, les programmes des formations ouvertes doivent être préalablement validés par les instances supérieures de l'IES et habilités par la tutelle (MINESUP, 2015 : 25).

Es imprescindible decir que la ausencia de programas oficiales y armonizados dificultan, de entrada, la evaluación de la formación y de los formadores por parte de las autoridades nacionales, de un lado, y por parte de los aprendices, por otro. Tampoco los profesores tienen la precisión de programas adaptados puesto que su promoción o cambio de grado reza con su publicación científica y no por la valoración de las competencias vinculadas con las innovaciones pedagógicas; mientras que la refundición del plan de estudios es importante, así como los contenidos de las enseñanzas a fin de lograr mejorar su eficacia.

En la enseñanza superior, ciertas formaciones, esencialmente, las profesionales suelen completar y perfeccionar su formación mediante el cursillo, que dura entre dos y tres meses en las empresas competentes en la materia. De acuerdo con las Normas Universitarias (2015 : 35), el Ministerio de la Enseñanza Superior asevera : “Les EES offrant des formations ou des programmes nécessitant un stage doivent avoir une politique écrite, claire et bien définie, tenant compte des règlements généraux de l'IES en ce qui concerne le LMD sur le transfert de crédits”. Desde ese prisma, el programa ha de



incluir una evaluación de las experiencias en el plano de los conocimientos y de las competencias profesionales relacionadas con la práctica. El contenido del programa tiene que reflejar los valores propios de los sectores de especialización de la facultad.

El programa permitirá al estudiante adquirir la habilidad intelectual, la capacidad del espíritu crítico y las actitudes favorables al trabajo académico de curiosidad, de apertura de espíritu y de reflexión, así como el compromiso al aprendizaje continuo de conocimientos fundamentales. En la misma perspectiva, los programas tendrán que incluir un cursillo práctico como componente integrada en su programación de estudios.

El cursillo ofrece a los aprendices oportunidades de asumir responsabilidades directas e indirectas ligadas a su especialización, de aplicar conocimientos, valor y competencias a situaciones concretas, de una supervisión y de una evaluación de su resultado y de su plenitud intelectual. Cada programa desarrollará normas para la evaluación académica de los cursillos. Para un mejor desarrollo del cursillo, los estudiantes obtendrán una supervisión a través de una persona que tiene una formación en el sector de especialización.

La implementación del sistema LMD en Camerún necesitaba debates sobre la armonización de los programas. Las universidades experimentan progresivamente aquel sistema desde las directivas de CEMAC en 2006. En la misma línea, Delpaue y Breillat (2010 : 5) afirman : “le principe de l’APC a été adopté afin de faire converger les compétences attendues par les milieux socioprofessionnels et les compétences offertes par les programmes de formation des universités”. ¿Qué se entiende por APC? En los párrafos que vienen a continuación, hablaremos de este enfoque.

#### **2.2.6.2.2 Método de enseñanza**

Partiendo de las *Normes Universitaires* (2015 : 25), el Secretario General en el Ministerio de la Enseñanza Superior declaró : “Pour les disciplines fondamentales, l’établissement doit définir les objectifs pédagogiques, le contenu, les méthodes d’apprentissages, les

modes d'évaluation de l'enseignement et des enseignants". La adopción del enfoque por competencias (APC) por las autoridades del sector educativo camerunés se debe al hecho de que dicho enfoque o método coloca en el primer plano un trámite centrado en los resultados del aprendizaje en oposición al enfoque tradicional, basado en los contenidos de formación, los programas y su duración. El enfoque tradicional preconizaba los programas por objetivos; aquí, cada actividad de formación constituye un elemento del conjunto, la agrupación enérgica de la totalidad de los elementos le incumbe exclusivamente al estudiante: de ahí el fraccionamiento. Sin embargo, el método por tareas requiere programas por competencias, esto es, cada actividad está situada claramente en relación de continuidad y de complementariedad una con respecto a otra por los profesores: de ahí que hablemos de la integración. Esta visión integradora centrada en los aprendices mejora cada vez más los resultados de estos.

El enfoque por competencias consiste en

Définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programmes d'étude. Cette approche induit dont un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissance a une logique de développement des compétences (Jean-François Paba, 2016 : 9).

Dicho de otro modo, con el nuevo método que acabamos de definir, se debe determinar las experiencias de aprendizaje del programa de formación, es decir, lo que un estudiante sabe, comprende, y está capacitado para hacer al término de dicho programa.

Las ventajas de la aplicación del enfoque por competencias son numerosas y podemos hacer hincapié en el hecho de:

- Mejorar globalmente la oferta de formación.
- Precisar y explicitar la visión de los recorridos para aumentar el valor añadido de los programas de formación con respecto a los precedentes/anteriores.
- Favorecer la interdisciplinariedad.
- Integrar innovaciones en término de método de formación, de acompañamiento de los estudiantes y la evaluación.
- Renovar y ajustar los programas.

- Diferenciar los enfoques y tomar en cuenta la diversidad.
- Evaluar la enseñanza de una formación a fin de reajustarla a las necesidades.

En el campo de la educación, el enfoque por competencias se focaliza en el aprendiz, en lo que ha adquirido al cabo del programa. Por lo que, Aquilino Sánchez Pérez (1992: 345-346) condena las antiguas prácticas en los siguientes términos:

En la tradición escolar, el alumno y lo que éste aprende tiende a ser considerado un conjunto formado por dos realidades bien diferenciadas: los conocimientos que se adquieren se disocian de la personalidad del alumno y no se consideran como parte integrada de lo mismo (Sánchez Pérez, 1992: 345-346).

Partiendo de esa dicotomía, el cómo aprender se convierte en el eje en torno al cual gira el proceso didáctico en oposición a qué aprender. El enfoque por tareas y competencias es un método que se sitúa dentro de la perspectiva de la manera de enseñar y aprender.

Al fin y al cabo, notamos que el enfoque por competencia impacta sobre la adopción de los programas; esto es así porque la construcción o elaboración del programa requiere una evaluación de la pertinencia de las competencias esperadas.

Los profesores ya no sorprenden a los estudiantes durante la evaluación en la medida en que, a priori, los docentes tienen la obligación de presentar las actividades de enseñanza y evaluación al inicio del proceso definiendo al mismo tiempo las competencias esperadas al término del proceso y, por consiguiente, los estudiantes van construyendo sus representaciones a partir de sus propias actividades de aprendizaje.

Con el enfoque por tareas, el objetivo final de la formación consiste en asegurar un mejor nivel de conocimientos y competencias. Antes de hablar de las competencias esperadas entre los aprendices de la lengua española en Camerún, es necesario indicar las instituciones en las cuales la enseñanza-aprendizaje del español está presente. La aproximación que acabamos de presentar guarda una estrecha relación con el enfoque adoptado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), esto es,

El enfoque se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER, 2002: 9).

El enfoque por tareas y el enfoque por competencias se aplican tanto en la enseñanza secundaria como en la superior con el fin de potenciar las capacidades de los estudiantes. La enseñanza del español en la universidad toma en cuenta los requisitos y las capacidades previstos por el programa de la Educación Secundaria.

### **2.2.6.3 El español en las instituciones universitarias**

En este epígrafe, hablaremos de modo respectivo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en las universidades estatales, en las escuelas normales superiores que se dedican a la formación de los profesores de la educación secundaria y, por último, examinaremos el lugar que ocupa el español en algunos institutos universitarios privados. La universidad es una institución en la que se encuentran las facultades. Aquí, la formación es teórica. El ingreso es libre siempre y cuando el alumno tenga un bachillerato. En cambio, la Escuela Normal Superior es una escuela universitaria, esto es, una escuela que forma a los profesores de colegios e institutos. Dado que no existe ninguna universidad técnica en Camerún, algunas personas pensaron en la creación de los institutos universitarios privados con el fin de capacitar a los estudiantes en competencias científicas y técnicas.

#### **2.2.6.3.1 El español en las universidades estatales**

A día de hoy, Camerún cuenta con once universidades estatales y cuantiosos institutos universitarios privados. La existencia de una institución universitaria en Camerún se remonta a los años sesenta, exactamente en octubre de 1961, como ya se ha comentado anteriormente, cuando bajo la denominación “Institut d’Études Universitaires” se instituyó un instituto de enseñanza superior. Casi un año después, se creó la Universidad

federal de Camerún, precisamente el día 26 de julio de 1962<sup>15</sup>. En 1973, la Universidad federal pasa a ser Universidad de Yaundé.

Desde 1963 hasta 1977 no existía una carrera de estudios hispánicos en la universidad, tal como afirma Onomo Abena (2010: 7): “la enseñanza del español en este nivel empieza con la creación de la facultad de letras en 1963, cuando el español era solo una asignatura optativa. Se otorga por primera vez la licenciatura de español en 1977”. La creación de una carrera dedicada a la enseñanza de lengua, literatura y civilización españolas surgió gracias a la mutación de la Universidad federal en 1973. Durante un período de veinte años, la enseñanza del español se limitó únicamente a la Universidad de Yaundé y a la Escuela Normal Superior.

A raíz de la reforma universitaria de 1993, el decreto presidencial N° 93/036 del 29 de enero de 1993 instituyó la creación de seis universidades de Estado. Se trata de las Universidades de Buéa, Douala, Dschang, Ngaoundéré, Yaundé I y Yaundé II. Cabe precisar que aquella descentralización universitaria se justificaba por la existencia de unos centros universitarios creados en 1977, cuya finalidad era impulsar la formación profesional:

Buéa	→	Escuela de Traducción e Interpretación.
Douala	→	Escuela de Comercio y de Enseñanza Técnica.
Dschang	→	Escuela de Agricultura y Ciencias Agrícolas.
Ngaoundéré	→	Escuela Agroalimenticia.

A continuación, vamos a indicar las universidades camerunesas en las cuales la enseñanza del español es efectiva.

---

<sup>15</sup> Las informaciones generales referentes a la creación, la evolución y la transformación de la primera universidad estatal de Camerún pueden ser consultadas en <https://www.memoiredecole.com>

La Universidad de Yaundé I fue la primera universidad camerunesa donde se impuso la enseñanza de la lengua española. Antes, la carrera del español venía integrada en el departamento de lenguas extranjeras (alemán –español). Con un dinamismo sin par tanto de los docentes como de los estudiantes, la administración universitaria creó en los años 2000 el departamento de Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Ibéricas, Iberoamericanas e Italianas (L.L.C.I.I.I.). Como indica su denominación, este departamento se dedica a la formación en español. Consta de una sola carrera en la que se imparten clases de lingüística española, literaturas (española, hispanoamericana, hispano-africana y la literatura camerunesa de expresión española) y civilizaciones (española, hispanoamericana y ecuatoguineana).

La Universidad de Douala y la Universidad de Dschang fueron creadas y organizadas por el decreto presidencial del 19 de enero de 1993. En ambas universidades, la carrera de estudios hispánicos es una sección en los respectivos departamentos de Lenguas Extranjeras. La particularidad del español en la Universidad de Dschang radica en que los estudiantes cursan de forma simultánea asignaturas en francés, inglés y español. Aquí se habla de la sección “trilingüe español”. Esta oportunidad suele facilitar el ingreso en las escuelas de traducción tanto en Camerún como otros países.

La Universidad de Maroua fue creada por el decreto presidencial N°2008/208 del 9 de agosto de 2008<sup>16</sup>, la Universidad de Maroua es la última en la que la enseñanza-aprendizaje de la lengua española es una realidad incontestable. La sección de estudios Hispánicos forma parte integradora de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLSH) según su decreto de creación N°2013/333 del 13 de septiembre de 2013 y más tarde del decreto N°2017/349 del 6 de julio de 2017<sup>17</sup> que convierte la FLSH en Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas (F.A.L.S.H.).

---

<sup>16</sup> En el sitio de la Universidad de Maroua, se puede encontrar toda información respecto a su creación y evolución, por un lado, sus responsables y facultades, por otro, hasta la fecha.

<sup>17</sup> En <http://www.cameroon-tribune.cm>, se encuentran las informaciones relativas con la creación y la modificación de algunas facultades de la Universidad de Maroua.

En conclusión, cuatro son las universidades camerunesas en las cuales los estudios hispánicos integran los programas de formación. La Universidad de Yaundé I aparece como punto de referencia, puesto que la inmensa mayoría de los profesores de las demás universidades cursaron estudios allí. Es también allí se encuentra el mayor número de los hispanistas (lingüistas y literarios).

### **2.2.6.3.2 El español en las Escuelas Normales Superiores**

En lo referente a las Escuelas Normales o Escuelas Universitarias, la lengua española se imparte en tres grandes escuelas que forman a los profesores de la enseñanza secundaria.

#### **a) La Escuela Normal Superior de Yaundé**

Es la primera escuela de formación de los profesores de la enseñanza secundaria general. Fue creada por el decreto N°61/186 del 3 de septiembre de 1961<sup>18</sup>. Su integración en la Universidad federal de Camerún ocurrió solo un año después mediante el decreto N°62/df/372 del 8 de octubre de 1962. En su inicio, se formaba solo los profesores de colegio cuyo título de entrada era el Bachillerato para una formación que dura tres años: es el primer ciclo. Desde 1978 hasta la fecha, la escuela normal superior de Yaundé forma a los profesores en dos ciclos. Los diplomas que condicionan el ingreso son el Bachillerato y la Diplomatura (el Grado) para el primero y segundo ciclos respectivamente.

#### **b) La Escuela Normal Superior de Maroua**

Durante un periodo de cuarenta y siete años, la única Escuela Universitaria para los profesores de colegios e institutos se encontraba en Yaundé. El año 2008 vio la creación

---

<sup>18</sup> En su creación, se denominó “École Normale Supérieure du Cameroun”, pero la actual denominación es “École Normale Supérieure de Yaoundé”. Más informaciones en <https://histoireducamroun.cm>

de la segunda Escuela Normal Superior a través del decreto N°2008/282 del 9 de agosto de 2008<sup>19</sup> que crea y abre la Escuela Normal Superior de Maroua en cuanto primera institución de la Universidad de Maroua. La sección de estudios hispánicos es una de las muchas que cuenta aquella prestigiosa escuela. Aquí, los dos ciclos son efectivos.

### **c) La Escuela Normal Superior de Bertoua**

Esta es la más joven de las Escuelas Universitarias en Camerún. Se sitúa en la región de Este, la más extensa del país, pero poco escolarizada desafortunadamente. Creada por el decreto N°2018/005 del 8 de enero de 2018<sup>20</sup>, la oposición de ingreso fue abierta de modo inmediato. Incluso aquí, la carrera de la lengua española existe en los dos ciclos a pesar de que los efectivos sean considerablemente reducidos. Urge recordar que la Escuela Normal Superior de Bertoua es una institución de la Universidad de Ngaoundéré que funciona desde 1993, pero sin la introducción del español en su programa de formación. En Camerún, la profesionalización de los programas de enseñanza fue uno de los principales objetivos de la reforma universitaria en 1993. La traducción, el turismo y el comercio internacional son algunas de aquellas formaciones que integran el español en sus distintos programas. Además de las tres escuelas universitarias, tenemos una escuela pública de traducción.

### **d) La Escuela de Traducción e Interpretación de Buéa**

La “Advanced School of Translation and Interpretation” (ASTI) o “École Supérieure des Traducteurs et Interprètes” du Centre Universitaire de Buéa fue creada por el decreto N°551/CAB de 7 de agosto de 1985<sup>21</sup>. Esta escuela consta de dos divisiones, esto es, traducción e interpretación. El diploma de entrada es la Diplomatura en letras. En su creación, el principal objetivo era formar traductores e intérpretes en las dos lenguas

---

<sup>19</sup> La Escuela Normal Superior de Maroua fue la primera institución de la Universidad de Maroua. En otras palabras, se creó primero la Escuela y más tarde, la Universidad.

<sup>20</sup> La Escuela Normal Superior de Bertoua está situada en la región de Este. Es una institución de la Universidad de Ngaoundéré que funciona desde 1993. Véase <https://www.prc.cm>

<sup>21</sup> En 1985, el “Centre Universitaire” se convierte en “ASTI” conservando siempre su vocación en la formación de traductores e intérpretes desde 1977.



oficiales (francés e inglés). Poco a poco, las razones diplomáticas y socioeconómicas condujeron a la introducción de otros idiomas tales como el alemán y el español.

En la actualidad, los estudiantes de las universidades de Douala, Dschang, Maroua, Yaundé I que tienen títulos en estudios hispánicos ingresan en ASTI de Buéa para formarse en traducción e interpretación. La ventaja para ellos es que manejan tres lenguas.

ASTI de Buéa es, hasta la fecha, la única escuela estatal de traducción en Camerún. Desde 2013, por el deseo de aunar la formación académica con la profesional, las facultades de letras de Yaundé I y de Dschang iniciaron una formación profesional de traducción e interpretación. Este Máster profesional dura dos años lectivos y los estudiantes suelen aliar la teoría con la práctica mediante cursillos o pasantías en las empresas públicas y privadas. Tanto en Dschang como en Yaundé I, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con tres idiomas es decir francés-inglés-español.

#### **2.2.6.3.3 El español en los Institutos Privados de Enseñanza Superior (IPES)**

Algunos Institutos Privados de la Enseñanza Superior (IPES) han integrado la lengua española en sus programas de estudios. En lo referente a la traducción, podemos mencionar unos institutos privados como ISTIC y UPAC.

##### **a) El Instituto de Traducción, Interpretación y Comunicación (ISTIC)<sup>22</sup>**

Es menester precisar que, en su creación, este instituto tenía solo dos vocaciones: la traducción y la interpretación, pero terminó añadiendo la carrera de comunicación. En 2006, doce profesionales en la materia activaron el proceso de creación de una escuela privada de traducción e interpretación y la autorización gubernamental fue expedida en el mes de noviembre de 2008. El 24 de noviembre de 2009, el ISTIC de Yaundé firmó con la ASTI de Buéa una convención de tutela académica (esto traduce que ASTI

---

<sup>22</sup> El sitio de ISTIC es <https://istic-cameroun.com>

supervisa la formación en este instituto). En aquel instituto, las formaciones ofrecidas son dos: primero, el programa de Diplomatura trilingüe aplicada a la traducción (francés e inglés lenguas A y B), español, alemán, chino, en segundo lugar, el programa de Máster en traducción (francés–inglés) español y lenguas de seña.

#### **b) La Universidad Protestante del África Central (UPAC)<sup>23</sup>**

Existente desde 2007, la UPAC centraba sus formaciones en teología, ciencias sociales y relaciones internacionales. Sin embargo, la carrera de traducción e interpretación fue creada en 2011 y empezó a funcionar en el año lectivo 2012/2013. Aquí, las lenguas de formación son el francés, inglés, español, alemán. Según los promotores, el traductor y/o intérprete formado en la UPAC puede desempeñar cargos en la educación, industria, comercio, servicio de la función pública y los organismos internacionales.

Algunos institutos privados de la enseñanza superior (IPES) han integrado la lengua española en sus programas de estudios. A diferencia de ISTIC y UPAC que se basan en el español como asignatura fundamental en la carrera de traducción e interpretación, los institutos que vienen a continuación enseñan la lengua española como una optativa.

#### **c) El Instituto Universitario Siantou<sup>24</sup>**

Creado en 1991, ese instituto se compone de tres escuelas: el Instituto Siantou Superior (ISS), el Instituto Superior de Tecnología Siantou (ISTS) y el Instituto Superior de Comercio y Gestión Aplicada Siantou (ISCGS). Aquí, las ofertas de formación son plurales. Sin embargo, la enseñanza del español interviene en las carreras Turismo, Hostelería, Comercio Internacional, Periodismo y Comunicación de empresas.

---

<sup>23</sup> El sitio web de UPAC es <https://www.upac.info>

<sup>24</sup> El sitio web del Instituto Universitario Siantou es <https://siantou-univ-com>

**d) El Instituto Superior de Tecnología Aplicada y de Gestión (ISTAG)<sup>25</sup>**

Creado en 2005, este instituto ofrece formaciones en Informática, Mantenimiento, Contabilidad, Fiscalidad y Comercio Internacional entre otras. En la sección de Comercio Internacional, cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para que saquen provecho de las oportunidades ofrecidas por los mercados extranjeros, se integra el estudio de la lengua española, puesto que esta permite a los titulares en Comercio Internacional contractar con las empresas españolas tanto en la importación como en la exportación.

**e) El Instituto PrepaVogt<sup>26</sup>**

En 2016, este instituto fue creado bajo la denominación “Institut Saint-Jean”. Aquí, se ofrecen formaciones en Ingeniería, Informática, Derechos y Relaciones Internacionales. En la mayor parte de las carreras, los idiomas extranjeros como alemán, chino, y español aparecen como asignaturas optativas

**f) El Instituto Superior de Tecnología y de Estudios Comerciales (ISTEC)<sup>27</sup>**

Creado en 2008 e implantado en la ciudad de Bangangté en la región de Oeste departamento del Ndé. En la sección de Estudios Comerciales, la enseñanza del español se presenta como un valor añadido a la formación puesto que el conocimiento de varias lenguas aumenta la suerte de obtener un empleo digno.

Observamos que en la mayoría de los institutos en que existen las carreras de Comunicación y Comercio Internacional, se suele integrar el español en los programas de estudios.

---

<sup>25</sup> El sitio web de ISTAG es <http://www.istag.institut.info>

<sup>26</sup> El sitio web del Instituto PrepaVogt es <http://prepevogt.org>

<sup>27</sup> El sitio web de ISTEG es <http://isteg-edu.com>

Evocamos de paso la Escuela Internacional de Management y Emprendimiento (EIME)<sup>28</sup> basada en Yaundé, esta escuela fue creada en 2016. La Escuela Superior de Comercio y Gestión de Empresas (Sup de Co)<sup>29</sup> creada en 2004.

En esos institutos anteriormente mencionados, la enseñanza del español se limita solo a la competencia lingüística, o lo que es mismo, los profesores se empeñan en hacer que los estudiantes dominen las reglas gramaticales y el léxico apropiado. Hablando del léxico, el profesorado se asegura de que los estudiantes de Turismo, Periodismo, Hostelería, Comercio y Gestión conozcan, de modo respectivo, como mínimo el vocabulario de su especialidad. En esta capacitación en lingüística, creemos que hubiera sido muy importante introducir los procedimientos de la economía lingüística para permitir que los aprendientes conozcan y usen adecuadamente las formas recortadas con la finalidad de escribir más palabras en poco tiempo. Lo que decimos se hace interesante cuando el estudiante de Turismo o Periodismo tiene la capacidad de identificar todos los recursos breves en relación con su carrera. Es indiscutible afirmar que cada sector de actividad dispone de estructuras simplificadas del lenguaje, bien para facilitar la expresión, o bien para encriptar informaciones. De ahí la necesidad que cualquier estudiante sepa el significado de las construcciones reducidas del lenguaje técnico de su especialidad.

En Camerún, no existen profesores de español especializados en las carreras citadas, pero los docentes de la educación secundaria y de la superior son regularmente solicitados, por los directores de esos Institutos Universitarios Privados, para impartir clases en español. Lo que hemos notado es que aquellos profesores suelen adaptar clases a las titulaciones en las que las imparten con el fin de que los aprendientes tengan un lenguaje técnico o especializado.

Desde las facultades de letras de las cuatro universidades, pasando por tres escuelas universitarias hasta los institutos privados de enseñanza superior, podemos apreciar

---

<sup>28</sup> El sitio web de EIME es <https://yaounde.yschools.fr>

<sup>29</sup> El sitio web de Sup de Co es <http://www.supdecoyaounde.com>

positivamente el interés que el gobierno camerunés ha reservado y sigue reservando a la lengua española desde 1948 cuando fue introducida en el sistema educativo camerunés.

Si al principio el único mercado laboral era la enseñanza tanto en la educación secundaria como en la superior, se nota hoy por hoy que los sectores en los que dicho idioma constituye un medio para ganarse la vida, profesionalmente hablando, son numerosos. A este respecto, podemos subrayar la traducción, la interpretación, el periodismo, el comercio y las relaciones internacionales, por no citar más. A renglón seguido, trataremos de presentar los equipos de formación en español en las universidades y escuelas universitarias.

#### **2.2.6.3.4 Equipos de formación en español en la Enseñanza superior**

En la Enseñanza Superior, en Camerún como en la mayoría de los países, la práctica docente se apoya en la especialidad de cada profesor. En este sentido, las competencias esperadas al término de la formación de un ciclo son la suma de la aportación de unos y otros.

Así pues, el equipo de formación pedagógico está formado por un grupo de profesores que actúan con vistas a alcanzar un objetivo común, lo que implica lógicamente el reparto de tareas y la convergencia de esfuerzos de cada miembro. Además de la impartición de clases, los profesores deben acompañar a los estudiantes a lo largo de la formación y de la redacción de su tesis de Máster y Doctorado. El cuadro que ponemos a continuación presenta la repartición de los profesores de español en las instituciones estatales de la Enseñanza Superior en Camerún:

INSTITUCIONES	ESPECIALIDAD				Total
	Lingüística	Literatura	Traducción	Didáctica	
Un. de Yaundé	3	4		1	8
Un.de Douala	2	1			3
Un.de Dschang	1	1			2
Un.de Maroua	1	2			3
ENS de Yaundé	2	4		3	9
ENS de Maroua	2	2			4
ENS de Bertoua	2	1			3
ASTI de Buéa			3		3

**Cuadro 2. 5:** Número de profesores de español en las instituciones estatales de la Enseñanza superior en Camerún (Fuente: Elaboración propia).

Se desprende del cuadro que el número de profesores en la Enseñanza Superior no es cuantioso. Para resolver este problema de insuficiencia, existen dos alternativas complementarias: por una parte, los profesores trabajan de forma altruista en otras instituciones; y, por otra, los doctorandos también participan en la impartición de clases o en la realización de tareas prácticas.

De los datos que se pueden observar en el cuadro anterior, resultan verdaderamente llamativos dos aspectos: primero, el número de docentes en un país que cuenta con tres escuelas universitarias y, segundo, el número de traductores. Es sorprendente saber que los tres traductores que intervienen en la ASTI de Buéa, sección de español, no son permanentes, sino que van allí de vez en cuando para formar a los futuros traductores. Es algo evidente que, la insuficiencia de profesores impacta negativamente en la formación del estudiantado. Además, algo que hay que tener en cuenta también es el grado académico en el que se inscribe este profesorado. Así, los grados en los que se pueden clasificar y el número de docentes que se incluye en cada uno son los siguientes:

**Catedrático:** 17

**Profesor titular:** 10

**Profesor auxiliar:** 6

En la enseñanza superior en Camerún, los profesores tienen cuatro graduaciones (Assitant, Chargé de Cours, Maître de Conférences et Professeur Titulaire) y el paso de la primera a las siguientes se justifica por la publicación de artículos científicos que un jurado aprecia durante una comisión científica de evaluación. La graduación “Profesor auxiliar” es la primera y la más baja puesto que corresponde con la posición de

reclutamiento. La graduación “Profesor titular” es la posición a la que se puede optar desde el grado de profesor auxiliar a partir del segundo año de experiencia. El profesor titular tiene la posibilidad de dirigir las tesis de máster. La tercera graduación correspondiente a “Catedrático” es la más alta. El Profesor titular solicita ser Catedrático tras haber cumplido cuatro años de enseñanza, con no más de 60 años de edad. Es esta graduación la que permite a un profesor de universidad dirigir tesis doctorales. Un profesor auxiliar que no cambio de grado académico se jubila a 55 años, mientras que el profesor titular se jubila a 60 años y el Catedrático lo hace a 65 años.

En la actualidad, todos los profesores son oriundos de Camerún y la mayor parte de ellos consiguieron su diploma de Doctorado en España, puesto que hasta los años 2005 no había Profesores Catedráticos en estudios hispánicos en las universidades camerunesas. En los años 2000, el Gobierno español solía enviar a cooperantes en las universidades de Dschang y Yaundé, por un lado, y a la Escuela Normal Superior de Yaundé, por otro. Sin embargo, la crisis que sacudió España a finales de esa década estuvo en el origen de la supresión de esa forma de cooperación que era muy aplaudida por los aprendices y las instituciones.

#### **2.2.6.4 Contenidos de la enseñanza-aprendizaje del español en la Enseñanza Superior**

En este epígrafe, vamos a interesarnos por los diferentes contenidos de la enseñanza-aprendizaje del español particularmente en las universidades camerunesas. Sin embargo, juzgamos pertinente hablar brevemente de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española según algunos estudiosos y el MCER.

##### **2.2.6.4.1 Marco general**

Antes de empezar con esta exposición, hemos de precisar que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe ser distinta de la enseñanza-aprendizaje de una lengua nativa. Si el aprendizaje de una lengua extranjera ya dejó de ser un lujo para convertirse

en una necesidad, es porque uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas es el logro de una competencia comunicativa, o sea, de un conjunto de destrezas que permitan la actuación adecuada del hablante no nativo de una situación concreta de comunicación.

El método es el elemento del proceso didáctico-pedagógico que estructura la enseñanza, por una parte, y el aprendizaje, por otra. Existe un estrecho vínculo entre el método y el objetivo que se persigue en clases de lengua. Verdad es que se aprende una lengua por placer, pero en la mayoría de los casos, se lo hace por utilidad. Si la primera función de la lengua es la de posibilitar la comunicación, es evidente que el método comunicativo sea el enfoque más indicado en la enseñanza-aprendizaje de una lengua. A este respecto, Yang Ming (2010: 15) precisa:

Según el método comunicativo, la enseñanza de la lengua extranjera ha de centrarse en la comunicación, en el acto de habla, y en el aprendizaje han de primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática. Como consecuencia, la pronunciación, el léxico, la sintaxis se conciben como medios para lograr el fin de la comunicación interpersonal.

En otras palabras, comunicar bien en una segunda lengua requiere la competencia fonética que trata de la pronunciación, la competencia léxica que es el resultado del conocimiento del vocabulario de la lengua meta y la competencia gramatical que se manifiesta por la buena formación de oraciones u oraciones inteligibles. En la perspectiva del aprendizaje de una lengua extranjera, Moeller & Catalano lo abordan del siguiente modo:

El estudio de otro idioma le permite al individuo comunicarse de manera efectiva, creativa y participar en situaciones de la vida real a través del lenguaje de la cultura auténtica. Aprender otro idioma proporciona acceso a una perspectiva distinta de la propia, aumenta la capacidad de ver conexiones en todas las áreas de contenido y promueve una perspectiva interdisciplinaria al tiempo que adquiere una comprensión intercultural (Moeller & Catalano, 2015: 327).

A diferencia de Yang Ming, Moeller & Catalano insisten en la competencia sociocultural. O lo que es lo mismo, el aprendiente tiene que manejar el lenguaje tomando en cuenta las realidades culturales y los hechos sociales. De no actuar así, no podría atender las necesidades de las comunicaciones sociales. Total, aprender una nueva lengua es descubrir otras diversidades tan sociales como culturales.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras acaba por su maestría; lo que implica la posibilidad de acceder a otras realidades, a otras costumbres de los hablantes de dichas



lenguas. El uso de otros idiomas facilita la comprensión y la aceptación de otros pueblos y sus culturas al mismo tiempo que favorece una mejor capacitación de la lengua y la cultura propias. Es muy pertinente saber que el aprendizaje de otra lengua no contribuye al descuido de la lengua materna, sino a su mejoramiento. En la misma línea de apreciación, Ángela Di Tulio (2010: 9) hablando de la base para el conocimiento de lenguas extranjeras, precisa que

Aun cuando actualmente se ha favorecido el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras, se comprueba habitualmente que se gana un tiempo y esfuerzo considerables si el estudiante cuenta con un conocimiento de la gramática de su propia lengua, que le permitirá advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambas gramáticas de su propia lengua, que le permitirá advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambas gramáticas presentan divergencias.

Esta autora enfatiza que el dominio de la gramática de la primera lengua puede ayudar en el proceso de aprendizaje de una segunda. El punto de vista de Di Tulio deja claro el hecho de no confundir el hablar una lengua con su conocimiento. Las tendencias recientes de la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera presentan claramente la idea de la necesidad de instrucción gramatical. Di Tulio desarrolla el conocimiento explícito que el aprendiente tiene de la mejora de los niveles de conocimiento implícito. Sin embargo, el dominio de la gramática de una lengua extranjera no es más que una de las competencias necesarias para alcanzar la competencia comunicativa en la lengua que se irá aprendiendo.

A lo largo de la historia, las lenguas extranjeras en general y el español particularmente han tenido casi la misma suerte. Los lingüistas se interesaban por las lenguas desde un enfoque descriptivo tal como lo demuestran, lamentablemente, Pedro Barros & Jesús Barros (2009: 270):

En España, como sucedía también en otros países, la enseñanza de la lengua se centraba en la descripción del sistema lingüístico, sin tener en cuenta su función como instrumento de comunicación, la cual es necesaria para saber utilizar una lengua en las distintas situaciones contextuales y en relaciones internacionales.

Saber usar una lengua implica ser capaz de resolver problemas como saludar adecuadamente, comprar, convencer, razonar, disculpar, mandar, prohibir, ...

Los métodos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera no son estáticos; es la razón por la cual José Luis Sañudo Hernández (2014: 8) afirma: “Ahora que en España se está inmerso en el enfoque comunicativo como la forma más eficaz de enseñar las lenguas extranjeras, es mejor que el discente adquiriera las reglas y estructuras gramaticales a través de las tareas comunicativas”. Según Hernández, la competencia comunicativa del aprendiente pasa solo por la competencia gramatical. Así pues, ¿podemos concluir que la gramática es el único contenido que favorece la competencia comunicativa? La respuesta a esa interrogación es negativa porque como el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002: 106), la competencia comunicativa abarca los siguientes componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

Aunque los contenidos no se plantean en términos gramaticales, léxicos, literarios o culturales, sino en actos de habla, hemos de reconocer y tomar en cuenta el que el MCER

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. En toda Europa prescribe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (MCER, 2002: 12)

Según el MCER (2002: 107), la competencia lingüística consta de seis componentes: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. En el marco de nuestro trabajo, no nos interesaremos por las competencias fonológica y ortoépica, puesto que no abordamos la oralidad aquí. Centraremos nuestra atención en las competencias léxica morfológica, sintáctica y semántica porque la economía en relación con estas áreas de la lingüística suele falsear la interpretación.

#### **2.2.6.4.2 Contenidos de las clases del español en las universidades camerunesas**

Cuando acudimos a los responsables de la sección de estudios hispánicos de las universidades de Douala, Dschang, Maroua y Yaundé I, nos informaron de que no existen

programas oficiales para la enseñanza-aprendizaje del español en el Ministerio de la Enseñanza Superior.

Lo que se ha podido constatar es que el programa de formación corresponde a los descriptivos o los sílabos de las clases impartidas en las unidades de enseñanza. Por lo menos, a partir de los objetivos y de las competencias esperadas, los responsables de acuerdo con los profesores suelen adoptar los distintos títulos de las asignaturas. En este caso, cada unidad de enseñanza ha de contribuir al alcance de los objetivos definidos y la competencia global será el conjunto de los resultados de aprendizaje perseguidos por cada una de las unidades de enseñanza. Según los descriptivos, deducimos que las competencias no se compensan, tampoco se jerarquizan, sino que se completan. De ahí la necesidad por parte de los estudiantes de valorar el aprendizaje tomando en cuenta todas las unidades de enseñanza.

En los siguientes cuadros se presentan las unidades de enseñanza (o las asignaturas) de las cuatro universidades en las cuales el español forma parte del programa de formación.

#### Universidad de Douala

Nivel 1/ 1 <sup>er</sup> curso	Nivel 2/ 2 <sup>o</sup> curso	Nivel 3/ 3 <sup>er</sup> curso
-Gramática normativa -Lingüística española 1 -Introducción a la literatura española -Introducción a la literatura hispanoamericana -Civilización española -Civilización hispanoamericana -Traducción y expresión oral y escrita -Latín	-Literatura española -Lingüística española 2 -Análisis gramatical -Civilización hispanoamericana -Literatura hispanoamericana -Traducción -Civilización española -Latín	-Gramática normativa -Historia de la lengua -Literatura española -Literatura hispanoamericana -Traducción -Sintaxis española -Gramática histórica y sociolingüística -Latín

**Cuadro 2. 6:** Títulos de las clases de español en el primer ciclo en la Universidad de Douala.

Partiendo del cuadro arriba, se puede agrupar las asignaturas impartidas en la Universidad de Douala en cuatro áreas. Se trata de:

a) Lengua y lingüística

Estas asignaturas son: Gramática normativa, Gramática histórica y sociolingüística, Lingüística española, Historia de la lengua, Análisis gramatical, Sintaxis española y Latín.

b) Literatura

Las asignaturas en relación con la literatura impartidas en la Universidad de Douala son las siguientes: Introducción a la literatura española, Introducción a la literatura hispanoamericana, Literatura española y Literatura hispanoamericana.

c) Civilización

Las asignaturas de civilización son: Civilización española y Civilización hispanoamericana.

d) Traducción

En esta área, registramos dos asignaturas, a saber, Traducción, Traducción y expresión oral y escrita (esta asignatura está a caballo entre la traducción y la lingüística).

En resumen, constatamos que hay siete asignaturas en relación con la primera área, cuatro con la segunda, dos en relación con la civilización y dos otras con la traducción. La gran cantidad de asignaturas en Lengua y lingüística se debe a los distintos aspectos de la lengua y de las ramas de la lingüística. Se observa que no existe ninguna asignatura de civilización en el nivel 3. Son 24 asignaturas que se imparten en estudios hispánicos en el primer ciclo en la Universidad de Douala.

Universidad de Dschang

Nivel 1/ 1 <sup>er</sup> curso	Nivel 2/ 2 <sup>o</sup> curso	Nivel 3/ 3 <sup>er</sup> curso
-Gramática normativa española -Expresión oral y escrita -Fonética y fonología españolas -Variedades del español ELE -Morfología y sintaxis -Semántica y lexicología -Traducción -Estilística comparada	-Historia de la literatura española -Análisis de los textos literarios -Estética de los géneros literarios -Literatura africana de expresión africana -Grandes momentos de la historia de España -Conocimientos del mundo hispánico -Imperialismo -Medios de comunicación	-Gramática histórica -Teorías lingüísticas -Cursillo lingüístico -Teorías de adquisición del ELE -Pragmática -Literatura comparada -Otras literaturas de expresión española -Literatura hispanoamericana -Literatura española de viaje -Literatura española y cine -Lengua española en el mundo -Estilística española -Autores españoles contemporáneos -Arte español y cultura iberoamericana

**Cuadro 2. 7:** Títulos de las clases de español en el primer ciclo en la Universidad de Dschang.

El cuadro 1. 6 presenta las asignaturas o las Unidades de Enseñanza de la Universidad de Dschang. Se reparten en cuatro áreas. Veamos:

a) Lengua y lingüística

Las diferentes asignaturas vinculadas con esta área son: Fonética y fonología españolas, Gramática normativa, Gramática histórica, Morfología y sintaxis, Estilística comparada, Semántica y lexicología, variedades del español, Expresión oral y escrita, Lengua española en el mundo, Teorías lingüísticas, Teorías de adquisición del ELE y Pragmática.

b) Literatura

Las Unidades de Enseñanza relacionadas con la literatura son: Historia de la literatura española, Análisis de los textos literarios, Estética de los géneros literarios, Literatura africana de expresión española, Literatura comparada, Literatura hispanoamericana, Literatura española de viaje, Literatura española y cine, autores españoles

contemporáneos, Arte español y cultura iberoamericana y otras literaturas de expresión española.

c) Civilización

Las asignaturas de civilización son las siguientes: Grandes momentos de la historia de España, Conocimiento del mundo hispánico y Medios de comunicación.

d) Traducción

Para recapitular, se nota que dos áreas de las cuatro tienen muchas asignaturas, se trata de la lengua y lingüística con un total de doce UE y once para la literatura. Otra observación es que en el nivel 1, se imparten solo asignaturas de lingüística, en el nivel 2 las UE de literatura y civilización. En cambio, se combinan asignaturas de lingüística y de literatura en el nivel 3. En total se imparten 30 UE en estudios hispánicos en el primer ciclo en la Universidad de Dschang.

Universidad de Maroua

Nivel 1/ 1 <sup>er</sup> curso	Nivel 2/ 2 <sup>o</sup> curso	Nivel 3/ 3 <sup>er</sup> curso
-Análisis gramatical	-Análisis gramatical	-Gramática normativa
-Expresión escrita y oral	-Expresión oral	-Análisis gramatical
-Gramática normativa	-Arte de escribir y traducción	-Gramática histórica
-Lingüística española	-Gramática normativa	-Nuevos caminos de la lingüística
-Introducción a la pragmática	-Lingüística española	-Literatura comparada
Literatura española I	-Literatura española II	-Literatura española
-Literatura precolombina	-Literatura hispanoamericana	-Literatura hispanoamericana
-Civilización española I	-Civilización española II	-Literatura hispanoaficana
-Civilización hispanoamericana I	Civilización hispanoamericana II	-Civilización española
-Didáctica del español I	-Didáctica del español II	-civilización hispanoamericana
		-Didáctica del español III

**Cuadro 2. 8:** Títulos de las clases de español en el primer ciclo en la Universidad de Maroua.

Se desprende del cuadro 1. 7 que las asignaturas impartidas se agrupan en cinco áreas.

a) Lengua y lingüística

Las UE en relación con la lingüística son las siguientes: Análisis gramatical, Expresión oral y escrita, Gramática normativa, Lingüística española y Gramática histórica, Nuevos caminos de la lingüística.

b) Literatura

Las asignaturas de literatura son: Literatura española, Literatura precolombina, Literatura hispanoamericana, Literatura comparada y Literatura hispanoaficana.

c) Civilización

Las asignaturas vinculadas con la civilización son las siguientes: Civilización española y Civilización hispanoamericana.

d) Traducción

La única UE que constituye esta área se titula Arte de escribir y traducción.

e) Didáctica

Aquí se imparte la didáctica del español.

En resumidas cuentas, el cuadro revela una mayor parte de asignaturas dedicada a la lingüística y a la literatura. Excepto la traducción que se imparte solo en el nivel 2, las UE de las cuatro áreas aparecen en los tres niveles del primer ciclo. Existe un total de 31 asignaturas repartidas del siguiente modo: 13 en lingüística, 8 en literatura, 6 en civilización y 3 en didáctica.

Universidad de Yaundé I

Nivel 1/ 1 <sup>er</sup> curso	Nivel 2/ 2 <sup>o</sup> curso	Nivel 3/ 3 <sup>er</sup> curso
-Gramática normativa	-Análisis gramatical	-Gramática normativa y lingüística III
-Introducción a la lingüística	-Lingüística II	-Traducción y expresión escrita/oral
-Traducción	-Traducción	-Literatura española III
-Lenguas románicas	-Lenguas románicas	-Literatura hispanoamericana III
-Literatura española	-Literatura española II	-Civilización española III
-Literatura hispanoamericana	-Literatura hispanoamericana II	-Civilización hispanoamericana III
-Civilización española	-Civilización española II	-Nuevos caminos de la lingüística
-Civilización hispanoamericana	-Civilización hispanoamericana II	-Sintaxis moderna
		-Gramática histórica e historia de la lengua
		-Introducción a la crítica literaria

**Cuadro 2. 9:** Títulos de las clases de español en el primer ciclo en la Universidad de Yaundé I.

Los datos del cuadro 1.8 indican que existen cuatro áreas en las que podemos agrupar las Unidades de Enseñanza. Se trata de:

a) Lengua y lingüística

Las asignaturas de esta área son: Gramática normativa, Introducción a la lingüística, Lenguas románicas, Análisis gramatical, Sintaxis moderna, Gramática histórica e historia de la lengua y Nuevos caminos de la lingüística.

b) Literatura

Las asignaturas en relación con la literatura son las siguientes: Literatura española, Literatura hispanoamericana e Introducción a la crítica literaria.

c) Civilización

Las UE vinculadas con la civilización son: Civilización española y Civilización hispanoamericana.

d) Traducción



Las dos asignaturas que constituyen esta área son Traducción y Traducción y expresión escrita/oral.

En resumen, registramos un total de 26 asignaturas en el primer ciclo en la Universidad de Yaundé I. la repartición de estas UE en áreas se presenta del siguiente modo: Lengua y lingüística (10), Literatura (7), Civilización (6) y Traducción (3). Se nota que las lenguas románicas se imparten solo en los dos primeros cursos. El área de Lengua y lingüística es la que encierra un gran número de asignaturas.

Se desprende de los cuadros anteriores que muchas asignaturas están impartidas en la sección de estudios hispánicos en las cuatro universidades. Mediante una detenida atención, nos damos cuenta de que los sílabos que equivalen a los programas de estudio varían de una universidad a otra, pese a que los títulos se asemejan. De las muchas unidades de enseñanza que existen, podemos agruparlas en cinco áreas: lengua y lingüística, literatura, cultura, traducción y didáctica. A renglón seguido, presentamos las asignaturas que integran las distintas áreas.

a) Primera área: Lengua y lingüística

Las asignaturas que constituyen el área de lengua y lingüística son las siguientes: Lingüística española, Teorías lingüísticas, Fonética, Fonología, Gramática normativa, Gramática histórica, Análisis gramatical, Morfología, la sintaxis, Semántica, Lexicología, Estilística, Pragmática, Sociolingüística, Historia de la lengua española, Estilística comparada, Teorías de adquisición del ELE, Variedades del español, Lengua española en el mundo, Expresión escrita y oral, Desarrollos recientes (nuevos caminos) de la lingüística, Lenguas románicas (catalán, italiano y portugués) y Latín.

b) Segunda área: Literatura

En las cuatro universidades, los especialistas en literatura suelen impartir clases vinculadas con: las literaturas española, hispanoamericana, precolombina, africana,

comparada o, de viaje, por una parte, y la historia de la literatura española, la introducción a la crítica literaria, la estética de los géneros literarios, el análisis de los textos literarios, los autores contemporáneos y, en fin, literatura y cine, por otra.

c) Tercera área: Cultura y civilización

Las unidades de enseñanza referentes a la cultura son: las civilizaciones española e hispanoamericana, el imperialismo español, el conocimiento del mundo hispánico, los grandes momentos de la historia de España, arte español y cultura iberoamericana y los medios de comunicación españoles.

d) Cuarta área: Traducción

En lo que reza con la traducción, la tarea suele descansar sobre la *versión* (traducir del español a francés) y el *tema* (traducir del francés al español). No existen auténticas clases de traductología o de teorías vinculadas con la traductología. Lo que se percibe es que a veces se asimila a la traducción la expresión escrita y oral. Así presentado, la combinación de la traducción con la expresión oral se acerca a la carrera de Traducción e Interpretación.

e) Quinta área: Didáctica

Respecto a la didáctica, solo en la Universidad de Maroua se dedican clases a *la didáctica del español*. Esta postura se debe a que la mayor parte de los estudiantes de español en Camerún ejercerá en la docencia, puesto que no existen, en nuestro país, muchas profesiones que necesitan del español. Se trata de una estrategia saludable en la medida en que muchos graduados de la Enseñanza superior están de docentes en los institutos, dado que el ingreso en la Escuela normal está sujeto a un examen de selectividad y el número de plaza es muy reducido con respecto a la solicitud.

De entre las áreas citadas, la enseñanza de la tendencia a la Economía Lingüística corresponde esencialmente al dominio de lengua y lingüística, puesto que es donde se

describen los fenómenos lingüísticos. Los datos de los diferentes cuadros revelan que las asignaturas del área de Lengua y lingüística son las que abundan en todas las universidades. La cantidad de las UE de lingüística se presenta del siguiente modo: Universidad de Douala (11 UE), Universidad de Dschang (12 UE), Universidad de Maroua (13 UE) y Universidad de Yaundé I (10 UE).

Las unidades de enseñanza que abordan, de un modo u otro, los procedimientos económicos son las siguientes: la gramática histórica, la morfología, la lexicología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Es obvio precisar que los títulos de aquellas unidades de enseñanza equivalen sea a las ramas de la lingüística (lexicología, semántica, pragmática), sea a las partes de la gramática (morfología y sintaxis).

En cuanto a la gramática histórica, los recursos económicos más destacados son:

- La reducción del número de vocales del latín vulgar (10 vocales) al español moderno (5 vocales).
- La asimilación de consonantes (MB > M) y de vocales (AU > O).
- La simplificación de consonantes geminadas (TT > T) y de ciertas consonantes + Yod (N+Y > Ñ).
- La pérdida que se caracteriza por la apócope y el síncope.

En lo referente a la lexicología, los procedimientos económicos son:

- Las siglas: AESLA < Asociación Española de Lingüística Española.
- Los acrónimos: Eufrasia < Europa + África + Asia.
- Los acortamientos: Profe < profesor; tele < televisión.
- Las abreviaturas: Art. < Artículo; Prep. < Preposición.
- Las acortaciones: Dr. < doctor; Sra. < señora.

Los préstamos que se manifiestan por la integración de la palabra de una lengua en otra.

El préstamo es un aspecto de la economía sintagmática.

Tocante a la morfología, los recursos en relación con la tendencia a la economía del lenguaje son:

- La composición: Norteamérica < la América del norte.
- La derivación prefijal: *Progubernamental* < a favor del gobierno.  
*Antidemocrático* < en oposición a la democracia.
- La derivación sufijal: *cabezada* < golpe de cabeza. *Lentamente* < de modo lento.

En lo que concierne a la sintaxis, tenemos:

- La elipsis verbal: Juan tiene el coche, pero Carlos no Ø.
- La elipsis nominal: Mi madre murió y la Ø de Rosa también.
- El sustituto: La familia de Pablo es rica. *Ella* vive bien. Los invitados no han venido. *Eso* me choca mucho.

Con respecto a la semántica, la polisemia es el procedimiento por excelencia en la medida en que una palabra tiene más de un significado. Observemos los siguientes ejemplos:

El título = Diploma/ Enunciado que sirve para nombrar un texto.

El banco = Institución financiera o banca/ Silla hecha para muchas personas.

## CAPÍTULO 3: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo está destinado a hacer una revisión bibliográfica sobre los estudios en relación con la noción de “economía lingüística” y el concepto de “competencia”. En lo que se refiere a la economía del lenguaje, abordaremos de modo respectivo los procedimientos económicos y antieconómicos en español. En el segundo apartado, expondremos las investigaciones realizadas en Camerún en relación con el concepto de “competencia” en lengua española. Así pues, hablaremos primero de los procedimientos económicos, en segundo lugar, de los recursos antieconómicos y, por último, de la revisión bibliográfica sobre la *competencia* en español en Camerún.

### 3.1 Procedimientos económicos

En este apartado, nos incumbe poner de relieve algunos recursos económicos ya estudiados. Hablaremos de los pronombres, de la abreviación en los textos electrónicos y, en fin, de la elipsis.

#### 3.1.1 Los pronombres

Los pronombres constituyen una de las clases de palabra. Fernández Soriano (1999: 1211) define el pronombre como “la unidad lingüística que va en lugar del nombre, en general para evitar repeticiones”. Así definido, ya se puede deducir que el pronombre no es una categoría autónoma, sino una subclase que sirve para sustituir a los nombres cuya finalidad es esquivar la repetición de las mismas expresiones. Para Zamora (1987: 133), “El pronombre tiene una naturaleza económica”. Por eso es por lo que los trabajos centrados en los pronombres demuestran que los mismos se han puesto con frecuencia en relación con los recursos económicos con que cuenta la lengua. Calero Vaquera (1986: 88) presenta los tres criterios definitorios del pronombre:

- Semántico: si el nombre sustantivo es el que expresa los objetos de un modo absoluto, prescindiendo de sus cualidades, parece que es preciso dar este título a *yo* y *tú*, porque ciertamente señalan sus objetos de un modo tan absoluto, y con tanta prescindencia de sus cualidades, como *Pedro* y *Juan*.

- Funcional: porque toma el lugar y hace oficio del nombre, y esto no accidentalmente, sino por su naturaleza y por la constitución del lenguaje,
- Formal: el pronombre tiene número y género como el nombre, se declina como el nombre.

Zamora (1987), cuyo estudio se centra en la economía lingüística y sistema pronominal, indica que la capacidad económica de los pronombres se lleva a cabo en un doble sentido, en cuanto que son elementos menos costosos materialmente y como elementos sistematizados, intermedios entre lexemas y morfemas. Los pronombres tienen ventajas en dos planos: en el sintagmático, los pronombres son elementos breves y consecuentemente muy frecuentes y son rentables por el ahorro material; en el paradigmático, garantizan en las construcciones en las que participan la transmisión correcta y adecuada del mensaje puesto que el sintagma nominal lleva como núcleo uno de los sustantivos integrantes de la lista de que dispone el hablante.

Considerando el pronombre como categoría de sustituto del nombre, Zamora (1987) piensa que cuando una sustitución tiene lugar en un contexto, dentro del cual el sustituto asume la función del sustituto, la operación se lleva a cabo en pro de la economía del sistema. Cuando Frei (1929: 140) dice: “la función económica del signo genérico es evidente: dispensa a la memoria de retener una multitud de signos particulares cuyo empleo sería superfluo”, notamos cómo los dos autores coinciden en que las formas pronominales son economizantes. Es decir, en vez de repetir los nombres de seres y de los objetos se los representa. Los contenidos de los pronombres se reducen a hacer referencia a otros elementos, por un lado, y sus finalidades son de tipo sintáctico-funcional, por otro. En otros términos, el pronombre usado para sustituir el nombre/sustantivo o el sintagma nominal debe guardar el mismo contenido semántico y desempeñar la misma función sintáctica.

Decimos que los pronombres se enmarcan dentro de los mecanismos de la economía del lenguaje porque en vez de enunciar vocablos y sintagmas a lo largo de la cadena hablada, el espíritu busca frecuentemente representarlos con la ayuda de signos más breves y más manejables. La potencialidad económica de los pronombres reside en la rentabilidad estructural. La sustitución de un sintagma nominal por un pronombre resulta muy simplificadora y, por tanto, económica. Es en la misma perspectiva que Seco (1992: 42)

asevera: “El pronombre no expresa, en general, nada nuevo. Sin embargo, simplifica y flexibiliza considerablemente la expresión, evitando una enojosísima y constante repetición del sustantivo”. En opinión de Seco, el pronombre contribuye a la sencillez expresiva evitando un estilo pesado y caótico. En otras palabras, la presencia de los pronombres permite a los hablantes llevar su papel comunicativo con soltura. Un hablante que aísla los pronombres porque no quiere basarse en las referencias se encontrará en la obligación de repetir las mismas palabras, esta repetición convertirá el discurso en algo poco inteligible. Es más, el recurso a los pronombres de forma adecuada es prueba de una competencia lingüística. Con este proceso transformativo de los sintagmas nominales, Molina (1978: 240) afirma que “la pronominalización es una operación sintáctica motivada generalmente por razones de brevedad y economía que, conservado un nombre como entidad funcional y semántica, lo suprime, sin embargo, como entidad léxica explícita”.

La noción de persona, imprescindible para la caracterización de los pronombres personales, es propia solamente de *yo* y de *tú*, faltando en *él*, que en ocasiones se refiere a objetos y nociones abstractas. El problema de la persona está unido al de la economía y el pronombre lo concibe como instrumento que palía la insuficiencia del nombre. En el coloquio, el *yo* remite al hablante y el *tú*, al oyente. Sabido es que la tercera persona no participa en la interacción comunicativa. Ante la distinción entre los pronombres de primera, segunda y tercera personas, Zamora dice:

Como las formas que integran el pronombre son difícilmente homogeneizables, pues yo y tú, frente a él, tiene comportamientos bien distintos, sin embargo, además de ser deícticos, los de primera y segunda persona palían una inaptitud del sustantivo, y los de tercera, palían una inconveniencia (Zamora, 1987: 142).

Lo interesante en la declaración de Zamora es la expresión "yo" que remite al hablante, pero no sustituye a ningún sustantivo en el plan de la enunciación. Así pues, los únicos pronombres personales son los destinados a expresar los seres que participan directamente en la conversación. Se trata de las dicciones *yo*, *tú*, *nosotros* y *vosotros*.

La economía lingüística no se limita solo a los pronombres personales sujetos, sino que se extiende a los pronombres átonos con valor reflexivo. El pronombre *se* participa de la simplificación expresiva cuando el valor es el de la reciprocidad. Ejemplo:

*Ana y Carlos se miran.*

Esta oración es la forma reducida de dos oraciones que comparten la misma acción verbal.

Se descompone en:

- *Ana mira a Carlos* y
- *Carlos mira a Ana.*

Si muchos suelen enfocarse únicamente en el valor recíproco del reflejo *se*, cabe precisar que los pronombres reflexivos son elementos eminentemente económicos en la medida en que evitan la repetición de una expresión que tienen el mismo referente. O lo que es igual, dado que el complemento se corresponde con el sujeto, el pronombre reflexivo aparece como un procedimiento económico. Veamos:

Yo *me* peino → Yo peino mis cabellos.

Tú *te* lavas → Tú lavas tu cuerpo.

Se desprende de esos ejemplos que las formas reflexivas sustituyen a sintagmas nominales cuyos constituyentes son posesivo + sustantivo.

Siempre en relación con el posesivo, el pronombre relativo con valor adjetival es también un recurso a la economía del lenguaje. Los relatores posesivos *cuyo*, *cuya*, *cuyos* y *cuyas* son equivalentes a *que + posesivo*. Las construcciones del tipo *que + su/sus*, denominado “quesuísmo”, han sido sustituidas por los relativos posesivos. Frente a su denominación, Gómez Torrego (2002: 120) dice: “la forma *cuyo*, *cuya*, *cuyos*, *cuyas* no se incluye entre los pronombres relativos porque su función no es la de un sustantivo, sino la de actualizador de un sustantivo. Es, por tanto, un determinativo relativo con significado posesivo”. Tocante a las dos oraciones que ponemos a continuación, notaremos que la diferencia radica a nivel estructural y no semántico. Observemos:

*Me gusta el libro que su autor se llama Cervantes.*

*Me gusta el libro cuyo autor se llama Cervantes.*



### 3.1.2 Procesos económicos en los textos electrónicos.

En este apartado, queremos mostrar cómo mediante las técnicas de información y de comunicación los usuarios recurren a la economía del lenguaje. La tendencia a la economía opera de forma similar en el chat, en los SMS, en los correos electrónicos, en tuits y comentarios. La frecuencia del recurso a la economía en los enunciados electrónicos es un hecho muy generalizado. En los SMS, las abreviaciones no son los únicos procesos económicos en la medida en que Vela Delfa, hablando de los SMS, dice:

Con la actividad reductora se eliminan muchos elementos textuales de función estrictamente fática que no colaboran en la progresión informativa, suscitándose el riesgo de malentendidos. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, estos procesos de economía pueden descansar, en espacios de inferencia compartidos, ya que los SMS suelen intercambiarse entre individuos que comparten un importante universo de vivencias y, por ende, de conocimientos comunes (Vela Delfa, 2007: 681).

En opinión de la autora, los procedimientos de reducción confieren a los textos electrónicos el dinamismo propio de las interacciones conversacionales. No obstante, el dinamismo no implica siempre un buen intercambio, puesto que existen casos de malentendidos y de ambigüedad. Para nosotros, la simplificación en los mensajes electrónicos no crea ningún problema cuando los interlocutores definen o eligen ellos mismos las estrategias economizantes. En la comunicación digital, hay la propensión del principio de economía.

Escribir normalmente a través de las nuevas tecnologías ralentiza la producción de los enunciados y por eso es por lo que la tendencia hacia los procesos de reducción se ve justificada por el imperativo de la rapidez junto con el de la restricción de caracteres. Para Lucia Cantamutto,

La restricción de los 160 caracteres, impuesta por cuestiones técnicas en los sistemas de mensajería de la 1ª y 2ª generación de celulares, no permanece operativa. En la actualidad, si bien el teléfono identifica que se alcanza ese número de caracteres, el SMS se envía y se recibe como un solo aunque su costo es equivalente a dos SMS (Cantamutto, 2017: 237).

En otros términos, la autora da a entender que el recurso a la reducción por los usuarios venía impuesto por los factores correspondientes a la concepción del sistema que

reglamenta los mensajes. Por eso, el usuario tiene que abreviar su enunciado para no exceder el número de caracteres. La abreviación de la que se vale el usuario le lleva a producir mensajes de una brevedad inferior al límite provisto por el sistema. Esta brevedad es estructural de todos los niveles de lengua y se manifiesta en abreviaciones, eliminación de elementos léxicos innecesarios y simplificación de la sintaxis.

Dada la importancia del mensaje que se quiere transmitir, el recurso a los procedimientos económicos no se hace, así como así, sino que “La economía se relaciona tanto con una necesidad de ahorro (de tiempo y caracteres) como con una forma de ser expresivos” (Cantamutto, 2017: 240). Si la necesidad de ahorrar tiempo y espacio corre paralela con la voluntad de expresarse bien, no se planteará ningún problema. Lo que condenamos es ese deseo de rapidez que no tome en cuenta los aspectos interpretativos y comprensibles de los mensajes.

En su tesis doctoral, Lucia Cantamutto demuestra lo suficiente que las abreviaciones son frecuentes en los textos electrónicos. Recuerda que

Las abreviaciones no son más que cambios en el nivel del significante de una unidad léxica sin que se modifiquen ni el significado ni la categoría gramatical. Los procedimientos de acortamiento no siempre forman palabras nuevas, sino que se produce una forma que coincide con el referente inicial, aunque, en algunos casos, pueden ser un mecanismo de composición de palabras. Estas unidades léxicas nuevas se generan por supresión de material fónico de una palabra ya existente y suelen ser afectados los sustantivos y algunos adjetivos (Cantamutto, 2017: 247).

Se desprende de lo dicho que dos categorías léxicas (sustantivo y adjetivo) son los más afectados por la abreviación. Evidentemente, el verbo no suele sufrir esta ley de brevedad por dos principales razones: en primer lugar, el verbo es el núcleo de la oración, por consiguiente, hay que ponerlo de relieve preservando su forma primitiva; en segundo lugar, el semantismo o el contenido inherente del verbo permite recuperar fácilmente los constituyentes inmediatos. Acerca de la mutación de los acortamientos, Cantamutto (2017: 248) precisa:

En general, los acortamientos tradicionales suelen realizarse en el modelo bisilábico de las dos sílabas iniciales de la palabra, aunque, en la actualidad, se registra una gran cantidad de acortamientos monosilábicos (tel < teléfono, cel < celular) posiblemente como calcos de abreviaciones del inglés (Cantamutto, 2017: 248).

El paso del modelo bisilábico al monosilábico es una prueba de que la economía lingüística además de ser una tendencia, es también y sobre todo un proceso cuya variabilidad es constante. En la misma perspectiva, Giammatteo y Albano (2009: 33) indican que “Otra vía de acortamiento, diferente a la silábica, es la elisión del sustantivo en compuestos sintagmáticos como teléfono celular pasó a ser celular y esta forma sustantivada fue abreviada: cel < celu < celular < teléfono celular”. Como acabamos de decir, la economía del lenguaje es un proceso y las formas van cambiando. Al principio, se aplica el acortamiento a las palabras de modo aislado; ahora, nos damos cuenta de que atañe ya a los compuestos sintagmáticos.

En lo que se refiere al discurso digital en español, Cantamutto (2017) clarifica que las abreviaciones han sido descritas en la escritura del correo electrónico, en el chat y en los SMS. En todos los casos, los diferentes tipos de abreviatura del discurso digital se basan en la linealidad como propiedad formal de la lengua. Pese a que existan ciertas coincidencias en los rasgos morfosintácticos de distintos tipos de texto del discurso digital, las motivaciones para la aparición de formas abreviadas en los SMS no se identifican en su totalidad con la escritura en otros dispositivos de comunicación tecnológicos. En el chat y correo electrónico prima la búsqueda por ser más veloces en las respuestas, mientras que, en los SMS la interfaz, el teclado-sistema de escritura es determinante en el tipo y la cantidad de abreviaciones, así como lo fue el límite de 160 caracteres y la velocidad para responder según San Martín Sáez (2007: 56),

Las abreviaciones responden, junto con otros rasgos ortográficos y fónicos, a una necesidad de simplificar el lenguaje y adecuarse al contexto de uso que obedece a la rapidez exigida para enviar mensajes y para enfatizar con el tono de informalidad y responde al deseo jugar con el lenguaje (Martín Sáez, 2007: 56).

En los propósitos de Sáez, deducimos tres hechos ligados a la abreviación: primero, la simplificación del lenguaje para satisfacer la rapidez en la comunicación; segundo, la adecuación de la brevedad al contexto para que los interlocutores no se pierdan y, en fin, el lenguaje que se convierte en objeto de juego, puesto que cada grupo puede inventar sus formas de abreviaciones violando, por así decirlo, las reglas establecidas y caracterizadoras de las abreviaciones. Los casos de abreviaciones señalados por Cantamutto (2017) son los siguientes: la caída de vocales y/o consonantes, los esqueletos consonánticos, la caída de “s”, los truncamientos, las siglas y los acrónimos: yahoo, los acortamientos lexicalizados y el rebús.

Por rebús, se entiende la aparición de cifras, letras o signos que reemplazan de forma directa o por homonimia algún elemento. Se las considera reducciones alfanuméricas o logogramas, esto es, mediante una sola grafía se representa una palabra, un lexema o morfema. Veamos los siguientes ejemplos de Cantamutto (2017: 265):

*Salu2 < saludos*

*4u < for you*

Observamos en el caso de “salu2” la combinación de letras con una cifra. La cifra reemplaza la última sílaba cuyo significante es “dos”. Gracias a la homofonía, se procede al reemplazo de las letras de dicha sílaba por la cifra “2”. Tocante al segundo ejemplo “4u” correspondiente a la expresión inglesa “for you”, notamos que la preposición “for” es remplazada por la cifra “4” (four) cuya pronunciación tiende a confundirse con “for”, el pronombre personal “you” es remplazado por la letra “u” del alfabeto inglés.

En lo que respecta a la caída de vocales y/o consonantes en los textos electrónicos, Cantamutto (2017: 254-256) presenta los casos siguientes:

- La caída de la vocal “e” en d < de, t < te, bsos < besos, mail < email, vstido < vestido.
- La caída de vocales consecutivas, aunque la primera es una semiconsonante: q < que, cnto < cuanto.
- La caída de la “h” en era < hera y avias < habías

Tocante a los esqueletos consonánticos en que una palabra se elide la mayoría o todas sus vocales, Vela Delfa (2007: 679) dice que “la caída sistemática de vocales genera una estructura consonántica”. Los ejemplos registrados por Cantamutto (2017: 257) son los siguientes: ns vms < nos vemos, bs/bss/bsss < besos, tb/tmb < también, pq < porque, msj/mje/msje < mensaje, dps/dsp < después y slds < saludos.

Es también frecuente en los enunciados electrónicos la pérdida de la consonante “s”: vamo < vamos, vo < vos, gracia < gracias, cumpleaños < cumpleaños y desimo < decimos. En cuanto al truncamiento, Cantamutto (2017: 261-262) enfatiza las aféresis y apócope. El truncamiento por aféresis se ve en tamooo < estamos, tas < estás, ta luego < hasta luego, ñora < señora y miga < amiga. Los casos de apócope son bue < bueno y porsup < por supuesto.

Las siglas y acrónimos utilizados en las nuevas tecnologías de información y comunicación son:

*Yahoo < yet another hierarchical officious oracle.*

*SMS < Short Message Service.*

*LOL < Laughing Out Loud.*

En los textos electrónicos, existen otras formas de simplificación vinculadas a oraciones o sintagma nominal como: tk/tq < te quiero, o tqm < te quiero mucho, finde < fin de semana, cel < celular...

Se desprende de todas estas formas de abreviaciones que los usuarios privilegian la fónica en detrimento del material de realización; por lo que la caída de “e” en la forma “bsos” no dificulta la comprensión. Sin embargo, la escritura consonántica no presenta ninguna sencillez para un novato. Aquí, estamos casi frente a un código que los interlocutores deben dominar y, luego compartir. Por ejemplo, el esqueleto consonántico “bss” correspondiente a “besos” puede ser interpretado como una interjección apelativa por un lector no advertido. En cambio, la caída de la “s” en “cumpleño” puede dejar creer que la “s” es una marca de plural mientras que esa palabra mantiene la “s” tanto en singular como en plural. Por otra parte, frente a los truncamientos que son reducciones del cuerpo fónico de un lexema, únicamente el contexto nos ayuda a evitar deducciones incorrectas. Observamos que *bue* (de bueno) se aproxima del sustantivo “*buey*” cuyos sonidos se parecen. La supresión de “a” inicial en “*amiga*” corresponde a otra palabra ya existente en la lengua. En fin, cuando observamos las palabras como “*yahoo*”, “*Google*”, “*SMS*” y otros, nos damos cuenta de que las siglas son procedimientos de reducción muy rentables y tan solicitados en el campo de las nuevas tecnologías de comunicación.

En la misma perspectiva, Yvan Roberto Solano Vera investigó sobre “Las redes sociales en la economía lingüística de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público” con el fin de resaltar los efectos que producen las mismas sobre los aprendices. De entrada, el autor precisa que

Las redes sociales en la economía lingüística, es un fenómeno social del siglo XXI, que viene causando distorsión de dialectos en diferentes países del mundo, provocando malestar por el uso de palabras desconocidas a través de códigos que son generados por los niños y jóvenes, por lo que me motivó a investigar este deformo social de las redes sociales (Solano Vera, 2019: vii).

Se desprende de la opinión de Solano Vera dos fenómenos lingüísticos: la distorsión de dialectos y la generación de palabras desconocidas. Esto significa que los jóvenes modifican las estructuras internas de las palabras mediante las nuevas tecnologías de información y de comunicación. Dado que las redes sociales constituyen una nueva forma de interacción y uno de los servicios más utilizados por los internautas hoy en día, esas herramientas de comunicación sin fronteras permiten mantener la proximidad poniendo en contactos a personas que se identifican con las mismas necesidades. Las redes sociales inciden, más que nunca, en la creación de códigos desconocidos, convertidos en jergas que influyen en el individuo y se relaciona consigo mismo, con sus semejantes y con el mundo. A raíz de esta investigación sobre la economía del lenguaje en las redes sociales, Solano Vera llega a las siguientes conclusiones:

- Las redes sociales producen efectos significativos en las nuevas palabras de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Gamaniel Blanco Murillo” – Pasco 2017.
- Las redes sociales producen efectos significativos en el sentido del mensaje de los estudiantes.
- Las redes sociales producen efectos significativos en la lingüística de los estudiantes porque es imprescindible la lingüística para comunicarse a través de las redes sociales.

Tras la descripción de la reducción de ciertas letras de palabras y el frecuente uso de los códigos recortados, abordamos acto seguido el caso de las investigaciones dedicadas a la omisión de vocablos.

### **3.1.3 La Elipsis**

El término elipsis designa un conjunto de fenómenos lingüísticos bastante heterogéneo. El Diccionario de lingüística (1986: 98) lo define así: “Omisión en un enunciado de uno o más elementos oracionales con un contenido consabido por los interlocutores porque dicho contenido se desprende bien directamente de la estructura lingüística del enunciado o bien de los contextos en que se produce la enunciación”. Cabe precisar que las palabras omitidas son necesarias para la recta construcción gramatical, pero su ausencia no dificulta la interpretación si tenemos presentes el cotexto y el contexto. No todo lo que se

sobreentiende está elíptico, sino solo aquello que afecta a la construcción material de la unidad lingüística que se considere. Pues, se trata de “ciertas “ausencias” o “supresiones” de elementos lingüísticos en un texto” (Casado Velarde, 2000: 22). El autor precisa que suelen distinguirse dos tipos de elipsis: la telegráfica y la contextual. La primera es característica de textos como los telegramas, titulares periodísticos, señales indicadoras, anotaciones informales y recados. Las supresiones de elementos en este tipo de elipsis afectan sobre todo a los determinantes, preposiciones y conjunciones. Aquí, el conocimiento de la situación, de las circunstancias de la enunciación es lo que facilita la interpretación y la comprensión del enunciado. Los telegramas, aunque comparten el rasgo elíptico con los titulares periodísticos, se justifican por la brevedad expresiva vinculada a un coste. O sea que la extensión de enunciados es muy costosa. Por su parte, la brevedad en los titulares periodísticos es una estrategia comunicativa que intenta seducir al lector creando un gusto o deseo incumplido. Además de la función informativa, el periódico es un artículo comercial y por eso es por lo que el periodista priva al lector de la quintaesencia invitándole a comprar la prensa con el objetivo de satisfacer su curiosidad.

La elipsis contextual cuenta con el contexto lingüístico. Este tipo de elipsis puede ser nominal, comparativa o verbal.

La elipsis nominal es aquella que se da dentro de los límites de la frase nominal. En opinión de Casado Velarde (2000: 23), “En la frase nominal elíptica no se expresa el núcleo, y la frase queda representada por los restantes modificadores”. Veamos estos ejemplos del mismo autor:

- a) *Ahora voy a leer este periódico; más tarde, aquél.*
- b) *Ayer marcaba el termómetro 17 grados; y hoy, 10.*

En las dos oraciones, “aquél” y “10” son construcciones elípticas ya que no aparecen los respectivos núcleos, a saber, “periódico” y “grados”. Hemos observado que las frases nominales elípticas disponen en el contexto verbal de informaciones para llenar el hueco. Recuperamos esta información en frases nominales precedentes, de ahí la importancia del contexto.

En la elipsis comparativa, se omiten los términos de la comparación porque están presentes en el contexto verbal. Alarcos Llorach (1999: 426), refiriéndose a las oraciones

complejas comparativas, dice: “La oración degradada elide su verbo porque reiteraría el del núcleo de la oración total”. Por eso, frente a las siguientes oraciones:

- a) *Los barrenderos son más decentes que los mangueros.*
- b) *Los barrenderos son más decentes que lo son los mangueros.*

La oración de (a) es más correcta porque no repite inútilmente el verbo “ser”. La elisión de dicho verbo participa de la cohesión oracional. No debemos confundir la elipsis comparativa con “La teoría de la comparación elidida” (Escandel Vidal, 1993: 221). Esa teoría se basa en la idea clásica de que tras toda metáfora hay una consagración subyacente. Está claro que la interpretación de una metáfora pasa necesariamente por la reconstrucción de la comparación.

Hablamos de la elipsis verbal cuando el lugar en que una construcción corresponde a una forma verbal, sola o acompañada de adyacentes, está vacío por presuponerse en el contexto verbal o situacional. Para Mederos Martín (1988: 177), “La elipsis verbal puede afectar a formas verbales personales o a formas no personales”. Por lo general, la elipsis de las formas verbales personales se da en respuestas a preguntas por la conspiración o la identidad del verbo en forma no personal. Observemos estas oraciones:

- a) *¿Estáis trabajando? – Sí*
- b) *¿Vendrás? - No*
- c) *¿Vas a dictar? – No, a escribir.*

La respuesta a la primera pregunta se reduce a la partícula “Sí” sin la necesidad de extender diciendo “Sí, estamos trabajando”. La respuesta a la segunda es también elíptica porque no se repite el verbo, la forma completa de dicha respuesta es “No, no vendré”. En cuanto a la tercera respuesta, la precipitación puede dejar pasar por alto la elisión de muchos elementos. La respuesta a la tercera pregunta sin elipsis verbal sería: “No, no voy a dictar, sino que voy a escribir”. Partiendo de estas respuestas, Casado Velarde (2000: 25) dijo acertadamente que “En la elipsis del verbo en forma personal se presuponen determinados elementos de la oración precedente: el propio verbo elidido y, consecuentemente, la persona, y el número, el tiempo y la voz”.



A diferencia de la elipsis de formas personales del verbo, la elipsis de verbo no personal se encuentra restringida a una serie de verbos que poseen particularidad de combinarse con las formas infinitivas de verbos. Contemplemos las posibles respuestas de la pregunta siguiente:

*¿Podéis cerrar los agujeros?*

Respuesta afirmativa: *Sí / Sí, podemos / Sí, podemos hacerlo.*

Respuesta negativa: *No / No, no podemos / No, no podemos hacerlo.*

Se desprende de las respuestas que, por razones de economía del lenguaje, la presencia del infinitivo y de su complemento es innecesaria. El contexto permite despojarse de repeticiones fastidiosas.

Desde un prisma mucho más lingüístico que gramatical, se habla distintamente de la elipsis léxica y de la semántica. Según Sánchez Manzanares (2006: 257) la elipsis léxica

Supone la omisión de un lexema que es recuperado por el receptor para la interpretación del sentido de un enunciado. La hipótesis más extendida es que la restitución del elemento elidido tiene una fuerte garantía de certeza por ser la palabra restituida la que tiene mayor probabilidad de ocurrencia (Manzanares, 2006: 257).

Se entiende que, con la elipsis léxica, la desaparición de una palabra autónoma en la cadena hablada se produce con unos condicionamientos específicos tales como el contexto lingüístico, la situación comunicativa y la capacidad del receptor para restituir la palabra omitida. La elipsis semántica o la elipsis originada en combinatoria léxica es “La elipsis del sustantivo en la estructura sustantivo + adjetivo. El adjetivo, en este caso, se hace autónomo, adquiere especificidad semántica y además retiene el género del sustantivo base desaparecido” (Sánchez Manzanares, 2006: 258). Para Bonhomme (1987: 106), la elipsis semántica es también *la elipsis metonímica* porque hay al mismo tiempo una supresión sintáctica y una transferencia funcional y referencial entre dos polos nominales en un enunciado. Con la elipsis semántica, uno de los componentes de un sintagma se omite provocando en el otro un caso de polisemia o un cambio semántico. Es la razón por la cual Paredes Duarte (1998: 236) dice: “En el caso de la elipsis semántica pasamos del empleo ocasional de un término en sustitución de todo un sintagma al empleo usual del mismo en las citadas condiciones contextuales”.

A partir de los ejemplos siguientes, veremos cómo la elipsis metonímica participa de la transcategorización del adjetivo:

*Los populares < los partidos populares,*  
*Las presidenciales < las elecciones presidenciales,*  
*El legislativo < el poder legislativo.*

Las palabras *populares*, *presidenciales* y *legislativo* funcionan en los respectivos sintagmas nominales como adjetivo. Con la supresión de los sustantivos, estos adjetivos entran en contacto con los determinantes y adquieren cierta autonomía pudiendo ser auténticos sujetos. Veamos:

Los populares perdieron las elecciones.  
Las presidenciales acarrearón muchos problemas.  
El legislativo debe controlar la acción gubernamental.

La recategorización del adjetivo como sustantivo presenta dos consecuencias: la primera es que hay casos en que su semantismo se resuelve contextualmente, o sea que es posible la resolución de sentido por restitución de un sustantivo elidido al que, en un sintagma previo, el adjetivo seleccionaba. En la oración:

*Las presidenciales acarrearón muchos problemas.*

El contexto de crisis postelectoral permite saber que el sustantivo elidido se refiere a las *elecciones*.

La segunda consecuencia remite a la inclusión de un contenido que redefine el sentido del adjetivo como nombre y este nombre, siendo resultado de una elipsis originada en combinatoria léxica, no se percibe en ningún caso como adjetivo en su uso denotativo. En la oración:

*El legislativo debe controlar la acción gubernamental.*

Aquí, el valor activo de *legislativo* y su personificación no ofrecen muchas posibilidades para notar que hubo la supresión del sustantivo *poder*. Paradigmáticamente, el sustantivo *diputado* desempeñaría el mismo papel temático y la misma función semántico-sintáctica. Este tipo de recategorización abunda en el sentido de que, si la finalidad expresiva exige economía en la actuación, está claro que es económico y sencillo emplear unidades existentes, pero cambiando el significado que tenían codificado, en vez de crear nuevas unidades.

Para Sánchez Manzanares (2006), existen dos motivaciones que hacen considerar la metonimia como procedimiento de economía lingüística. Por un lado, la economía que supone el proceso metonímico está fundamentada en el hecho de que es posible explicar la actualización de la palabra metonimia por una elipsis de la relación que justifica el traslado de referencia en que consiste este procedimiento. Es más económico decir *un visón* que decir *un abrigo de piel de visón*. En la elipsis, la reducción sintagmática resulta de alianzas discursivas que tienen su origen en el nivel intralingüístico semántico.

Por otro lado, la catacresis es otro procedimiento metonímico de economía, en el sentido de que es más económica su actualización que una construcción perifrástica cuando no existe nombre para aquello que se quiere nombrar. Al pensar en una metonimia del instrumento como es cámara, para nombrar la persona que maneja una cámara cinematográfica, es mucho más económico emplear el nombre del instrumento para nombrar a esta persona que servirse de una perífrasis como pueda ser *el operador de la cámara cinematográfica*. En este caso, se considerará

*La cámara como aparato y*

*El cámara como operador del aparato.*

Esta consideración es económica, en primer lugar, a nivel discursivo porque permite evitar la perífrasis que requiere muchas palabras y, en segundo lugar, a nivel léxico puesto que es innecesaria la creación de una nueva unidad léxica.

Para ultimar, hacemos hincapié en esta observación de Sánchez Manzanares (2006: 272) consistente en que “La metonimia es resultado de una elipsis léxica, si bien no toda elipsis es metonímica”. La metonimia es una asociación nocional de contigüidad cuando la contigüidad es solo sintagmática, desarrollada en el habla, tenemos una elipsis metonímica correspondiente a la economía discursiva. Cuando la contigüidad es referencial, establecida en la lengua, se trata de la metonimia y solo de la elipsis considerada como una economía discursiva y lingüística. Aquí la economía lingüística se explica por la supresión de elementos en la escritura; evidentemente, los elementos elididos en la escritura o la lengua desaparecen en el habla. A continuación, examinamos los recursos antieconómicos más representativos en lingüística.

## 3.2 Procedimientos antieconómicos

La lingüística en general y la gramática en particular disponen de varios recursos o procedimientos que sirven para hacer la expansión del enunciado. Entre otros, se suele citar la redundancia, el pleonismo, las fórmulas expletivas, las estructuras enfáticas, la topicalización y el lenguaje no sexista.

En retórica, el pleonismo, la batología y la redundancia son figuras que consisten en utilizar palabras innecesarias que no añaden nada nuevo a la idea que se quiere transmitir. Se las emplea tan solo para dar fuerza al mensaje. El pleonismo es una figura derivada de la tautología, que consiste en emplear en la oración uno o más vocablos innecesarios para que tenga sentido completo, pero con los cuales se da énfasis a lo dicho. Observemos los siguientes ejemplos:

*Lo vi con mis propios ojos.*

*Ya ejecuté tu justicia justa y recta.*

Los segmentos subrayados expresan lo que ya tienen los contenidos de *ver* y *justicia* respectivamente. A mi parecer, hay una sobrecarga expresiva porque no se puede ver con otros órganos excepto los ojos; tampoco los adjetivos *justa* y *recta* deben acompañar el término *justicia* puesto que son sus características intrínsecas.

La batología es la repetición o la reiteración de términos, vocablos o expresión inmotivada, enojosa, injustificada y de manera redundante. Veamos los ejemplos.

*El padre decía que, que no te fueras.*

*Su amigo viene ahora, ahora.*

En los dos ejemplos notamos la repetición de dos expresiones: en el primero, se repite la conjunción subordinada *que* y en el segundo, el adverbio *ahora*. En realidad, la repetición de dichas expresiones no aporta nada de nada en las respectivas oraciones. A continuación, hablaremos de las construcciones expletivas.

### 3.2.1 Fórmulas expletivas

Se trata de expresiones que no significan nada en sí mismas. Pueden ser eliminadas sin que se pierda el significado central. Existen muchas partículas expletivas en español. Las

más representativas son la preposición *de*, el adverbio *no*, los pronombres personales átonos y unas cuantas locuciones.

- El *de* expletivo da extensión al lenguaje. Podemos emplear indistintamente las expresiones siguientes:

*Después que o después de que,*

*Antes que o antes de que,*

*Luego que o luego de que,*

*Con tal que o con tal de que.*

Notamos que la preposición *de* no aporta nada nuevo en las expresiones mencionadas, por eso sería mejor suprimirla y quedarse con expresiones más sencillas. En un enunciado, el elemento que no desempeña ninguna función debe desaparecer de modo natural.

- El *no* expletivo es aquello que no aporta un valor negativo real en la oración en la que aparece, de modo que resulta redundante. Kany (1994: 429) dice: “se halla con frecuencia un *no* redundante en la cláusula subordinada que detrás de la conjunción hasta que cuando el verbo principal es negativo”. Ejemplo:

*No saldré hasta que él no llegue. → No saldré hasta que llegue.*

El mismo autor precisa que este uso pleonástico ha llegado a ser tan común que ocasionalmente se usa incluso cuando el verbo principal no es negativo. Ejemplo:

*Bajo sus dos manos hasta no toparon con un hombro de la muchacha.*

En español, la negación expletiva no se limita solo a las oraciones temporales introducidas por *hasta*, sino a los verbos de duda o de temor, las construcciones comparativas y ciertas exclamativas de carácter retórico. Veamos:

*Juan teme que (no) vaya a suspender su examen.*

*Dudo que (no) tengas razón en lo que dices.*

*Tenía miedo de que (no) se hubiese equivocado.*

*Más vale ser feliz con poco dinero que (no) desgraciado con mucho.*

*¡Cuánto (no) habrá trabajado María para lograr ese puesto!*

*¡Qué de dinero (no) tendrá para poder permitirse esos lujos!*

- En cuanto a los pronombres personales átonos, Hidalgo Navarro (1995: 364) recuerda que “el reflexivo se en construcciones no reflexivas ha recibido la censura de los

gramáticos”. Según él, las formas pronominales siguientes son incorrectas: enfermarse, desaparecerse, regresarse, tardarse, soñarse...

Hay casos en que se usa la partícula “se” como índice de expresividad tanto con verbos intransitivos (amanecerse, bajarse, subirse, venirse...) como transitivos (beberse, comerse, saberse, creerse, ...). En ambos casos, Kany (1994: 226) señala que el hablante pretende “denotar interés o voluntad, añadiendo un cierto matiz de vigor o intensidad, de familiaridad o espontaneidad”.

Apoyándose en una oración como la siguiente:

*Mi niño no (me) come nada.*

Observamos que el pronombre *me* no desempeña función alguna respecto al verbo *comer*. Por eso, Fernández Ramírez (1951: 104) afirma que se trata de un caso de dativo de interés ético donde se utiliza sobre todo con el pronombre de primera persona. En la misma perspectiva, Marcos Marín, Satorre Grau & Viejo Sánchez (1998: 157) afirma: “Los pronombres átonos no reflexivos se emplean frecuentemente de manera innecesaria, con un valor fundamentalmente afectivo o enfático, en los usos normalmente denominados de dativo ético”.

El español normativo usa frecuentemente un pronombre complemento indirecto de redundancia cuando el COI lo constituye un nombre o un pronombre personal enfático:

*Le doy el libro a Juan - Le doy el libro a él.*

Notamos que el átono *le* desempeña la misma función que Juan y él, de ahí que digamos que se trata de un uso redundante cuya presencia conlleva la insistencia.

En cambio, Kany (1994; 139) habla de “le indirecto redundante” que tiene analogía con el COI invariable *se*; dicho *le* es pleonástico porque se trata de una simple partícula expletiva que sirve para dedondear la frase. Veamos:

*Le tiene miedo a las ánimas.*

Comparativamente a los ejemplos anteriores donde hay la duplicación del COI con el átono *le*, notamos en este caso que la presencia de la partícula *le* no se justifica.

El pronombre átono *lo* puede ser redundante cuando el COD lo constituye una cosa:

*Me lo va a escribir la carta.*

El uso del átono *lo* en esa oración no respeta el criterio de concordancia ya que por catálisis se refiere al sintagma *la carta*; se trata pues de una redundancia errónea.

Además, la forma redundante de los átonos es frecuente después de un pronombre relativo en función de COD cuando el relativo se halla a cierta distancia del pronombre que lo produce. Observemos:

*Ochenta centavos en efectivo, que pensó darlos de propina.*

*Cuantos pecados habré cometido que los pagan mis hijos.*

En los dos ejemplos, el átono *los* sustituye respectivamente a *ochenta centavos* y *pecados*; así que su repetición es innecesaria según la claridad del contexto.

Para cerrar este epígrafe dedicado a las fórmulas expletivas, vamos a enumerar unas cuantas locuciones cuyo papel es superfluo o inútil.

*El sereno gana diez mil euros, ni más ni menos.*

*No ayudaremos, ni con mucho, al cura.*

*Los alumnos escuchan la explicación, pues bien, apuntan lo importante en el cuaderno.*

*En el mercado, la madre compró la carne, el pescado, las frutas, las verduras y nada más.*

*Los huelguistas insistieron en todas sus reivindicaciones, no sé cuántas.*

Las expresiones subrayadas en las oraciones anteriores sirven tan solo de apoyo al discurso o refuerzan la intención de un determinado enunciado. Pueden eliminarse sin que los enunciados pierdan su principal significado. Abordamos a continuación el énfasis.

### 3.2.2 Construcciones enfáticas

Una oración consta de elementos sintagmáticos que obedecen a ciertas reglas de disposición. Si queremos destacar uno de dichos elementos, podemos sea cambiar el ordenamiento o bien recurrir al énfasis. Lo que nos interesa es el énfasis que requiere la aparición de otros términos. Se entiende, pues, por énfasis una forma expresiva que consiste en marcar una insistencia particular respecto de uno de los constituyentes de la oración. Las estructuras enfáticas provienen de las ecuacionales, las ecuandicionales y la topicalización.

Las estructuras ecuacionales se denominan también “oraciones enfáticas de relativo o perífrasis de relativo” (Gómez Torrego, 2002: 276). Todas las funciones sintácticas dependientes del verbo permiten la focalización del fectivo que las representa. Dichas estructuras requieren la aparición de elementos nuevos de los que no disponía la oración primitiva. Se trata del verbo *ser* y de los relatores. Contemplemos el siguiente ejemplo de Gutiérrez Ordoñez (1997: 37):

*El decano ha convocado junta para el lunes* (8 palabras).

El decano es quien ha convocado junta para el lunes (10 palabras).

Junta es lo que ha convocado el decano para el lunes (10 palabras).

Para el lunes es para cuando ha convocado junta el decano (11 palabras).

Como se puede comprobar, las tres secuencias enfatizadas tienen más palabras que el enunciado de base.

Veamos otra disposición de los constituyentes con el enunciado siguiente:

*Nosotros vamos a clase nerviosos* (5 palabras).

Somos nosotros los que van a clase nerviosos (8 palabras).

Es a clase adonde vamos nosotros nerviosos (7 palabras).

Es nerviosos como nosotros vamos a clase (7 palabras).

Notamos que las perífrasis de relativo conllevan la extensión de la oración. Del último enunciado, el procedimiento económico daría: *vamos a clase* (3 Palabras).

Las estructuras ecuacionales constituyen secuencias hermanas de las precedentes. Tienen por finalidad enfatizar un constituyente verbal adscrito a nivel de los argumentos o de los aditamentos. No obstante, la diferencia es que “en lugar de la oración relativa aparece una condicional que ocupa siempre la primera plaza” (Gutiérrez Ordoñez, 1997: 38). Veamos el mismo ejemplo de Ordoñez:

*El decano ha convocado junta para lunes.*

- Si alguien ha convocado junta para el lunes ha sido el decano (12 palabras).

- Si algo ha convocado el decano para el lunes ha sido junta (12 palabras).

- Si para algún día ha convocado junta el decano ha sido para el lunes (14 palabras).

Se desprende de las últimas secuencias que la expansión es mayor en las estructuras ecuacionales en comparación con las de las perífrasis de relativo o ecuacionales.



Partiendo de la oración llana que consta de ocho palabras, una de las estructuras ecuacionales nos ofrece once palabras y hasta catorce para la secuencia ecuandicional. De ahí que digamos que las construcciones enfáticas son antieconómicas.

La topicalización o tematización consiste en la selección de un elemento como *tópico* o tema de la predicación. Para Casado Velarde (2000: 29), las diferentes formas de marcar esa selección son: “la asignación al elemento topicalizado la posición inicial, su separación del resto de la oración por una pausa si la posición inicial ya le corresponde, la reduplicación léxica, los procedimientos fónicos, etc.”. De todas esas formas, nos incumbe insistir en la reduplicación léxica donde el tema aparece en infinitivo y el verbo se repite después en forma personal. Aquí unos ejemplos:

*Leer, leo, pero no escribo. → Leo, pero no escrito.*

*Negar sí que nevó. → Nevó.*

*Como tenerlo, lo tiene. → Lo tiene.*

La reduplicación léxica puede realizarse también con los adjetivos:

*Listo, sí que es listo. → Es listo.*

*Contentas, sí que están contentas. → Están contentas.*

Notamos que, con la reduplicación léxica, el número de palabras aumenta sin por tanto cambiar el sentido de los diferentes enunciados.

En la lengua española, los marcadores especializados en la función tematizadora son *en cuanto a*, *por lo que se refiere a*, *por lo que respecta a*, *en lo concerniente a*, *tocante a*, ... En un enunciado como:

*Las mujeres trabajan mucho en el hogar (7palabras).*

La topicalización será:

-Por lo que se refiere a las mujeres, trabajan mucho en el hogar (13 palabras).

-En lo concerniente a las mujeres, trabajan mucho en el hogar (11 palabras).

En resumen, este epígrafe reservado a las construcciones enfáticas, podemos hacer hincapié en la variante cuantitativa común a los tres procedimientos de insistencia, a saber, las estructuras ecuacionales, las estructuras ecuandicionales y la topicalización. Dicho de otro modo, el recurso al énfasis participa del aumento del número de los constituyentes de los enunciados. Lo que podemos subrayar es que los elementos que

contribuyen a la expresión del énfasis no desempeñan ni funciones argumentales ni adjuntas, sino funciones marginales o periféricas. Desde este prisma, su supresión o la no aparición de dichos elementos no tendrá ningún impacto negativo en la interpretación del mensaje.

Abordamos a continuación el lenguaje no sexista que constituye otro procedimiento antieconómico en lingüística.

### 3.2.3 Lenguaje no sexista

Se entiende por sexismo una actitud discriminatoria basada en el sexo, dirigiéndose contra las mujeres. El sexismo social iniciado por los machistas se ha extendido al campo de la lengua, de ahí la expresión sexismo lingüístico. María del Carmen y Susana Rodríguez (2013: 8) definen el sexismo lingüístico como “La distribución inicua de prácticas lingüísticas a partir de la preeminencia de un género gramatical con base en motivaciones ideológicas de índole cultural y tradicional”. Álvaro García Meseguer (2001: 20), por su parte, considera el sexismo lingüístico como “la emisión de un mensaje que, debido a su forma y no a su fondo, resulta discriminatorio por razón de sexo”. La definición de García Meseguer, en nuestra opinión, parece muy pertinente en la medida en que alude a la discriminación que se presenta a nivel de la forma y no del fondo. A partir de este punto de vista, podemos pensar que los lingüistas que privilegian las formas genéricas masculinas no tenían la intención de discriminar a las mujeres, sino que querían simplificar la expresión. De ahí que el sexismo lingüístico sea un procedimiento económico de la lengua.

María del Carmen Hoyos Ragel revela algo de suma importancia cuando asevera:

Existe el sexismo lingüístico, que en gran medida produce el silenciamiento y la ocultación de la mujer, pero una cosa es que el lenguaje refleje una cultura sexista, lo que es obvio, y otra que el sistema de la lengua sea sexista en sí mismo: la discriminación no se instala en el nivel lingüístico, sino en el nivel pragmático (Hoyos Ragel, 2002: 17).

En otras palabras, se considera el masculino como género no marcado que abarca también el femenino en casos como *los niños* = los niños + las niñas; *los abuelos* = los abuelos + las abuelas. Al utilizar tan solo las formas masculinas, no hay menosprecio tampoco discriminación porque la ley del mínimo esfuerzo recomienda en tales contextos la forma genérica que es el masculino. Por lo contrario, si en una situación concreta de

comunicación en que queremos dirigirnos únicamente a las niñas y a las abuelas, el recurso a las formas masculinas testificará la prueba patente de discriminación.

### 3.2.3.1. Defensores del masculino genérico

De modo general, el lenguaje sexista nace de la confusión entre el género gramatical y el sexo. Esto se explica por las razones siguientes: los pronombres y nombres de género masculino tienen como referente un hombre y los de género femenino se refieren a una mujer. Lo que sucede es que nos olvidamos de que muchas palabras no tienen sexo. Carmen Llamas Sáiz afirma que

Existen dos posturas contrapuestas en torno al sexismo lingüístico: la de la gramática funcional, que defiende la existencia de un masculino genérico que abarca el masculino y el femenino; y la de la crítica feminista del lenguaje, que considera que el masculino no recibe en ningún caso este tipo de interpretación en el uso de la lengua (Llamas Sáiz, 2015: 199).

Según los funcionalistas, el masculino genérico abarca sin discriminación los dos géneros, aquí hay que tener presente que no hablan de sexo, sino de género. Para los feministas, la lengua discrimina a las mujeres porque se ha proyectado la estructura social en el campo de la lingüística. En otros términos, la dependencia del género femenino se debe a que en la sociedad el sexo femenino es víctima del desprecio. La curiosidad nuestra es que los feministas del lenguaje se comportan como si la noción de sexo se limitara únicamente a nivel de los hombres. Ellos reivindican el desdoblamiento “los padres y las madres” en vez de “los padres”. ¿Por qué no abogan por “los gatos y las gatas o los perros y las perras”? A nuestro parecer, existen conflictos entre hombres y mujeres en muchas áreas, pero no en la lingüística. En opinión de María del Carmen Cabeza et al. (2013: 14), “la defensa del masculino genérico como término no marcado suele justificar la de su uso con un significado referencial que engloba personas femeninas y masculinas”.

La idea de que el masculino actúa como género no marcado descansa en las siguientes observaciones:

- Puede tener una interpretación que equivalga en su denotación a la de nombres masculinos y femeninos conjuntamente.

En cambio, el femenino solo admite la interpretación más restrictiva. Observemos los siguientes ejemplos de Arias Barredo (1990: 144):

(1) a. *El segundo hijo ha dado a Avito Marina ha sido hija.*

b. *El madrileño 3 000 000 (...) ha sido madrileña.*

Argumenta el mismo autor, que no es posible la inversión de los términos hijo e hija, madrileño y madrileña, lo cual comprueba que el femenino no admite la interpretación genérica:

(2) a. *\*La segunda hija que ha dado Avito Marina ha sido hijo.*

b. *\*La madrileña 3 000 000 (...) ha sido madrileño.*

- El género no marcado puede no codificarse con una forma ostensible, lo que ocurrirá en cambio en el caso del género marcado.

Este criterio vale para los nombres en que, para formar el femenino, se añade una desinencia sobre el masculino; león - leona, tigre - tigresa, poeta - poetisa.

Para clausurar esta parte en la que hemos demostrado que el masculino genérico sirve para ahorrar palabras, convocamos a García Meseguer:

No es arriesgado suponer que quien bautizó por primera vez a los géneros gramaticales con los adjetivos masculinos y femeninos, lo hizo así pensando que el primero era propio del varón y el segundo de la mujer. A partir de ese momento y teniendo en cuenta que el varón ha sido hasta hace poco quien ha impuesto todas las reglas, no es de extrañar que las gramáticas de las diferentes lenguas, salvo rarísima excepción, otorguen al género masculino el doble valor de genérico y específico, habida cuenta además del principio universal de economía lingüística (García Meseguer, 2001: 30-31).

De acuerdo con García Meseguer, podemos subrayar que no hace falta confundir la dominación con la dominancia. En gramática, optamos por la dominancia, o sea, un género vale por ambos. En el caso de la concordancia, el modificador de dos categorías distintas debe tomar la forma de la categoría no marcada.

*El chico y la chica están contentos.*

Esta oración es la forma simplificada de: el chico está contento y la chica está contenta.

Desde una perspectiva pragmalingüística, María Márquez (2013: 56) piensa que “el sexismo ha de explicarse teniendo en cuenta tanto el sistema de la lengua como el contexto de uso y, por tanto, las circunstancias sociales e históricas actuales presentes en la mentalidad de los hablantes”. Si los usuarios de la lengua hacen una demarcación entre el género y el sexo, deben saber que la norma del español recomienda el masculino genérico sin por tanto discriminar ya que es una regla gramatical y no una norma social.

Esta consideración condena las construcciones incorrectas como la duplicación de *alumnos y alumnas, todos y todas, padres y madres* con los artículos, determinantes y adjetivos correspondientes concordados, a saber, *todos los alumnos admitidos y todas las alumnas admitidas*. Eso acarrea un recargamiento que, al repetirse sistemáticamente, complica la expresión, la hace farragosa y voz en contra de la economía lingüística que rige el acto comunicativo. En la comunicación oral, el uso frecuente de las formas masculinas y femeninas distorsiona la fluidez expresiva, veamos:

*Los/las alumnos/as estudiosos/as son todos/as generosos/as.*

Esta forma expresiva dificulta tanto el habla como la comprensión. En la escritura es casi aceptable, pero la presencia de las barras puede considerarse discriminatoria, además de complicar la lectura.

La crítica del lenguaje sexista y el rechazo del masculino genérico han suscitado el advenimiento del lenguaje inclusivo.

### **3.2.3.2. Lenguaje inclusivo de género**

El lenguaje inclusivo de género paga tributo a la emancipación de las mujeres, puesto que hasta mediados de los años setenta no se detecta el sexismo lingüístico. A este respecto, Ibáñez (2018) declara: “hasta los años 60 y 70 hablábamos del hombre para repetir más a toda la especie humana. Hoy eso apenas sucede”. Con dicho lenguaje, se debe evitar la utilización del masculino genérico, más bien tenemos que incorporar formas femeninas con el fin de visibilizar a las mujeres. Frente a la transformación de las culturas, de las mentalidades y de los fenómenos sociales, las lenguas no pueden quedar aparte. Para unos, el lenguaje inclusivo de género debe ser legitimado porque ayudará a resolver las dudas que se puedan presentar y se sustituirá un vocabulario sexista por otro no discriminatorio de las mujeres. Para hacer un uso no discriminatorio del lenguaje, hemos de tener presente no solo los aspectos formales de la lengua, sino también los aspectos sociales y culturales.

Si el signo lingüístico es arbitrario, el uso de la lengua no lo es, puesto que la usamos para transmitir mensajes. La lengua en sí misma no es sexista, pero sí que puede serlo el uso

que se haga de ella, por lo que se debe huir de expresiones que nutran estereotipos sexistas. Para un lenguaje más inclusivo, se debe:

- Limitar el uso del masculino genérico, este recurso contribuye a perpetuar la invisibilización de las mujeres y a reforzar una visión androcéntrica del mundo; se debe usar los dos géneros gramaticales: bien las dobles formas hombres y mujeres, amigos y amigas, los y las trabajadoras, las y los compañeros, o bien las barras profesor/a, médico/a.
- Utilizar terminología inclusiva como el alumnado, el profesorado o el equipo médico en vez de los alumnos, los profesores o los médicos que excluyen a las mujeres.
- Aplicar referentes no personales, al referirse a personas indeterminadas, se debe sustituir expresiones exclusivas para las inclusivas tales como “lugar de nacimiento” en vez de “nacido en” “con la colaboración de” en lugar de “colaboradores”.
- Eliminar el artículo masculino ante sustantivos que valen para los dos géneros.

*Va dirigido a los estudiantes → va dirigido a estudiantes*

*Es lo propio de los periodistas → es lo propio de periodistas.*

- Sustituir las formas *el, los, aquellos* seguidas del relativo “que” con sentido general, por *quien/quienes, persona/personas*.

*El que lo vea → Quien lo vea/la persona que lo vea.*

*Los que defienden → Quienes defienden/las personas que defienden.*

- Sustituir la mención del masculino por el pronombre bigenérico “se”.

*Si un profesor no explica bien → Si no se explica bien.*

*Los comerciantes venden las frutas → se venden las frutas.*

- Alternar la colocación de los sustantivos que tengan género diferente. Cuando se presenta una dualidad masculino/femenino, es muy frecuente la anteposición del masculino aun cuando nada obliga a que la forma masculina tenga que ir siempre en primer lugar, por tanto, convendría alternar los géneros a lo largo del documento:

*Niños y niñas o niñas y niños.*

Se desprende de la apología del lenguaje inclusivo de género que los usuarios de la lengua tienen que hacer todo cuanto posible para no discriminar a las mujeres. Este tipo de

lenguaje no aboga por el sexo femenino, sino únicamente por el género femenino limitado a la mujer. El lenguaje inclusivo de género que rechaza el masculino genérico se caracteriza por un uso excesivo de palabras porque hace falta satisfacer los deseos feministas. Partiendo de un vocabulario no sexista, el cual está a favor de la igualdad entre hombres y mujeres, hemos notado que el lenguaje inclusivo de género es un procedimiento antieconómico, aunque las razones de su existencia son pertinentes desde un prisma genérico, pero no lingüístico. Es por eso por lo que Bosque se dista de las prácticas que propone el lenguaje inclusivo de género en estos términos:

Un buen paso hacia la solución del “problema de la visibilidad sería reconocer, simple y llanamente, si se aplicaran las directrices propuestas en estas guías en sus términos más estrictos, no se podría hablar. Mucho me temo, sin embargo, que las propuestas no estén hechas para ser adoptadas al lenguaje común (Bosque, 2012: 11).

Según Ignacio Bosque, los cambios que se pretenden introducir en la lengua no toman en cuenta todas sus destrezas. Dichos cambios caben, en nuestra opinión, únicamente con la habilidad de escribir, pero la lengua no se limita sólo a la escritura. La aplicación sensu strictu del lenguaje inclusivo de género dificultará tanto el habla como la comprensión. Incluso a nivel de la escritura, Dijk (2005: 24) piensa que “lo que cuenta no será el conocimiento consciente o la intención de los autores o autoras, sino cómo llega ese discurso y cómo puede ser interpretado”. Dijk plantea dos problemas referentes al lenguaje inclusivo de género: el primero reza con la transmisión del mensaje y el segundo concierne la interoperabilidad del mensaje. En uno como en otro, no sería posible hablar de la comunicación en la medida en que el mensaje no se percibe adecuadamente. En la misma óptica de Bosque, María Calero Hernández (1999: 167) sugiere: “No hace más que basarse en el propio funcionamiento gramatical del género: dejar el léxico como está y no cargar la lengua con la complicación que supondrían los procesos de duplicación”. En referencia al género gramatical, hace falta desterrar la definición del género a partir del sexo y considerar el género como una categoría gramatical. En lo que respecta al léxico, debemos tener presente el fenómeno de vacíos léxicos, por la falta de vocablos para referirse a ciertas cualidades en la mujer y, en ciertos casos, en el hombre. Total, nuestra propia naturaleza humana es discriminatoria.

Se desprende de esta revisión bibliográfica de los estudios sobre la economía del lenguaje que numerosas investigaciones han sido hechas. En esta revisión de la literatura, hemos

enfaticado en los estudios basados en los procedimientos antieconómicos con vistas a presentar todo lo que gira en torno a la tendencia a la economía lingüística. Hemos querido resaltar los recursos tan económicos como antieconómicos porque quienes tratan de la economía suelen aportar ilustraciones de la expansión y de la expresividad a fin de que se perciba mejor la reducción y la simplificación. Asimismo, los estudiosos o defensores de la anti economía o de la expresividad acostumbran a poner estructuras reducidas y breves en las que condenan la ambigüedad, la invisibilidad y la exclusión del género femenino.

Entre los procedimientos económicos presentados en la revisión de la bibliografía, se puso de relieve los pronombres personales, la elipsis y el recorte en los textos electrónicos. Tomando en cuenta todas esas investigaciones interesantes e importantes, recordamos que la originalidad de nuestro trabajo de tesis doctoral radica en el análisis del impacto de la economía lingüística en la interpretación, comprensión de textos y la competencia comunicativa de los estudiantes de estudios hispánicos en las universidades camerunesas. Es más, el carácter novedoso de nuestro estudio es que se trata del primer trabajo realizado en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Camerún sobre la influencia de la tendencia a la economía lingüística en clases de español en las universidades camerunesas.

Sin embargo, indicamos con anterioridad que cuatro estudiosos cameruneses abordaron algunos procedimientos de la economía lingüística. Se trata, en primer lugar, del *diminutivo* analizado por Aboubakar Yakoubou (2016) desde un enfoque pragmático; en segundo lugar, la *elipsis* estudiada por Tagouache Tagho (2019) desde un alcance pragmático; en tercer lugar, el *clítico* estudiado por Mbouwoua (2019) desde la perspectiva de sus valores en una obra literaria y, en fin, la *abreviación* en español descifrada por el Profesor Onana Atouba (2020) desde un enfoque funcional. Se desprende de los cuatro trabajos que esos procedimientos económicos (el diminutivo, la elipsis, el clítico) fueron abordados según los prismas funcionales y pragmáticos en las obras literarias que constituyen el corpus. A diferencia de esas investigaciones, la nuestra pretende abordar, por una parte, todos los recursos económicos en los materiales de clase con vistas a subrayar su impacto en la interpretación, la comprensión y la competencia



comunicativa de los estudiantes y, por otra, verificar su conocimiento de la economía del lenguaje por medio de la encuesta.

Otra originalidad de esta tesis consiste en demostrar la necesidad de incluir la noción de economía lingüística en los programas de formación de los estudiantes de español con el objetivo de desarrollar cada vez más su competencia tanto lingüística como comunicativa.

¿Existen trabajos en nuestro contexto que hayan abordado el tema de la *competencia*? Respondemos a esta pregunta en el siguiente apartado que tratará de la revisión de la bibliografía.

### **3.3 ESTUDIO DEL CONCEPTO DE “COMPETENCIA” EN LA LENGUA ESPAÑOLA EN CAMERÚN: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Las investigaciones centradas en la “competencia” en Camerún o realizadas por los estudiosos cameruneses en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española son numerosas. Esta revisión de la bibliografía nos permite recordar y reflexionar sobre lo ya estudiado para precisar la especificidad de la presente investigación.

#### **3.3.1 Competencia lectora**

Ngueko Tiako Tchiaffi (Inspectora pedagógica de español de educación secundaria) (2018) dedicó su Tesis doctoral a la comprensión lectora y la tituló “Comprensión lectora de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa”. Hablando de las competencias asociadas a la comprensión lectora, ella mencionó que el objetivo general de las actividades de comprensión lectora es desarrollar la capacidad de los alumnos para entender el contenido de mensajes escritos. En su opinión, entender un texto exige que se cumplan algunas condiciones, a saber:

- El conocimiento del sistema de la lengua: la morfosintaxis, el léxico, la pronunciación y la ortografía;
- Los conocimientos socioculturales;
- El conocimiento del mundo;
- El conocimiento del tema.

Asimismo, piensa que es necesario desarrollar unas competencias: la competencia semántica, la gramatical, la discursiva o textual, la sociocultural y la competencia de aprender. Hizo hincapié en otra competencia denominada *competencia lectora* que está formada por un saber y por un saber hacer. La lectura se refiere a textos escritos e independientemente de los tipos de textos, ella subraya las competencias lectoras específicas, esto es, las competencias lingüística y pragmática. Si la lectura constituye una faceta fundamental en el aprendizaje de las lenguas, la autora piensa que la lectura en el aula de lengua extranjera desempeña un papel primordial en la mejora de la comprensión e interpretación de textos.

Se desprende de las líneas anteriores que la lectura o la comprensión lectora es una de las destrezas de la lengua. La lectura es una iniciación a la comunicación y la competencia lectora conlleva la competencia comunicativa. La lectura de textos forma, informa y enriquece a los aprendices puesto que los textos son también fuentes de conocimiento.

### **3.3.2 Competencia lingüística**

En uno de los primeros estudios sobre el tema, Onana Atouba (2004) trabajó sobre la gramática y el léxico en los manuales oficiales del español como lengua extranjera. El investigador partió del hecho de que los inspectores pedagógicos en lengua española de la educación secundaria experimentasen temor a que los profesores convirtiesen las clases de español en clases de gramática y vocabulario; por lo que sentenció que enseñar español no es sinónimo de enseñar gramática y vocabulario. Insistió en que la adquisición de una sólida competencia y actuación lingüísticas debe pasar por la introducción en el programa de libros con textos del español actual en los que se reflejen escenas o situaciones de la vida diaria. Siendo el español una lengua extranjera, los aprendices no necesitan solo las reglas gramaticales y el vocabulario, sino también textos que describan situaciones concretas en relación con su cotidianeidad.

Como frenos a la adquisición de una buena competencia en lengua española, el autor subrayó la escasez de diccionarios adaptados a los primeros niveles de estudio, por un lado, y la no impartición de clases basadas en el análisis gramatical, por otro. Para él, la enseñanza de la gramática y del léxico debe partir de textos presentes en los manuales. En otras palabras, los docentes han de apoyarse en textos para explicar mejor las

estructuras gramaticales y el vocabulario, lo que permitirá al alumnado adquirir adecuadamente la competencia gramatical y la léxica.

Como soluciones a esos problemas que dificultan la adquisición de la competencia lingüística, sugirió: la edición de diccionarios que satisficieran tales necesidades, en los que la entrada léxica tiene que estar acompañada de ejemplos ilustrativos de contextos, situaciones y áreas lingüísticas en que se debe utilizarse.

Se desprende de lo que precede que la competencia y la actuación lingüísticas de los alumnos deben pasar por un buen enfoque tanto gramatical como léxico que han de aparecer prioritariamente en los manuales oficiales del español.

### **3.3.3 Competencia comunicativa**

Mbede Ambassa (2016) en su Tesis doctoral titulada “Hacia una enseñanza interaccionista del español en el Camerún francófono” saca a la luz un aprendizaje por intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales y orientado a las relaciones sociales, de modo que en el aula se fomente la cooperación, se armonicen el plano mental y el emotivo para favorecer la adquisición mediante la comunicación en el aula.

A partir de aquí, se puede observar que incluso el lenguaje no verbal participa en la competencia comunicativa. Según el investigador, el aprendizaje se entiende como una actividad orientada a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento, mientras que el aula se convierte en una sociedad en miniatura que amplía la competencia comunicativa del alumnado en todas sus dimensiones: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica. En su investigación, puso énfasis en la competencia lingüística como aquella para lo que se estableció el programa de enseñanza del español, y en cómo este conocimiento puede utilizarse a través de las cuatro destrezas. En su opinión, aprender una lengua consiste, fundamentalmente, en aprender su gramática y su vocabulario con la repetición de las estructuras que se manipulan en tanto que contenidos que hay que asimilar para alcanzar el uso correcto de la lengua. El alcance del uso correcto en el contexto camerunés en que encontrar manuales didácticos y actividades que permitan que el profesor afronte una programación que responda a los deseos,

expectativas y preferencias de su alumnado, o que tiende a facilitar la máxima eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a promover un enriquecimiento personal del propio profesor no resulta fácil.

Se nota que la ausencia de manuales adaptados conduce a la práctica docente con lecciones de atención a las formas lingüísticas alejándose de la reflexión en términos de rentabilidad comunicativa. Partiendo de esa evidencia, el autor piensa que la comunicación en el aula, previsible y estructurada anteriormente, resulta menos ajustada a la propuesta docente que persigue la adecuación a las necesidades de los aprendientes, del contexto de aprendizaje y del uso competente de la lengua. Entre las necesidades del alumno, las de comunicación son cuatro: la motivación, la valorización de los cursos anteriores, las habilidades lingüísticas y las prioridades con respecto a las actividades de la lengua. Para responder a las exigencias propias de una situación comunicativa, hace falta cuestionar qué contenidos discursivos, funcionales, gramaticales y léxicos tendrá que usar el alumno para actuar competentemente en una determinada situación comunicativa. Algunas de las respuestas propuestas a estas cuestiones son la mejora de las habilidades lingüísticas, la promoción de la interacción en el aula como motor del aprendizaje del alumno-usuario de la lengua en la ejercitación de destrezas en su contexto discursivo y, en fin, la inclusión de tareas de práctica significativa en el procedimiento de uso de la lengua en el aula.

Analizando los manuales, Mbede Ambassa (2016) se dio cuenta de que muchos de los contenidos empleados para que el alumno alcance el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua extranjera (en adelante LE) no se ajustan a lo que un usuario requiere en el momento de enfrentar una situación comunicativa. Eso demuestra que es urgente desarrollar actividades centradas en hacer que los aprendientes desarrollen los procesos comunicativos y de aprendizaje. Esas actividades deben ser definidas por los contenidos de aprendizaje, o sea, el conocimiento y las capacidades que los alumnos necesitan para lograr las metas convenidas. A su parecer, adecuar los contenidos a la competencia comunicativa radica en la transformación de los procesos comunicativos en contenidos para el aprendizaje del repertorio meta, o sea que el proceso

de adquisición tiene lugar como resultado de la participación en los intercambios de comunicación espontánea.

En fin, la Tesis doctoral de Mbede Ambassa tiene como propósito proponer unas cuantas estrategias con vistas a mejorar la competencia comunicativa entre los aprendices del ELE en Camerún. De ellas, podemos recordar las siguientes aquí: la redefinición de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, la elección o la elaboración de manuales didácticos adaptados y adecuados al contexto y, en fin, la intensificación de la interacción comunicativa en el aula tanto entre los profesores y los alumnos como entre los alumnos ellos mismos.

En la misma perspectiva que Mbede Ambassa (2016), Mbessa Ndzana (2017) realizó un trabajo centrado en las propuestas didácticas para la enseñanza de ELE en Camerún cuya finalidad consiste en mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa. De entrada, la investigadora menciona que hoy en día, superada la idea de identificar la enseñanza de lenguas con la memorización de reglas gramaticales y de listados de vocabulario, se ha planteado un nuevo enfoque, una nueva metodología, convertidos en objetivos de enseñanza-aprendizaje: es la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo en la E/A de lenguas surgió tras la reconsideración de la comunicación como función primera de cualquier idioma. De acuerdo con otros teóricos, Mbessa Ndzana concibe la competencia comunicativa como la interrelación de las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Según ella, las estrategias de aprendizaje adaptadas al contexto camerunés deben partir de los problemas a que se enfrentan los aprendices. Es menester poner al alcance de los estudiantes unas técnicas que pueden usar para resolver una tarea y las mismas han de variar en función de contextos, del medio donde se encuentra el alumnado. Conforme a esa lógica, enseñar español en Camerún debe tener presentes los factores sociales, culturales y económicos. Dado que las estrategias forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en Camerún, la responsabilidad del profesor consiste en ayudar al alumno a ser autónomo e independiente mediante técnicas que utilizará para solucionar sus tareas.

Precisa que el docente camerunés debe presentar al alumnado unas estrategias o una guía para que cada uno sienta preferencia por una frente a otras, esos pueden ser recursos verbales o no verbales. Además; ella piensa que el uso de la paráfrasis es una estrategia eficaz de que puede valerse un profesor en el aula para facilitar la comprensión sin pasar por la traducción. Las propuestas didácticas en las que insiste Mbessa Ndzana (2017: 27) son las siguientes:

- La formación de profesores de español sobre el método comunicativo.
- La organización de encuentros para interactuar y relacionarse entre alumnos.
- El diseño y la adaptación de materiales didácticos según las necesidades del alumno.

Se desprende del análisis de Mbessa Ndzana que el método comunicativo es el más indicado hoy en día para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La enseñanza está centrada en el alumno, por lo que el docente debe buscar, en cuanto facilitador, las técnicas eficientes pudiendo facilitar la comprensión y, luego, la comunicación. Las clases deben fomentarse en las actividades interactivas para suscitar la participación de los alumnos. En fin, los manuales didácticos deben elaborarse conforme a las necesidades de los aprendices y a los objetivos del proceso que descansan esencialmente en las competencias que concurren a una comunicación eficiente.

### **3.3.4 Competencia comunicativa y semiótica**

Hatolong Boho (2014) en su trabajo que versa sobre el paisaje lingüístico, habla de la “competencia comunicativa y semiótica”. En su estudio, subraya, como Manga (2008/2012), el papel de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Dice que las fronteras son cada vez más borrosas entre las culturas y lenguas. Para este autor, el español como código y sistema de signos desempeña más funciones entre los cameruneses. Más allá del papel comunicativo que es inherente a todo idioma, la lengua española se usa para fines publicitarios, cumpliendo así funciones identitarias e instrumentales. La observación del investigador está clara cuando afirma que los escritos españoles abundan en el paisaje lingüístico de Camerún, formando parte de la semiótica urbana, en general, y la comunicación publicitaria, en particular. A partir del

multilingüismo presente en Camerún, los hablantes competentes alternan consciente o inconscientemente elementos pertenecientes a las tres lenguas diferentes presentes en el país, es decir el francés, el inglés y el español, motivados por factores funcionales y pragmáticos. Acerca de la interferencia lingüística, afirma que el español utilizado por los sujetos en el paisaje lingüístico de Camerún sufre, a diversos niveles, el influjo de las lenguas que lo rodean; o lo que es lo mismo, se nota en los escritos publicitarios una mezcla de código y eso puede explicarse por el hecho de que los usuarios de la lengua española son víctimas del dominio temprano de otros idiomas, como el francés y el inglés, lenguas oficiales e impuestas ya que, en la escolarización, dichas lenguas no se eligen.

En el paisaje lingüístico camerunés, el español tiene un estatuto marginal porque la mayoría de los hablantes lo escriben, lo pronuncian y lo conceptualizan apoyándose en las competencias lingüísticas primarias, es decir, las competencias lingüísticas vinculadas con el francés y el inglés. Para terminar, el estudioso afirma que no se pueden deducir reglas generales de pronunciación porque la irregularidad no es sistemática. Eso se debe a que los hablantes no constituyen una comunidad homogénea desde el punto de vista de su competencia lingüística en español. Las buenas grafías y pronunciaciones son obra de los sujetos competentes que se esfuerzan por escribir bien, mientras que las anómalas provienen lógicamente de aquellos que desconocen la lengua.

Se desprende de la investigación llevada por Hatolong Boho (2014) que la lengua española forma parte del paisaje lingüístico camerunés a pesar de que se noten los casos de transferencia lingüística. Pensamos que las faltas ortográficas que observamos en ciertos escritos publicitarios se deben a que los que escriben lo hacen a modo de imitación de las palabras españolas entendidas y, puesto que no han estudiado dicha lengua, las formas anómalas constituyen pruebas patentes para explicar tales situaciones. La publicidad suele cautivar a muchas personas, pero también puede provocar que los estudiantes de español de niveles iniciales se vean influenciados por las formas erróneas presentes en el paisaje lingüístico de Camerún.

### 3.3.5 Competencia comunicativa y cultural

Manga (2008) dedicó una reflexión científica a la “competencia comunicativa y cultural”. Aprender una lengua extranjera no ha de limitarse solo a los fenómenos puramente lingüísticos, sino que se debe extender a la cultura. Para Manga, se habla de competencia comunicativa y cultural porque lengua, cultura y sociedad tienen tantos elementos en común que resulta difícil separarlas. Es imposible aspirar a una sólida competencia comunicativa excluyendo el aspecto cultural puesto que los actos verbales únicamente se explican según el contexto. El aprendiz de español tendrá su competencia comunicativa y cultural cuando exprese y entienda situaciones con sus emociones, sus sentimientos y pueda aplicar en el momento oportuno las reglas socioculturales y pragmáticas requeridas en la comunidad de habla española. En otros términos, un alumno de español como lengua extranjera será competente en este idioma si sus actuaciones en una situación dada resultan similares a las de un hispanohablante que se encuentre en el mismo contexto. Para el profesor de didáctica de la lengua española, la competencia comunicativa y cultural es un elemento fundamental para la comprensión-expresión oral, dado que tiene presentes sus dos facetas: la receptiva y la productiva. Precisa que la competencia comunicativa y cultural se compone de:

- El componente gramatical ;
- El componente sociolingüístico y cultural;
- El componente discursivo ;
- El componente referencial ;
- El componente estratégico ;
- El componente sociocultural ;
- El componente social.

Notamos que la combinación de los siete componentes de la competencia comunicativa y cultural engloba todas las esferas que acompañan una perfecta comunicación o interacción.

En dicho estudio, el autor pone el acento en el componente sociocultural precisando que los alumnos de la LE tienen como prioridad el dominio de la comunicación; un objetivo que puede alcanzarse mediante una motivación; el descubrimiento de la cultura extranjera,



fuentes de la comprensión de otros pueblos, y base del espíritu tolerante que fomenta la educación, algo que hace falta a muchos actores sociales.

Retenemos de la reflexión de Manga que la competencia comunicativa y cultural agrupa muchos componentes y que ningún aprendiz del E/L debe limitarse a los aspectos lingüísticos, sino que el contexto y las circunstancias de la comunicación tienen que estar consideradas con vistas a capacitar a los alumnos desde una perspectiva de interacción comunicativa, puesto que la lengua tiene como objetivo principal facilitar el contacto entre los seres humanos.

Por otra parte, el artículo de Manga (2012) va más allá de la competencia comunicativa y cultural para desarrollar el concepto de “competencia plurilingüe y multicultural”. En opinión del didacta, la globalización y las experiencias académicas hacen que el monolingüismo cede paso al plurilingüismo, de ahí la necesidad de aprender y hablar más lenguas. En Camerún, la competencia plurilingüe es un hecho inevitable para los aprendices del español como lengua extranjera. Dicho en otras palabras, los cameruneses tienen dos lenguas oficiales (francés e inglés) que manejan en los primeros años de escolarización. De modo informal, cada uno habla su lengua nativa. Así, el aprendizaje del español desde el tercer curso del instituto convierte a los alumnos en hablantes plurilingües y multiculturales porque cada uno de esos idiomas que manejan requiere su propia cultura. En este caso, la tarea del docente consiste en ayudar a los aprendices a hacer buen uso de su plurilingüismo evitando interferencias lingüísticas que no pueden faltar en este contexto de contacto de lenguas, a saber, la lengua nativa, el francés, el inglés y el español. Para desarrollar la expresión en las aulas, recomienda que los docentes pongan en práctica la competencia interactiva dentro del aula; competencia que se basa en el código oral, la comprensión y la expresión orales tanto para el profesor como para el alumno.

### 3.3.6 Competencia intercultural

Siempre en las áreas de las competencias, Ngameni Nebouet (2018) llevó a cabo una investigación centrada en la aproximación a la competencia intercultural en la enseñanza/aprendizaje del ELE en Camerún. Las bases de su reflexión tienen que ver con las recomendaciones del Consejo de Europa que “preconiza el enfoque intercultural en la enseñanza de idiomas y, por consiguiente, la atención se centra ahora en el profesor como mediador intercultural” (Ngameni Nebouet, 2018: 4). Desde ese ángulo de percepción, el aprendizaje de una lengua extranjera no solo requiere aprender la gramática, las palabras y frases, sino también la cultura del país de la lengua meta. Asimismo, para dominar una lengua extranjera, hace falta comprender su entorno social y cultural. La competencia intercultural es la habilidad para negociar los significados culturales y para actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes (Chen y Stora, 1996). La adquisición de la competencia intercultural es un factor muy relevante, permitiendo a individuos entrar en relación con otros individuos de otras lenguas y culturas para superar las diferencias y asegurar la armonía social.

El objetivo de la interculturalidad es la promoción del diálogo y del acercamiento entre culturas. Para alcanzar la competencia intercultural en el Camerún actual, es preciso tener un cierto conocimiento de las culturas que coexisten en nuestro país tales como la cultura francófona, la anglófona, la local y la hispánica. Una comunicación intercultural para un aprendiz del español se imbrica con esas diferentes culturas y se debe preservar las relaciones interculturales que se basan en el respeto de la diversidad. En opinión de Ngameni Nebouet (2018), urge aliar la competencia intercultural a la competencia comunicativa en la medida en que los principios didácticos más generales presentes en una clase que sigue el enfoque comunicativo son los siguientes:

- Clara orientación del proceso de aprendizaje hacia los contenidos que ayudan a los alumnos a orientarse en un nuevo mundo.
- Papel activo por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje.

- Variación en las formas de trabajar: individual, en parejas o en grupos, dependiendo de las posibilidades del grupo, de los objetivos y del proceso de aprendizaje.
- Cambio en el papel del docente, que ya no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador del aprendizaje.
- Materiales de enseñanza abiertos y que se puede revisar teniendo en cuenta los objetivos y las necesidades de los estudiantes.

Además de aquellos principios del método comunicativo, se hace necesario reflexionar sobre los mecanismos de inclusión de rasgos culturales en la educación, que partan del respeto, de la comprensión mutua entre personas de diferentes etnias o culturas. Aplicar la competencia intercultural en clase de lengua es preparar a los aprendices a comunicar con el otro o con personas de otras culturas y ser capaces de comprenderlas mejor; razón por la cual los estudios sobre la interculturalidad consideran que el desconocimiento de los diferentes aspectos culturales del otro pueda causar problemas de intercambio que surgen, en la mayoría de los casos, debidos a una mala interpretación de lo que este intenta decir.

En la enseñanza de una lengua extranjera, la competencia intercultural aparece como un elemento imprescindible permitiendo al aprendiz resolver diversos conflictos en el mundo real. Por lo que respecta al componente intercultural en la enseñanza de ELE en Camerún, los estudiantes tienen que participar en la elaboración del contenido cultural y, por eso, el profesor debe interrogar sobre sus intereses culturales (Belinga Bessala, 2004). Desde esta misma perspectiva, Belinga Bessala (2004: 43) afirma: “Enseñar la cultura española a los alumnos de Camerún no debe llevarles al desprecio de su propia cultura local”. Enseñar la dimensión intercultural significa ayudar a los aprendices a comprender cómo funcionan las interacciones interculturales; demostrarles cuál es la influencia de la percepción que se tiene de los demás y de la visión que los demás tienen de nosotros mismos sobre el logro de la comunicación, ayudar a los aprendices a comprender, por ellos mismos, cómo son las personas con las que comunican.

Para la autora, fomentar la interculturalidad en clase es tarea del docente, quien puede proyectar un vídeo sobre la cultura de la lengua de aprendizaje, que esté relacionado con el tema de la lección. Luego, podría distribuir un cuestionario a los alumnos; estos deberían explicar y comentar lo que han visto, y hacer simulaciones orales, en grupos, de lo que han visto e interpretado, bajo la supervisión del profesor o la profesora.

Podemos retener de este estudio que la competencia intercultural se presenta como un paso más que intenta que tanto los docentes como los aprendices sepan que la diversidad cultural ha de ser un factor de riqueza y, puesto que la cultura es el sustento de la lengua, hemos de integrar los distintos valores o aspectos de las culturas que se vinculan con la formación de los estudiantes. A nuestro parecer, la competencia intercultural puede reducir tanto complejos como conflictos, por un lado, y promover la paz mediante la tolerancia y la convivencia, por otro.

Vamos a cerrar este epígrafe dedicado a la revisión de las reflexiones centradas en las competencias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Camerún con la investigación de Essome Lele y Hatolong Boho (2019). Los coautores del estudio sobre “Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa” indican que el objetivo del artículo consiste en proponer, basándose en una orientación empírica, formas metodológicas locales para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria españoles en Camerún. Tras haber reconocido que el desarrollo de dicha competencia es difícil en un contexto educativo camerunés marcado por varias dificultades como la falta de infraestructuras y de materiales didácticos, demuestran que, para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de zonas aisladas del país, “los profesores pueden utilizar los diccionarios ilustrados y utilizar los materiales para Energía renovable para convocar insumos audiovisuales en actividades de enseñanza-aprendizaje” (Essome Lele y Hatolong Boho, 2019: 187).

Según ambos autores, los problemas que dificultan la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún son los siguientes:

- Falta de profesores capacitados.
- Falta de infraestructuras (bibliotecas, centros informáticos, aulas adaptadas a los nuevos desafíos y exigencias pedagógicas).
- Falta de instalaciones eléctricas.
- Falta de punto de acceso a internet.
- Falta de material y sobre todo la inadecuación del material didáctico con el contexto.
- Los contenidos no vienen adaptados ni al entorno directo de los aprendices ni a sus creencias socioculturales, lo que dificulta la competencia comunicativa.
- La superpoblación de las aulas.

Con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa, afirman que un alumno camerunés para comunicar mejor en español como lengua extranjera debe dominar su sistema lingüístico, pero también desarrollar destrezas en lo que toca a las culturas hispánica (extra-interculturalidad) y camerunesa (intra-interculturalidad). Por lo tanto, vuelven a insistir en que la competencia lingüística no garantiza la buena comunicación, razón por la cual urge incluir las culturas del mundo hispánico y de Camerún con el fin de capacitar a los aprendices de español en Camerún desde el prisma de la interacción comunicativa.

Por lo que respecta a las estrategias endógenas que pueden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de ELE en Camerún, proponen:

- 1) El hispano club como socio-comunidad de práctica: crear actividades de interacción social y aprender practicando con actividades lúdicas para-escolares.
- 2) Los folletos ilustrados: a partir de la metodología audio-visual, el sentido de la vista se vuelve una prioridad en el aprendizaje de las lenguas. En esos folletos, el docente debe cuidarse de la forma y de la representación visual de las imágenes que selecciona, es decir, el color o el tamaño porque “lo que se ve queda indeleble y puede tener efectos duraderos sobre el alumno”.

- 3) El uso de las energías renovables para crear energías en zonas sin luz eléctrica: aprovechar la energía del sol para una conversión fotovoltaica. Usar radio y televisor en clase permite proyectar videos o contenidos auditivos.

Partiendo de esas estrategias, los autores concluyen el trabajo invitando a los profesores a enseñar adaptándose al contexto desde un enfoque endógeno para desarrollar la competencia comunicativa cada vez más importante y deseada.

Se desprende de lo que precede que las estrategias para alcanzar la competencia comunicativa deben iniciarse en el contexto de enseñanza/aprendizaje y de los problemas que los docentes encuentran a la hora de desempeñar su papel. En otras palabras, las estrategias varían de un lugar a otro. Interesarse por las zonas rurales es una innovación que merece mucho interés puesto que los profesores de aquellas zonas no saben, a veces, a 'qué santo encomendarse'. Dada la no existencia de una estrategia aplicable en todos los institutos tan urbanos como rurales, cada docente debe hacer un esfuerzo suplementario con el fin de ayudar a esos aprendices a adquirir la competencia comunicativa.

Dado que nuestro estudio sobre la economía del lenguaje se vincula con la competencia comunicativa, hemos procurado circunscribir todos los factores que contribuyen a una buena comunicación. De ellos, hemos mencionado las competencias lingüística y sociocultural tanto del hablante como del oyente y las circunstancias espaciotemporales. El recurso a la economía lingüística debe tomar en cuenta la competencia de los descodificadores para evitar la ambigüedad interpretativa. La competencia se mide también a partir de la buena interpretación de los enunciados en que existen procedimientos económicos. La economía sintagmática que se manifiesta por los préstamos es la consecuencia de la interferencia, mejor de la transferencia lingüística muy frecuente en Camerún gracias a la presencia de muchas lenguas usadas de manera cotidiana.

Podemos recapitular las distintas opiniones anteriormente expuestas diciendo que esta revista de la literatura centrada en las investigaciones sobre las competencias a cerca de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún ha demostrado que los profesores, al mismo tiempo investigadores, trabajan seriamente para capacitar a los alumnos cameruneses, a fin de que sean plenamente competentes. Las distintas competencias desarrolladas por unos y otros giran en torno a:

- La competencia lectora;
- La competencia lingüística;
- La competencia comunicativa;
- La competencia cultural y
- La competencia intercultural.

Para nosotros, tanto la competencia lingüística como la comunicativa son construcciones permanentes. Hablar de una competencia lingüística perfecta pasará por el dominio de todos los fenómenos lingüísticos, lo que no puede realizar de un golpe y tampoco resulta fácil. Hemos notado que las investigaciones hechas tienen como finalidad mejorar la competencia comunicativa de los cameruneses en español. Hemos pensado que los procedimientos económicos, que todavía no han constituido tema de investigación entre los hispanistas en Camerún, pueden participar en el mejoramiento de la competencia comunicativa del estudiantado camerunés. Es la razón por la cual pensamos que reflexionar sobre *la economía lingüística* pueda contribuir a la capacitación de los estudiantes, dado que la presencia de los recursos económicos es muy considerable en los materiales didácticos proporcionados en aulas por los profesores.

## CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO SOBRE LA ECONOMÍA LINGÜÍSTICA

En el primer epígrafe de este capítulo, hablaremos respectivamente de la economía lingüística considerada como una tendencia, de los principios de Zipf y las leyes de Mańczak, de los tipos de economía lingüística y presentaremos cómo las distintas clases gramaticales abordan la noción de economía del lenguaje. En lo que se refiere al segundo epígrafe, trataremos la economía ortográfica. En tercer lugar, estudiaremos las construcciones sintéticas y analíticas, y, terminaremos con el estudio de los conceptos de “competencia, interpretación y ambigüedad”.

### 4.1 ECONOMÍA LINGÜÍSTICA

En este subapartado, vamos a cuestionar el estatuto de la economía lingüística, hablaremos de los tipos de economía lingüística, los principios de Zipf y las leyes de Mańczak, presentaremos cómo las clases gramaticales abordan el concepto de economía lingüística.

#### 4.1.1 Economía lingüística: ¿ley, tendencia o principio?

El fenómeno lingüístico conocido bajo la denominación de *Economía lingüística* viene tratado indistintamente como ley, tendencia y principio según muchos lingüistas<sup>30</sup>. Antes de indicar lo que es propio a dicho fenómeno, es menester presentar la definición de cada término adjuntándole los defensores.

La ley es una regla o norma. Saussure (1916: 103) considera que la economía o brevedad en el discurso es una ley lingüística y como tal se conecta con otras leyes que caen en el ámbito de la fonética y semántica. Habla de la ley del mínimo esfuerzo, que se deriva de uno de los pilares de la teoría del signo lingüístico: el carácter lineal del significante. Este carácter, en términos saussureanos, representa la extensión mensurable del significante

---

<sup>30</sup> Los tratadistas de la economía lingüística tienen tres posturas: la primera la considera como *ley* (G. Zipf, S. Gutiérrez Ordoñez, ...), la segunda la denomina *tendencia* (Bréal, A. Martinet, ...) y la tercera la considera *principio* (Sánchez de las Bronzas, P. Giraud, ...).



en una sola dimensión, una línea que nos hace posible el “cortar” palabras en las frases. Partiendo de las observaciones de Paredes Duarte (2008: 167) se puede notar que Zipf también considera este fenómeno como una ley cuando dice: “La concepción de la economía lingüística como ley, y no como tendencia fue sometida a un análisis estadístico por Zipf”. Por supuesto, Zipf (1966) se basó en la “ley generalizada de abreviación” para deducir que todo lo que reza con la economía tal como la abreviación debe ser una ley. De igual modo, Gutiérrez Ordoñez (1989: 62) habla de “ley de economía” y destaca su importancia en el ámbito de las principales leyes pragmáticas. En opinión de Ordoñez (1989), existen determinados mensajes que se codifican de forma más solapada e indirecta o que el receptor tiene que deducir a partir de las circunstancias del discurso. Según Ordoñez (1989: 62), el oyente, por su conocimiento metalingüístico, tiene presente en todo momento la ley a la economía lingüística, por lo que “tiende a considerar útiles todas las informaciones que se transmiten”.

Los dos autores, por analogía a las leyes fonéticas y pragmáticas consideran que la economía lingüística es una *ley*. Sin embargo, para otros, se trata de una tendencia.

La tendencia es una inclinación hacia una opción frente a muchas. Bréal (1897), tratando de la brevedad y la economía, habla de “une tendance conforme au but général du langage, qui est de se faire comprendre aux [sic] que la simplification” (Bréal, 1897 : 11-12).

Martinet (1964) aborda el fenómeno de la economía lingüística desde el punto de vista de la tendencia al decir “la antinomia permanente que existe entre las necesidades comunicativas y expresivas del hombre y su tendencia a reducir al mínimo su actividad mental y física” (Martinet, 1964:132). Lo mismo se nota en el diccionario de lingüística de Fontanillo Merino (1986: 97) que, a la hora de definir la economía lingüística declara: “En la terminología de André Martinet, tendencia constante de la lengua hacia la máxima eficiencia informativa gracias a un equilibrio dinámico entre la ley del mínimo esfuerzo y de la máxima diferenciación signica”.

Bréal y Martinet no son los únicos que piensan que la economía es una tendencia. En efecto, Concepción Company Company y Javier Cuétara Priede (2014: 49) aseveran que un cambio lingüístico se ubica en el vértice de una dialéctica permanente entre varias tendencias o motivaciones comunicativas encontradas. Precisan:

Una tendencia a la transparencia isomórfica (una forma /un significado) frente a la tendencia económica hacia la polisemia y la homonimia (una forma/ varios significados); tendencia a la separación articulatoria y perceptiva, pronunciando cada palabra por separado frente a tendencia al menor esfuerzo, a la rapidez comunicativa, juntando palabras y generando procesos de fonética sintáctica.

Según los tres autores arriba mencionados, la economía lingüística no es una ley, sino una *tendencia*, o sea una opción por reducir los gastos en la expresión. Los dos primeros abordan la economía del lenguaje desde un prisma comunicativo. En otros términos, el hablante o el emisor, para transmitir cualquier mensaje debe recurrir a la simplificación y tiene que evitar la complicación, todo ello con la intención de hacerse comprender sin dificultad alguna. La tendencia económica de Company Company & Cuétara Priede versa sobre la fonética y la semántica. En el área de la semántica, los dos autores prefieren la polisemia de los vocablos. Lo que reduce en el eje paradigmático un sinfín de palabras. Con la polisemia, una palabra tiene una pluralidad de significados y el contexto es lo que determina el sentido concreto.

Por último, existen algunos investigadores que defienden la tesis según la cual la economía del lenguaje es un principio.

Sánchez de las Brozas (1587) desde el renacimiento ya defendía la doctrina de la elipsis enmarcándola en un gusto por la brevedad. Reconocía la tendencia a las brevitates tal como se desprende de su idea de que “el principio de economía es tan normal en el uso de la lengua que, prácticamente lo anormal es que aparezcan en la oración todos los elementos necesarios para la integridad lógico-gramatical” (Sánchez de las Brozas, 1587: 170). Para este autor, el punto de partida del *principio de la economía* es la elipsis entendida como la ausencia de una palabra o varias en una construcción correcta. Sentencia que la elipsis es una característica esencial y común a todas las lenguas históricas. Hernández Terrés, refiriéndose a la teoría de Sánchez, comenta:

La economía es para el brocense característica universal del funcionamiento de todas las lenguas; y la universalidad del carácter económico del uso del lenguaje es ya una causa suficiente para que merezca un especial tratamiento. Más todavía, el uso económico de la lengua es una necesidad inherente al mismo uso (Hernández Terrés, 1984: 37).

Por tanto, todas las lenguas recurren a dicho principio no por mimetismo, sino por necesidad.

Otro tratadista de la economía, en cuanto principio, es el lingüista Paul Guiraud (1955: 57) que afirma : “L’économie de la parole conditionnée par le principe du moindre effort est une autre source de changements de sens”. El propósito de Guiraud llama la atención del usuario para que la simplificación en el habla no desemboque en una desviación de significado. O lo que es lo mismo, los recursos económicos no deberían llevarse a cabo, así como así, puesto que el hablante debe proyectarse hacia el oyente para ver si la codificación no dificultará la comprensión o descodificación.

Poulisse (1997) es otro partidario del principio de la economía. Paredes Duarte (2008: 175) afirma que Poulisse propone dos tipos principales de estrategias compensatorias en el caso de los principios de claridad y economía que ayudan a resolver problemas sobre todo de tipo léxico, esto es, las estrategias descriptivas del objeto referencia y las estrategias holísticas como la cohiponimia o la hiperonimia. Lo particular en Poulisse no radica en la consideración de la economía del lenguaje como principio, sino en la propuesta de estrategias de compensación que faciliten una interpretación idónea de las expresiones omitidas. En la misma línea, el *Diccionario básico de lingüística* (2005: 85) define la economía lingüística como “Principio de la lengua, que permite obtener el mayor efecto comunicativo con el mínimo esfuerzo lingüístico”.

Moreno Cabrera, en una de sus investigaciones dedicada a la economía del lenguaje declara:

Precisamente vamos a intentar mostrar en el presente artículo que estos conceptos no tienen nada que ver con el principio de la economía lingüística o de la llamada ‘ley del mínimo esfuerzo’. Por tanto, este principio no sólo surge del descuido de los hablantes, sino que presupone una capacidad cognitiva desarrollada que, sin duda, constituye una de las bases del lenguaje humano (Moreno, 2002: 4-8).

En este estudio cuyo enfoque es el cognitvismo, Moreno Cabrera establece una relación entre la economía lingüística y el principio de automatización retroactiva. Con este último, el autor dice que el hablante no puede ser ajeno a los condicionantes del análisis lingüístico no porque todo hablante está condicionado también por su actividad como oyente de sí mismo. De modo más concreto, el hablante que recurre a los procedimientos económicos en su discurso lo hace con mucha cautela porque convoca su capacidad cognitiva para asegurarse de que cualquier oyente llegará a la buena interpretación.

Después de haber presentado la postura de cada grupo conforme a si la economía del lenguaje es una ley, una tendencia o un principio; a partir de las definiciones, en un primer lugar, podemos decir que la economía lingüística no es una *ley* puesto que la violación de esta suele crear perjuicios. La *ley* es una norma y en la norma hay cierta prescripción. Sin embargo, notamos que entre las reglas o normas que rigen el uso de la lengua no aparece la economía lingüística. Por otra parte, la consideración desde la economía lingüística como un *principio* es también ambigua en la medida en que un *principio* es una especie de regla que se debe cumplir. La existencia de dos tipos de principios nos lleva a decir que la economía del lenguaje no es un principio prescriptivo o normativo; de ser así, los usuarios que no recurren a la economía estarían violando la norma. Podemos tolerar que la economía lingüística sea un *principio descriptivo*, esto es, una mera condición de racionalidad que resulta básica con el fin de facilitar la transmisión y la recepción del mensaje. La economía lingüística no se ubica en el dominio de la prescripción, sino de la descripción por lo que es un fenómeno que surgió en el transcurso de la evolución de las lenguas. Para terminar, la consideración según la cual la economía lingüística es una *tendencia*, a nuestro parecer, es la más adecuada.

Recordamos que la tendencia es una inclinación habitual hacia una de las opciones que se presentan. El recurso a esta tendencia requiere del hablante o del escritor una cierta competencia para la buena transmisión del mensaje. ¿Qué relación existe entre la economía lingüística y los principios de Zipf, por un lado, y las leyes de Mańczak, por otro?

#### **4.1.2 Los principios de Zipf y las leyes de Mańczak**

Algunos tratadistas de la concepción de la economía lingüística la colocan dentro de un conjunto de principios o de leyes. Zipf (1966: 11-21) presenta cinco principios dinámicos del habla, que corresponde a una determinada norma y de la norma correspondiente a un determinado sistema. Coseriu (1992: 86) nos invita a la no confusión del habla con el hablar ya que “El hablar no es sólo una actividad psico-física, sino también y, sobre todo, una actividad cultural, es decir, una actividad que crea cultura”. Así, en la concepción del *habla*, no la limitaremos a la realización de una lengua particular unitaria. Los principios de Zipf se aplican a todas las lenguas naturales cuyas características fundamentales son

la revolución y el cambio. Dichos principios se enmarcan, pues, en una teoría general del hablar.

- El dinamismo de un sistema fonético es el primero de sus principios. Con este principio, nos damos cuenta de que la dificultad de pronunciar un fonema en una determinada comunidad lingüística es inversamente proporcional a la frecuencia con que el fonema aparece y que la regularidad del cambio fonético resulta de intentar restablecer un equilibrio dinámico entre la dificultad de pronunciación y el uso de un fonema. En otros términos, la frecuencia de uso de un fonema varía según su fácil o difícil realización.

- La ley generalizada de abreviación corresponde al segundo principio de Zipf. Esta ley explica que existe una relación entre longitud y frecuencia de uso, o sea, cuanto más larga es una palabra, menos va a utilizarse. En vez de usar las palabras largas, se prefiere abreviar o a reemplazarlas por palabras cortas cuyos significados son similares.

- El efecto de la analogía constituye el tercer principio dinámico. Los cambios analógicos suponen una economía en el sentido de que reducen el número de clases diferentes dentro de los que se desarrollan en el hablar.

- La distribución de frecuencias de las palabras, que constituye el cuarto principio, fue estudiado a partir de análisis estadísticos iniciados en la taquigrafía, en los que se observó, por una parte, la relación entre el número de palabras nuevas y diferentes en muestras sucesivas de un millar de voces en una lengua concreta y, por otra, la diversidad acumulativa del vocabulario. Los estudios de frecuencias léxicas que incluían las distribuciones de las mismas en un tiempo determinado se hicieron indispensables a la hora de caracterizar el habla.

- El problema de distribuir los significados de las palabras es el quinto y último principio dinámico del habla. El análisis del número promedio de los distintos significados vivos por palabras en las mil voces más frecuentes del inglés permitió notar que existe una ley de distribución de significados de las palabras que relaciona ésta con la frecuencia de las mismas.

Se desprende de los cinco principios dinámicos de Zipf arriba mencionados que la noción de frecuencia es la piedra angular de su teoría. Zipf efectúa una observación estadística basada en las frecuencias de palabras estableciendo un vínculo entre la ocurrencia de una

palabra y su rango. En otros términos, las expresiones más frecuentes o más usadas son las más simples, importantes y significativas. A este respecto, Antoni Hernández-Fernández (2005: 35) dice: “Las palabras más frecuentes suelen ser palabras funcionales y junto con las palabras menos frecuentes, de rangos elevados, ambos extremos a menudo se desvían del comportamiento de la ley de Zipf”. La desviación de que habla Hernández-Fernández revela algo de suma importancia en la medida en que la frecuencia de una palabra en detrimento de otra depende del área o del campo en que nos encontramos: basta con apreciar la frecuencia del término *dinero* en el mercado y en la escuela. La fuerte utilización de una palabra está en el origen de la multiplicación de sentidos; de ahí la pérdida del significado primitivo. Los cinco principios del dinamismo del habla se redujeron en *la ley de Zipf*, ley basada en la frecuencia.

Siempre en la perspectiva de la frecuencia, los estudios del romanista Mańczak acabaron por denominarse “Leyes de Mańczak” (2000). Sus leyes son una serie de enunciados que resume generalizaciones estadísticas sobre tendencias observadas en el cambio lingüístico de las lenguas que relacionan la frecuencia de los morfemas, la longitud de los estos y otros aspectos con la mayor o menor facilidad para el cambio. El romanista estableció cinco leyes.

- La primera ley se refiere al hecho de que las lenguas buscan a menudo suprimir la variedad alomórfica en beneficio de la uniformidad y la simplicidad morfológica.
- La segunda ley habla de la probabilidad de sustitución de un tipo de elementos por otros.
- La tercera ley reza con la retención.
- La cuarta ley recoge el hecho constatado de que ciertos cambios de asimilación analógica se producen preferentemente en cierta dirección.
- La quinta ley concierne la onomástica.

En lo que respecta a la primera ley, observamos un proceso de eliminación de alternativas equivalentes, o sea que los morfemas de idéntico significado desaparecen más frecuentemente de lo que aparecen. Las leyes segunda y tercera recogen el hecho de que los elementos "más ligeros" fónicamente son los que son retenidos en mayor grado y son más resistentes al cambio. Esto se relaciona de algún modo con el principio de economía y de mínimo esfuerzo. Por lo que respecta a la segunda ley, los morfemas más breves

sustituyen los más largos, las palabras más breves reemplazan las más largas y los grupos de palabras se ven sustituidos por las palabras.

En lo referente a la tercera ley, los morfemas, las palabras y los grupos de palabras más largos se mantienen tal cual. Por fin, la tercera ley rechaza la sustitución de tal modo que se conservan tanto las formas breves como las largas. En cuanto a la cuarta ley, la analogía de que habla el autor concierne a las formas menos frecuentes. Es decir, las formas más frecuentes provocan la modificación de las no frecuentes y, a veces, las reemplazan. En fin, la quinta ley correspondiente a los nombres geográficos, comunes y propios de persona, intenta mostrar que los nombres geográficos conservan un carácter arcaico más frecuentemente que los otros.

Tras la presentación de los principios dinámicos de Zipf y de las leyes de Mańczak, hemos destacado dos puntos comunes, a saber, la brevedad y la analogía. Conforme al propósito de nuestra investigación, nos interesa únicamente la brevedad donde Zipf habla de la *ley generalizada de abreviación* en su segundo principio y Mańczak, de la *simplicidad morfológica* en su primera ley. Los dos autores coinciden en la abreviación, sustitución y simplicidad que son manifestaciones concretas de la economía lingüística cuyos tipos varían de un estudio a otro. En otros términos, los principios de Zipf y las leyes de Mańczak son más globales y generalizadores de tal forma que la economía del lenguaje aborda tan solo unos pocos aspectos de dichos principios y leyes. Se puede decir que los defensores de la economía lingüística pagan tributo, más o menos, a Zipf y a Mańczak.

En referencia a nuestro trabajo, tomaremos en cuenta las leyes en relación con la abreviación (Zipf, 1966), la simplicidad morfológica, la sustitución y la onomástica (Mańczak, 2000). La abreviación en la tesis se materializa mediante las siglas, los acortamientos, las acortaciones, los truncamientos y los acrónimos. La simplicidad morfológica se presenta bajo las formas derivadas y compuestas. Por su parte, la sustitución en el estudio aparece con los pronombres personales, los posesivos, los demostrativos, los relatores y otros indefinidos. La onomástica, en fin, se vincula con los epónimos que analizamos detalladamente en el sexto capítulo.

### 4.1.3 Tipos de economía lingüística

Los tipos de la economía del lenguaje tienen vínculos con ciertas ramas de la lingüística. Distinguimos siete tipos que enunciamos a continuación de acuerdo con Cristina García García (1997: 20-26).

- **La economía fonológica**, también denominada economía articuladora y acústica. Este tipo versa sobre la doble articulación y la entonación. En otras palabras, se sirve de los fonemas para formar monemas y de los monemas se forman palabras.
- **La economía léxica**: las palabras más cortas son muy frecuentes en el uso; los campos léxicos, la asociación paradigmática de las palabras por su base lexemática o por sus afijos, supone un evidente ahorro de esfuerzo mental, los acortamientos de palabras más usuales o de grupos de palabras excesivamente largas, abreviaturas; acrónimos; siglas y procedimientos de creación léxica.
- **La economía morfológica**: las variaciones formales dan cuenta de la economía lingüística. Es economía la formación del género por medio de la alternancia de morfemas (-o/-a, -or/-iz, -or/-ora...); la expresión del número (o/-s o/es); la expresión del masculino como término no marcado.
- **La economía sintáctica**: la transposición (categorial y funcional), el artículo indica si el referente es o no conocido o determinado para el destinatario, el demostrativo indica si el referente está lejos o cerca del emisor y del destinatario, el posesivo implica posesión, los pronombres sustituyen nombres, las interjecciones son económicas en cuanto que expresan de un modo sintético un determinado mensaje, la elipsis, ...
- **La economía semántica**: las relaciones paradigmáticas suponen economía mientras forman un sistema, la polisemia supone, por una parte, menor gasto articulatorio y, por otra, la existencia de pocas palabras en el lexicón de una lengua.
- **La economía pragmática**: el principio de economía constituye un principio general del lenguaje, tanto en el terreno del emisor como en el del destinatario. El emisor tiende a comunicar su mensaje del modo más económico posible, de acuerdo con sus propósitos; por otro lado, el destinatario espera que se le comunique el mensaje en forma más económica posible. El contexto explica buena parte de los hechos relacionados con la economía lingüística. Existen determinadas estrategias que suponen un menor gasto lingüístico. El contexto así concebido explica también diferentes mecanismos de



inferencia, cuyas tareas fundamentales son la desambiguación de determinados enunciados, la asignación de referentes a los diferentes elementos lingüísticos.

- **La economía interpretativa:** un enunciado puede suscitar múltiples interpretaciones sin permitir, en cambio, cualquier interpretación posible. Existen parámetros en el propio enunciado que orientan su interpretación en algún sentido. Tales parámetros, así como la referencia al contexto, son las claves de esta economía interpretativa.

Para Fontanillo Merino (1986: 97), existen dos tipos de economía lingüística, a saber: **la economía paradigmática** que es una forma específica de economía por la que la lengua compone nuevas expresiones a partir de recursos ya existentes, con lo que se produce un ahorro paradigmático a costa de una sobrecarga sintagmática y **la economía sintagmática**, por la que la lengua admite vocablos nuevos, generalmente los extranjerismos, en vez de su traducción descriptiva, con lo que a cambio de una expresión más breve se sobrecarga el inventario terminológico.

Paredes Duarte (2008: 169) indica también dos tipos de economía del lenguaje muy diferentes de los de Fontanillo Merino. Por una parte, considera **la economía de la expresión** referente a los fenómenos relacionados con la dificultad articulatoria así como otros hechos de acortamiento fónico o preferencia por palabras menos largas, frases incompletas y la eliminación de algún elemento lingüístico en una cadena sintáctica; por otra, existe **la economía del contenido** que se relaciona con las palabras más usadas y que tienen un significado más general que las menos usadas, ante las unidades polisémicas, el codificador debe elegir aquella cuyo empleo ofrece al descodificador una cantidad menor de indicación significativa.

Moreno Cabrera (2001: 7), por su parte, insiste en el carácter bipolar de la economía lingüística aseverando lo siguiente: “la economía en la síntesis (articulación) está limitada por la economía en el análisis (atención)”. Según Moreno Cabrera, **la economía en la síntesis** remite a la simplificación que aparece en la producción del sujeto hablante mientras que **la economía en el análisis** se refiere a la interpretación que, normalmente, es llevada por el sujeto oyente o el receptor. Decir que la economía en la síntesis está limitada por la economía en el análisis vuelve a demostrar lo capital del factor

interpretativo; o lo que es igual, la reducción en la articulación debe tomar en cuenta la capacidad descodificadora del oyente. Es más, si la economía ha de dificultar la interpretación, sería mejor no hacer recurso a aquella y expresarse natural o excesivamente puesto que, al fin y al cabo, lo que cuenta es la buena recepción e interpretación del mensaje.

De acuerdo con los tipos de economía lingüística arriba presentados, nos servimos en esta tesis de los siguientes: la economía léxica (la abreviación y los símbolos); la economía morfológica (la derivación, la composición y la parasíntesis); la economía sintáctica (la sustitución, la coordinación y la adverbialización); la economía expresiva (la elipsis nominal y verbal); la economía semántica (la polisemia) y la economía pragmática (la anáfora, la catáfora y las inferencias pragmáticas). El estudio de la economía del lenguaje depende también de las tendencias gramaticales.

#### **4.1.4 Clases gramaticales y economía lingüística**

Los tipos o clases gramaticales son tributarios de las perspectivas de estudio; es la razón por la cual se habla de la gramática tradicional, descriptiva, normativa, funcional, generativa, comunicativa, ... Aun cuando existen muchas clases gramaticales, el punto común las constituyen la morfofonología, la morfología y la sintaxis. En el marco de este estudio, nos ocuparemos de tres clases, a saber, las gramáticas tradicional, funcional y generativa.

##### **4.1.4.1 Economía lingüística en la gramática tradicional**

La economía del lenguaje se notaba en la gramática tradicional a partir de la formación del futuro y de ciertos pronombres personales, el papel del participio de presente latino, la teoría del verbo único y el caso genitivo.

##### **- El futuro y el condicional**

Medina López recuerda:

De los diez tiempos del latín clásico sólo siete encontramos en romance, aunque se han creado otras formas. Así, por ejemplo, se perdió completamente la pasiva sintética latina y se creó un tiempo de “perfecto”, además del “pretérito”, un condicional y un futuro de “subjuntivo” (Medina López, 1999: 64).

Según Medina López, se creó el condicional y el futuro de subjuntivo en el romance, mientras que, el futuro de indicativo latino desapareció. Partiendo de las explicaciones a partir de la gramática histórica, notamos que la morfología y la sintaxis del futuro y del condicional tienen mucho en común. En cuanto al futuro de indicativo, las formas futuras latinas fueron reemplazadas por construcciones nuevas en romances. Los futuros latinos en *-bo* y en *-am* desaparecieron y fueron sustituidos en latín vulgar por el infinitivo seguido del presente de *habere*: *amare + habeo*. Por lo que Gili Gaya (1989: 92) dice: “el futuro castellano es en su origen un tiempo compuesto, que después soldó en una forma única los dos elementos que lo componían”. Es esta fusión lo que nos lleva a hablar de la economía lingüística. Penny (2008: 238) nos presenta la evolución de las formas del futuro españolas del verbo cantar.

Latín clásico	Latín hablado	Español medieval	Español moderno
Cantābō	Cantāre habeō	Cantar (h) e/ cantaré	Cantaré
Cantābō	Cantāre habēs	Cantar (h) as/cantarás	Cantarás
Cantābit	Cantāre habet	Cantar (h) a/cantará	Cantará
Cantābimus	Cantāre habēmus	Cantar(h)emos/cantaremos	Cantaremos
Cantābitis	Cantāre hebētis	Cantar(h)edes/cantaredes	Cantaréis
Cantābunt	Cantāre habent	Cantar (h) an/cantarán	Cantarán

**Cuadro 4. 1:** Evolución de las formas del futuro.

Observamos que, en la formación del futuro de indicativo, el auxiliar “haber” evolucionó experimentando una simplificación radical y la vocal o la sílaba que quedó se juntó a la forma infinitiva del verbo.

En lo que respecta al condicional o potencial, de igual modo, “se ha formado por soldadura del infinitivo con las formas contractas del imperfecto de haber” (Gili Gaya,

1989: 92-93). En la evolución del paradigma del condicional, las formas del auxiliar haber en imperfecto se redujeron a la vocal tónica, seguida de las desinencias de persona y de número. Otra vez, convocamos a Penny (2008: 240) para que nos presente la evolución de dicho tiempo con el verbo cantar.

Latín hablado	Español medieval	Español moderno
Cantāre habēbam	cantar (h) ía	Cantaría
Cantāre habēbam	cantar (h) ías/yes	Cantarías
Cantāre habēbat	cantar (h) ía/ye	Cantaría
Cantāre habēbāmos	cantar (h) íamos/yemos	Cantaríamos
Cantāre habēbātis	cantar (h) ían/yen	Cantaríais
Cantāre habētant	cantar (h) íades/yedes	Cantarían

**Cuadro 4. 2:** Evolución de las formas del condicional.

A diferencia del futuro, se desprende de lo que precede la ausencia del latín clásico puesto que el condicional es una creación del romance. De sus varias formas compuestas y complejas en el latín hablado y en el español medieval, su evolución hacia el español moderno ha sufrido un proceso de simplificación. En suma, las formas simples del futuro y del condicional que usamos hoy pasaron por el laboratorio de la economía lingüística.

#### - **Los pronombres personales**

Los pronombres personales de primera y segunda personas de plural son el resultado de la composición de los pronombres *nos/vos* más los adjetivos *otros* u *otras*. En opinión de Fernández Monje (1854: 87), “nosotros es un conjunto de 'nos y otros'; vosotros, equivalente de 'vos y otros'”. De esta unión, es la forma masculina del adjetivo que se usa con frecuencia. La consolidación de las formas nosotros y nosotras, por un lado, y vosotros y vosotras por otro, no dejan transparentar ninguna idea de asociación entre pronombres y adjetivos. Para Kany (1994: 81), “Pronto se añadió otros a nos y a vos, y las formas amalgamadas pasaron a convertirse definitivamente en plural fácilmente distinguible de nos y de vos”. La adjunción del adjetivo *otros* a los pronombres plurales

*nos* y *vos* permitió señalar el contraste con otras personas mientras que *nos* y *vos* acentuados que darán como tratamiento ceremonial aplicable a una persona. El tratamiento de *vos* fue sustituido posteriormente por el de *vuestra merced*. Esta sustitución se explica por el hecho de que *vos* tenía dos valores: uno singular y respetuoso, y otro, plural no respetuoso. A cerca de la evolución de *vuestra merced* y su variante plural, Penny afirma:

Al tiempo, *vuestra merced*, que resultaba incómodo por su larguísimo cuerpo fónico, sufrió una serie de reducciones, en un principio no aceptadas por el habla culta, que dieron lugar a *vuesarced*, *voacé*, *vucé*, *vuced*, *vusted*, etc, y finalmente, a *usted*, de la misma manera, *vuestras mercedes* se redujo también hasta convertirse en *ustedes* (Penny, 2008: 165).

Modernamente, los pronombres de tratamiento son *usted* < *vuestra merced* y *ustedes* < *vuestras mercedes* que se usan respectivamente para las segundas personas de respeto singular y plural.

En resumen, hablamos de la economía lingüística en estos casos porque hemos asistido a la unión de dos palabras distintas para formar tan sólo una. Veamos:

Nos + otros = Nosotros; Nos + otras = nosotras.

Vos + otros = vosotras; Vos + otras = nosotras.

Vuestra + merced = usted (ud); Vuestras + mercedes = ustedes (uds).

#### - **El caso genitivo**

De los casos existentes (nominativo, acusativo, dativo, vocativo, ablativo...) en latín, solo el genitivo tendría alguna relación con la economía del lenguaje. Este caso se materializa por la combinación de dos sustantivos mediante una preposición y es el sustantivo que sigue la preposición el que desempeña este papel. Seco (1992:158) declara que “podemos decir que un sustantivo está en caso genitivo cuando está ligado a otro mediante la preposición 'de' por una relación de posesión, propiedad, pertenencia o materia de que está hecha una cosa”. Contemplemos estas frases:

- a) *El libro de Carlos.*
- b) *Los bancos de madera.*
- c) *La carta de rosa.*

Las tres frases podrían interpretarse del siguiente modo:

a') *El libro que pertenece a Carlos.*

b') *Los bancos que están fabricados a partir de la madera.*

c') *La carta que rosa escribió o*

*La carta que rosa recibió.*

En las oraciones a', b' y c' tenemos proposiciones subordinadas relativas que modifican los respectivos sustantivos. A partir de los elementos que constituyen las oraciones del segundo grupo, deducimos que el caso genitivo del primer grupo informa con brevedad. Los sustantivos que están en caso genitivo son equifuncionales a las proposiciones subordinadas relativas o adjetivas.

#### - **La teoría del verbo único**

La denominada *teoría del verbo único* viene a resumirse en el postulado de que solo el verbo *ser* merece tal nombre: las restantes palabras llamadas verbos no son tales, en rigor, sino una composición de “ser y adjetivo o participio o gerundio” (María Luisa Vaquera, 1986; 106). En opinión de la autora, sólo existe un verbo en español, es decir, la única palabra que merece denominarse verbo es *ser*. Ella lo demuestra diciendo que la forma verbal *amo* es descomponible en los elementos *soy amante*. En el mismo prisma, Hernández Guerrero (1983: 18) afirma: “No hay ni puede haber más de un verbo; y éste en nuestra lengua no es otro que la palabra es. Somos partidarios del verbo único, como se dice, creyendo que, filosóficamente hablando, es del todo absurda la opinión contraria”. Según los dos autores, la forma conjugada del verbo es una construcción sintetizada. Podemos observar los siguientes ejemplos:

a) *Escribe = es escribiente*

b) *Anda = es andante*

c) *Duerme = es durmiente*

d) *La nieve blanquea = la nieve es blanca*

e) *Llueve = la llovía está cayendo*

Se desprende de esos ejemplos que la teoría del verbo único es un procedimiento antieconómico porque rechaza la existencia de otros verbos y nos obliga a hacer recurso

a una construcción más amplia. En otros términos, en cualquier construcción verbal, se ha de recurrir a la cópula *ser* o *estar* (si el elemento que sigue es un gerundio). Tomando en cuenta dicha teoría, la frase verbal siempre se volverá larga y habrá también una profusión del verbo *ser* en los textos.

Balmes (1968: 268) pone en duda la teoría defensora de la existencia de un solo verbo porque piensa que no son equivalentes construcciones como:

*Alarico asaltó Roma y Alarico fue asaltante a Roma.*

El recurso a la teoría del verbo único es un obstáculo a la descodificación del mensaje. O lo que es igual, la segunda oración con *ser* correspondería a la primera únicamente si Alarico es sujeto agente. Es más, se debe saber si el verbo *asaltar* está empleado en sentido propio o figurado. ¿Debemos por tanto condenar la teoría del verbo único?

Para nosotros, fuera de un contexto de pasiva sintáctica, no tenemos que considerar que existen verbos que se apoyan en el verbo *ser* para expresarse. El español es una lengua de un sinnúmero de verbos en el que se integra *ser*. El verbo consta de tres formas impersonales; el infinitivo, el participio y el gerundio, ¿cómo contribuyó el participio a la economía lingüística?

#### - **El participio de presente**

En la lengua latina, existían cuatro participios:

- El participio pasivo o de pretérito que indica una acción pasada,
- El participio activo o de presente que denota la acción del verbo,
- El participio futuro que indica lo que se ha de hacer o lo que va a suceder,
- El participio absoluto que se refiere a la construcción subordinada, dentro de otra oración, en la que el participio tiene su propio sujeto, con el que únicamente concuerda.

Tradicionalmente, Seco (1992: 111) nos presentar dos clases de participio: uno es el llamado participio activo, que tiene como desinencia *ante*, *ente* o *iente*, que expresa el agente, causante o productor del fenómeno; y el otro participio, el llamado pasivo, es el que propiamente recibe el nombre genérico de participio, que termina en *ado* o *ido*, según las conjugaciones. El gramático habla tan solo de participio porque el participio activo ya

no sigue siendo una forma verbal. El participio de presente desapareció originando las preposiciones (durante, mediante), los adverbios (bastante, no obstante), los adjetivos (permanente, alarmante, balbuciente) y sustantivos (presidente, amante). La conversión del participio de presente en otras categorías funcionales es una prueba de simplificación tal como permiten asegurar los ejemplos siguientes:

- a) *Rosa avanza mediante mis esfuerzos → Rosa avanza por medio de/ a través de mis esfuerzos*
- b) *Se trata de un resultado alarmante → Se trata de un resultado del que uno debe alarmarse.*
- c) *el dirigente invita a sus colaboradores → La persona que dirige invita a sus colaboradores.*

Como se puede notar en los enunciados anteriores, la forma del participio activo es un recurso económico que no crea ninguna ambigüedad. Las construcciones que sustituyen dicho participio pueden ser las locuciones prepositivas (por medio de / a través de) en el caso de “mediante” o las oraciones que desempeñan las mismas funciones en los casos de “alarmante” y “el dirigente”.

Fue esa conversión del participio activo en diferentes categorías funcionales lo que permitió a Mesa Sanz (2004: 371) afirmar que “el participio de presente, por tanto, terminó por convertirse en un recurso comodín, una forma verbal neutra, cuyo valor dependía de la colocación, culminando así el proceso de valoración de su naturaleza verbal”. Así pues, hablando de la economía lingüística, no se debe apartar el dinamismo de la lengua.

En relación con la economía lingüística en la gramática tradicional, en nuestro trabajo nos interesa solo el caso genitivo que está a caballo entre la economía morfológica y sintáctica. Esto se percibe en las construcciones con epónimos y de posesivos.

#### **4.1.4.2 Economía lingüística en la gramática funcional**

El funcionalismo es una corriente derivada del estructuralismo y originada en la escuela de Praga. Las tesis de los fundadores fueron aplicadas, en sus inicios, a la fonología. Luego, en el campo de la sintaxis, ahondaron en la perspectiva funcional de la oración.



Por lo que se refiere a la doble articulación, la primera reza con las palabras mientras que la segunda corresponde a los fonemas. Para Company Company & Cuétara Priede (2014: 21), “el conjunto de la primera y la segunda articulación, con sus propiedades, crea economía y versatilidad en las lenguas”. Antes de interesarnos por su aspecto económico, vamos a indicar las dos principales distinciones de las articulaciones. La primera diferencia es que las unidades de la primera articulación, las palabras, constituyen un inventario abierto. Por el contrario, las unidades de la segunda articulación, los fonemas, constituyen un inventario cerrado.

La segunda diferencia es que el léxico de una lengua cambia de manera bastante rápida, mientras que los fonemas cambian muy lentamente a lo largo del tiempo. Dicho en otras palabras, los fonemas pertenecen a la clase cerrada de los elementos lingüísticos como las preposiciones, conjunciones, los determinantes y los pronombres. Un elemento de la clase abierta está dotado de capacidades de cambio, modificación, evolución y aumento. Vinuesa (2012: 4) precisaba que

Gracias a unas cuantas producciones fónicas en distintas combinaciones podemos obtener unidades de la primera articulación. En el caso del español, con veinticuatro fonemas podemos formar los millares de palabras que integran la lengua.

Por tanto, el hecho de que las palabras se formen con un número limitado de fonemas es sumamente económico para el hablante, ya que con un inventario pequeño de unidades puede formar palabras casi al infinito que los fonemas carezcan de significado contribuye a esa economía porque no se ponen límites a la formación de palabras. Siempre en el marco de la fonología, Martinet (1965: 15) dice:

La economía se refiere tanto a la primera articulación como a la segunda. La evidente ventaja de la segunda articulación es de orden económico. La primera articulación ha podido parecerse económica en el sentido de que, con la ayuda de varios miles de monemas muy poco especializados, podía formarse una infinitud de mensajes diferentes. De modo análogo, la segunda articulación es económica en el sentido de que la combinación adecuada de algunas decenas de fonemas permite conferir su identidad a todos los monemas que se precise.

Passy (1920), lingüista francés, es, por un lado, apóstol de la simplificación ortográfica, y, por otro, defensor de la ley del mínimo esfuerzo. Este principio de Passy puede enunciarse como sigue: “El lenguaje tiende constantemente a destorcerse de todo aquello

que es superfluo. Y el lenguaje tiende constantemente a poner de relieve todo aquello que es necesario” (García García, 1997: 16). Los dos principios de Passy hacen hincapié en dos términos: superfluo y necesario. Se debe suprimir lo superfluo porque su ausencia no causa ningún prejuicio a la inteligibilidad del enunciado. Sin embargo, lo necesario ha de ponerse en énfasis para llamar la atención del interlocutor.

Frente a la postura según la cual los cambios fonéticos resultan de la pereza, dejadez o descuido, Passy (1920: 58) afirma que “estas explicaciones son absurdas, dado que el hablante no tiene conciencia alguna de la dificultad o facilidad de los sonidos de su propia lengua”. De verdad, el juicio apreciativo ante la facilidad o no de una lengua se apoya en la lengua primera, es decir, es cuando uno quiere aprender otra lengua que convoca dicho juicio desde una base comparadística. Desde el mismo prisma, García García comparte la idea de Passy diciendo:

Lo mejor es la forma de hablar que reúne la mayor sencillez posible con la necesaria inteligibilidad. La economía no es solo el mínimo esfuerzo, sino el máximo de repercusión: estimula la atención en el mayor grado posible, teniendo en cuenta que lo expresado más fácilmente será más fácilmente comprendido (García García, 1997:16).

Se desprende de la cita que la teoría de la economía del lenguaje no es ajena a la lengua, sino más bien una necesidad que satisface tanto al hablante como al oyente.

Partiendo del principio de la economía de los medios expresivos, nos damos cuenta de que la lingüística funcional no se limita únicamente a la doble articulación. Se interesa por la iconicidad y las locuciones.

Por lo que respecta a la iconicidad donde percatamos una relación de semejanza con el objeto designado, no es necesario aportar explicaciones ya que, de por sí, el icono da todas las informaciones posibles. Las formas onomatopéyicas son una fuente de economía lingüística porque existe una similitud entre la pronunciación y lo representado. Considerando la onomatopeya como un fenómeno que se produce cuando los fonemas de una palabra describen acústicamente el objeto o la acción que significan, nos daremos cuenta de que dicho proceso de conversión de sonido en palabra pasa por cuatro fases enunciadas por Bueno Pérez (1994: 18): la audición, la interpretación, la alfabetización y la lexicalización. El mayor problema se plantaría a nivel de la fase interpretativa ya que

la imitación varía según las lenguas y la competencia. Así pues, dado que la multiplicidad de voces naturales y la variedad de interpretaciones que existen provocaría un desbordamiento verbal que rebasaría los límites del sistema lingüístico, Bueno Pérez (1994: 20) recomienda: “Para evitar que esto ocurra las lenguas se rigen por el principio de economía lingüística que conlleva la aceptación de unas pocas creaciones dejando en el olvido las infinitas variedades individuales”. De modo evidente, las formas onomatopéyicas deberían variar según las lenguas ya que cada idioma tiene su sistema fonético. Es más, se debería normalizar dichas formas para que uno pudiera identificar las correctas. Observemos el modo como las onomatopeyas constituyen recursos económicos en el lenguaje:

*Tic-tac* = Movimiento asecho y acompasado del reloj.

*Quiquiriquí* = Canto del gallo.

*Splash* = Ruido que hace un sólido al caer en un líquido.

*Clap* = Ruido de palmadas.

*Zigzag* = Ruido de movimiento alternativo de derecho a izquierda.

Podemos constatar que las formas onomatopéyicas son muy breves y cualquier persona dotada de todas sus facultades sabrá lo que significa. En cambio, las formas transcritas de dichas onomatopeyas son largas y necesitan mucho espacio en la escritura y mucha energía que malgastar para su expresión.

En referencia con lo que precede, nuestra tesis aborda las unidades léxicas desde el punto funcional; o lo que es lo mismo, trabajamos únicamente con los morfemas y las palabras dotados de significado y capacitados para desempeñar alguna función sintáctica. Otra relación entre la gramática funcional y la economía del lenguaje en la sustitución de estructuras largas por pronombres preservando las relaciones sintáctico-semánticas.

#### **4.1.4.3 Economía lingüística en la gramática generativa**

El generativismo, acuñado por Chomsky en los años 60, supuso una verdadera revolución cognitiva que significó una ruptura con el estructuralismo americano dominante en los años 40 y 50, influido por las corrientes de la psicología conductista e imbuido de un

antimentalismo. Desde el prisma de la gramática generativa, Chomsky piensa que el lenguaje es creativo en tres sentidos:

- Los hablantes de una lengua producen y entienden un número infinito de enunciados que construyen a partir de un número finito de medios.
- Las expresiones que el hablante produce están libres del control de estímulos externos o de los estados de ánimos internos.
- Las producciones lingüísticas son coherentes con el contexto y se adecuan a las situaciones que las evocan.

Entre los tres sentidos de creatividad, el primero es el que abunda en el campo de la economía lingüística en la medida en que el lingüista reconoce y dice que los hablantes de una lengua producen un sinfín de enunciados a partir de un número finito de medios. Los medios finitos de que habla remiten a los fonemas de la lengua en cuestión. Su postura concuerda con la de los funcionalistas referentes a la segunda articulación.

La reflexión chomskiana dedicada a la economía lingüística se centra en el Minimalismo o Programa Minimalista. Para Guillermo Lorenzo González, la esencia del llamado Programa minimalista consiste en

*Una hipótesis de trabajo basada en considerar el lenguaje como una solución óptima a las exigencias que supone su acomodación a la estructura mental en que se inserta, dentro de la cual podemos suponerle una función mediadora entre los sistemas de pensamiento del cerebro humano y los sistemas censo-motrices de que se sirven aquellos en la comunicación interindividual (Lorenzo González, 2007: 142).*

Podemos sintetizar el pensamiento de Lorenzo González en estos términos: la acomodación en la comunicación interindividual. En este sentido, el Programa Minimalista se caracteriza por la exigencia de proponer explicaciones gramaticales más simples y económicas. El generativista propone una teoría que debería ir más allá de la mera adecuación explicativa exigiendo el diseño de una teoría sin redundancias. De ahí el énfasis en la simplicidad y la economía. Antes de volver sobre la noción de simplicidad, queremos precisar con Belmar Viernes (s.f.: 14) que

*El minimalismo no es una nueva teoría; sino un programa de investigación que trata de establecer el diseño óptimo de una gramática, con una estructura mínima en la que las representaciones y las derivaciones estén sujetas a la condición cognitiva del mínimo esfuerzo.*

Cuando Belmar Viernes habla de “una estructura mínima” con “el mínimo esfuerzo”, debemos entender que la simplificación de una estructura gramatical reduce los esfuerzos

de producción. No se debe interpretar inversamente porque el mensaje no se halla en el esfuerzo, sino en la estructura. Por tanto, la idea de “economía” recomienda optar por las explicaciones que impliquen un menor número de símbolos u operaciones. El Programa Minimalista ha elaborado dos aspectos de la economía del lenguaje:

- La economía de la derivación: este principio afirma que las transformaciones solo ocurren cuando son absolutamente necesarias para relacionar rasgos interpretativos con rasgos no interpretativos. De esta forma, la inflexión contribuye al significado de la palabra haciéndolo interpretativo. Por ejemplo, el sufijo *-ero* no significa nada cuando aparece así, pero cuando se une a una raíz, cobra un significado y permite expresarse de modo económico: en *carpintero*, el sufijo *-ero* permite simplificar la expresión *un profesional de la carpintería*.
- La economía de la representación: este principio afirma que las estructuras gramaticales deben tener una razón por la cual se utilizan y existen. Es decir, la estructura de una oración no debería ser más extensa o más compleja de lo requerido para cubrir las necesidades gramaticales. Para ejemplificar lo anteriormente dicho, pongamos esta oración:

*Estos chicos, los que están cerca de mí, trabajan bien.*

Se puede notar que el segmento subrayado es una sobrecarga porque no aporta nada nuevo en la oración en la medida en que el demostrativo “estos” da la misma información. De ahí que, desde el punto de vista representativo, la oración adecuada sea *Estos chicos trabajan bien*.

De modo sencillo, la economía de la derivación se refiere a las palabras; esto es, se ha de elegir palabras más cortas y breves evitando así los sufijos de superlativo absoluto, diminutivos o de aumentativos, por no citar más, en caso en que no son necesarios o no impactan sobre la interpretación. La economía de la representación reza con la oración, unidad de análisis gramatical. Tenemos que evitar oraciones más extensas o larguísimas y más complejas, es decir, dotadas de muchas proposiciones. En suma, ambos aspectos del minimalismo desembocan en la simplicidad. A este respecto, Muñoz Pérez (2012: 2063) precisa: “Los rasgos no interpretables no dependen del supuesto de simplicidad del minimalismo, sino de la noción de economía”. Aunque Boeck (2006: 71) no quiere

asimilar la simplicidad a la economía cuando dice que “la simplicidad suele ser confundida con la noción de economía (o eficiencia computacional), o al menos suele entenderse que la simplicidad involucra economía”. Pensamos que las dos nociones se acercan en un marco de la reducción o simplificación de los medios expresivos. A este respecto, hablando de economía, Chomsky (1951: 52) declara que “la simplicidad aumenta mediante la reducción de la longitud de las derivaciones”.

La postura generativista da a entender que la lengua es creativa, pero al mismo tiempo está sujeta a reglas con las que el hablante puede producir e interpretar a partir de un número limitado de elementos básicos y de reglas, un conjunto infinito de construcciones bien formadas. El conocimiento que el hablante tiene de estas reglas recibe el nombre de *competencia*, y la capacidad de llevarlas a efecto en construcciones concretas se denomina *actuación*. Para Chomsky (1951: 58) “la economía puede pertenecer al ámbito de la competencia o de la actuación”. En otras palabras, la economía lingüística se materializa tanto en la competencia o lengua como en la actuación o habla. Es más, para la fluidez de la actuación, es necesario apelar a un principio de mínimo compromiso que se opone a que hagamos cosas que lamentaremos más tarde y tendremos que deshacer. En el contexto de análisis, esta idea se traduce por la necesidad de reducir al mínimo, o suprimir las operaciones de retroceso. Puesto que las consideraciones de mínimo esfuerzo pertenecen a la actuación, Chomsky (1951: 58) sugiere que “las condiciones de economía requieren que se utilice la derivación menos costosa”. O lo que es lo mismo, el principio de la economía lingüística se apoya en el uso de los medios expresivos breves y simples.

Partiendo del programa minimalista, el lenguaje tiene que ajustarse a un mínimo de operaciones mentales para que el hablante logre emitir oraciones y logre una economía en su estructura. Dicho programa demuestra que lo que es empíricamente inevitable se impone por especificaciones de diseño de sistemas externos, de tal forma que todas las limitaciones sobre los procesos gramaticales están motivadas por consideraciones perceptivas o conceptuales. A partir de las operaciones mentales y el diseño de sistemas externos, comprendemos porqué Contreras (1996: 140) dice que “la gramática incluye solo dos niveles de representación, el de la forma fonética y el de la forma lógica, o sea, por un lado, el sistema articulatorio-perceptivo y, por otro, el sistema interpretativo intencional”. Las dos formas gozan de una relación muy estrecha: es una buena

articulación o producción lo que favorece una buena interpretación, ya que una producción no interpretable es un ruido. Además, la producción interpretable ha de deshacerse de símbolos superfluos. La principal consecuencia del minimalismo en el ámbito de la interpretación consiste en evitar la aparición de constituyentes que sobran. La relación entre la economía lingüística y la competencia será estudiada en la segunda parte del trabajo, lugar donde veremos cómo la gramática del texto y la pragmática abordan el principio de la economía lingüística.

De acuerdo con lo expuesto en este epígrafe, haremos nuestros de los siguientes conceptos generativistas en este trabajo: el lenguaje creativo (es gracias a esta capacidad creativa del lenguaje que se puede pasar de una forma extensa a otra muy breve), la coherencia (el recurso a los sustitutos participa en la buena estructuración de enunciados), la adecuación (la situación comunicativa permite diferenciar lo adecuado de lo correcto, de ahí que tengamos oraciones correctas, pero inadecuadas y viceversa) y la interpretación (la interpretación puede ser adecuada o ambigua, de ahí la necesidad de tomar en cuenta tres criterios: la buena construcción de los enunciados, la capacidad por parte del receptor de descodificar fácilmente y las circunstancias de producción).

Concluimos este subapartado recordando que las gramáticas tradicional, funcional y generativa tratan cada una a su modo, pero de manera complementaria, la noción de economía del lenguaje. En la gramática tradicional, hemos observado que el futuro y el potencial deben sus formas sintéticas a la economía. La gramática funcional ha demostrado cómo a partir de un número reducido de fonemas se llega a formar una cantidad infinita de palabras, luego de enunciados, textos, y así sucesivamente. Tocante a la gramática generativa, el Programa Minimalista de Chomsky es la piedra angular de los procedimientos económicos. Los generativistas se interesan también por la simplicidad tanto de la palabra como de la oración. A renglón seguido, hablamos de la economía del lenguaje en el campo lexicológico.

## 4.2 ECONOMÍA LEXICOLÓGICA

La economía lingüística lexicológica se vincula esencialmente con la abreviación. Las abreviaciones lingüísticas son formas de expresión escrita que representan a palabras o grupos de palabras específicos. La abreviación es un cierto dinamismo expresivo de la lengua y, durante aquella operación, el locutor parte de una forma larga y obtiene otra que es más bien corta. En opinión de Onana Atouba (2020, 89),

Conviene resaltar, sin embargo, que la unidad reducida y la extensa (la completa) no son nada conceptos distintos. Se trata de sinónimos (sinonimia perfecta o total), en el plano del significado y de homónimos, desde el significante, por lo que la abreviación afecta sólo a la forma (expresión) y no, a su contenido. De este modo, el objetivo de esta operación lingüística viene a ser la agilidad, simplificación y sencillez expresivas para un menor coste enunciativo.

Existen cuatro tipos de abreviaciones: las abreviaturas, los símbolos, las siglas y los acrónimos.

### 4.2.1 Las abreviaturas

En opinión de Fontanillo Merino (1986: 2), la abreviatura es el “resultado de la reducción del cuerpo gráfico de una palabra a menudo en razón de su alta frecuencia y productibilidad en el texto”. En otros términos, se trata de una letra o un conjunto de letras que representan a una palabra. En esa reducción se utiliza o la parte inicial de la palabra de origen o una mezcla entre la parte inicial y final. Las formas abreviadas llevan, pero no siempre, punto al final o barra inclinada. A su vez, las abreviaturas se subdividen en truncamiento, acortamiento y acortación.

En lo que respecta al truncamiento, se corta la palabra y se queda con la parte inicial. El truncamiento se limita a una letra o tres como máximo: D. < Don; Av. < Avenida; art. < artículo; C/ < calle; Fr < Fray; etc. < etcétera.



Por lo que respecta al acortamiento, se mantiene la primera o las dos primeras sílabas de palabras sea por su longitud sea por su alta frecuencia de uso. Para Manuel Casado Velarde (1999: 5077), los acortamientos son “el resultado de un proceso mediante el cual una unidad léxica, simple o compleja, ve reducido su significante reteniendo el mismo significado y categoría gramatical (clase de palabra), es decir, se obtiene una nueva palabra por acortamiento de otra”. Algunas formas acortadas son las siguientes, bici < bicicleta; cine < cinematografía, tele < televisión; taxi < taxímetro; foto < fotografía; extra < extraordinario; zoo < zoológico; kilo < kilogramo; facu < facultad; presi < presidente; porno < pornografía; cole < colegio y profe < profesor.

Los acortamientos que contribuyen a las formaciones hipocorísticas respetan siempre la norma de los acortamientos léxicos anteriormente mencionados. Con Boni < Bonifacio, Magda < magdalena y Rafa < Rafael, hay el respeto del principio del acortamiento léxico, es decir, el uso de las dos primeras sílabas. Por otra parte, Casado Velarde (1999: 5078) presenta casos en que son las últimas sílabas que forman las hipocorísticas, a saber, Tino < Constantino/Celestino, Berto < Humberto y Lupe de Guadalupe. El mismo autor nos presenta en la actualidad los acortamientos de tres sílabas tales como analfa < analfabeto, proleta < proletario, ecolo < ecologista, estupa < estupefaciente y masoca < masoquista.

En cuanto a la acortación, se toman las letras primeras y últimas o las letras más importantes de la palabra. Veamos estos ejemplos: Dr. < Doctor; Sra. < Señora, Ilmo. < ilustrísimo, pta. < peseta Gral. < General, atto.<atento y Excmo. < Excelentísimo. Como se puede comprobar, el truncamiento, el acortamiento y la acortación son procedimientos que contribuyen a la economía de los significantes de palabras.

## 4.2.2 Los símbolos

El símbolo es toda síntesis de signos que expresan un significado convencionalmente aceptable. De los múltiples símbolos existentes<sup>31</sup>, nos interesan los símbolos lingüísticos que corresponden a las familias tipográficas y sus combinaciones semánticas en forma de enunciado. Según el Diccionario de la lengua española (2021), 23<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea], el símbolo, lingüísticamente hablando, es la representación gráfica invariable de un concepto de carácter científico o técnico, constituida por una o más letras u otros signos no alfabetizables, que goza de difusión internacional, y que, a diferencia de la abreviatura, no se escribe con punto pospuesto, esto es, los símbolos son representaciones materializadas bien por las letras, o bien por los signos no alfabetizables. Cada símbolo tiene un contenido semántico o más dependiendo de las comunidades. Los símbolos lingüísticos pueden indicar las magnitudes, los sistemas monetarios, los puntos cardinales, los signos matemáticos y las entidades químicas. En general, los símbolos se han formado a partir de la primera letra del vocablo.

En lingüística, existen signos codificados como:

- El asterisco (\*) colocado al principio de una oración para indicar su agramaticalidad.
- La almohadilla (#) colocada al inicio de una oración para precisar que su significado ha sido truncado.

Clausurando este subapartado, podemos decir, sin lugar a dudas, que los símbolos son simplificaciones válidas en todas las lenguas. Eso se debe a que las ciencias experimentales, las magnitudes y los puntos cardinales gozan de una objetividad indiscutible. En la escritura, los símbolos sirven para ahorrar espacio y a nivel de los estudios científicos, permiten el fácil aprendizaje. O lo que es lo mismo, un alumno francés puede explotar los servicios de Matemáticas, Química o Física de Inglaterra o de España, mientras que no domina perfectamente ni el inglés ni el español. Lo que en humanidades o ciencias sociales no resultará fácil.

---

<sup>31</sup> Los símbolos se vinculan con: las magnitudes como Km(kilómetro), L (litro), d (duración); las monedas como \$ (dólar), € (euro); los signos matemáticos como +, =, <, >; los símbolos químicos como Au (oro), Ca (calcio), H (hidrógeno) y los puntos cardinales E (Este), N (Norte), SO (Sudoeste).

### 4.2.3 Las siglas

Casado Velarde (1999: 5081) entiende por sigla la “pieza lingüística resultante de la unión de varios grafemas iniciales de sendas palabras, constitutivas de una unidad sintáctica (generalmente un sintagma nominal)”. Por su parte, Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez (1998: 495) dicen que la sigla consiste en “formar palabras tomando la letra inicial, o varias letras iniciales, de un conjunto de palabras que designan organismos oficiales, empresas, asociaciones, e, incluso, para designar objetos”. La definición de Marcos Marín y otros es más explícita por lo que precisa que la formación de las siglas puede resultar bien de la letra inicial de cada constituyente del sintagma, o bien de las letras iniciales de cada constituyente del conjunto. Esto significa que hay más de un criterio que entra en juego a la hora de la formación de las siglas. Martí Pérez (1983:107) menciona dos características fundamentales del uso de las siglas: el ahorro y la síntesis. El ahorro de letras, palabras y espacio en los escritos facilita la lectura. La síntesis en la escritura acompaña la primera característica en la medida en que la economía permite ganar tiempo tanto para el escritor como para el lector.

En la expresión oral y escrita, las siglas aparecen como una necesidad que hace falta satisfacer. Es seguramente en esta perspectiva que Martí Pérez (2008: 1) dice que “las palabras están de más cuando no fundan, cuando no esclarecen, cuando no atraen, cuando no añaden”. Casado Velarde (1999: 5081) recuerda que la sigla es “una nueva secuencia lingüísticamente más económica [...] la mencionada economía lingüística que la sigla representa reside tanto en el plano gráfico como en el fónico”. La reducción de palabras por sus respectivas letras iniciales implica el menor esfuerzo a la hora de escribir igual que durante la pronunciación. El aspecto fónico es muy importante cuando se crea una sigla; dado que la sigla se convierte en un nuevo sustantivo, debe pronunciarse fluida y claramente. La selección de una o dos letras es una justificación o prueba de valorar lo eufónico. Comparemos las dos siglas siguientes:

**ACUDE** < **A**sociación de **C**onsumidores y **U**suarios de **E**spaña.

**COPEL** < **C**oordinadora de **P**resos en **L**ucha.

En la primera sigla, la formación se ha valido de las letras iniciales de los cuatro sustantivos que constituyen dicho sintagma nominal, desaparecieron las preposiciones *de* y la conjunción copulativa *y*. Para la creación de la segunda sigla, se han tomado las dos

primeras letras del primer sustantivo, lo que no era el caso en la sigla ACUDE. Otro matiz diferenciador es la presencia de la **E** que viene de la preposición *en*. Lo que constatamos es que, en la creación de la sigla COPEL, el aspecto fónico o eufónico ha sido el criterio prioritario.

La razón de ser de las siglas es la que nos servimos de los términos de Ramón Carreño y Salgado González en la medida en que resulta poco práctico estar reiterando en un escrito el nombre completo de determinadas instituciones, que en la mayoría de los casos son extensos, cuando tenemos la posibilidad en nuestras manos de simplificarlos y obtener igual efecto, pues para ello nos apoyamos en el uso de siglas, que nos resulta muy ventajoso y útil.

Se debe recurrir a la confección de siglas porque la forma simplificada informa de igual modo que el conjunto de las palabras que forman el sintagma. Las siglas tienen esa ventaja que se manipulan fácilmente, y su retención es objetivamente evidente. Para esos autores, la confección de siglas es prioritariamente reservada a los nombres de las instituciones puesto que sus constituyentes son siempre considerables. El ejemplo que proponen a favor de las siglas es el siguiente: Utilizar de forma reiterada el nombre de la entidad **Empresa de Telecomunicaciones de Cuba S.A.**, implicaría emplear 35 letras y seis palabras, en cambio, si confeccionamos una sigla con las letras **E-TE-C-S-A**, obtendríamos la sigla **ETECSA** de sólo seis letras y 29 letras menos (83%) y una sola palabra en vez de seis, constituyendo la diferencia en número de letras, palabras y espacio en el escrito muy significativo, de ahí la gran utilidad de usar siglas.

Claro está que las siglas son muy prácticas oralmente y por escrito. Sin embargo, su formación debe obedecer a ciertas normas que faciliten la tarea codificadora y descodificadora. La primera norma es que la creación de siglas tiene que hacerse con nombres larguísimos; la segunda consiste en que el codificador debe proceder a la identificación, es decir, presentar en primer lugar el nombre completo y a continuación emplear únicamente la sigla; y, en fin, evitar que un escrito se convierta en una sucesión de siglas, o sea que la abundancia de siglas en un texto va a crear *ipso facto* la confusión cuyo impacto sería la mala interpretación y la incomprensión del mensaje.

Queremos señalar de paso la existencia de dos tipos de siglas: las verdaderas y los sigloides<sup>32</sup>. Entendemos por siglas verdaderas aquellas que sólo usan la letra inicial de los términos principales que representa:

**ONU** < **O**rganización de las **N**aciones **U**nidas.

**OMS** < **O**rganización **M**undial para la **S**alud.

A diferencia del primer tipo, los sigloides no emplean solo la letra inicial de las palabras principales, sino que usan otras letras de los términos secundarios del sintagma nominal, se trata de las preposiciones y conjunciones. Tenemos que precisar que, en los sigloides, se puede usar más de una letra inicial. Total, en un caso como en otro, la confección de siglas no se hace de cualquier modo, sino que obedece a una cierta lógica. Aquí unos ejemplos de sigloides:

**PYME** < **P**equeña y **M**ediana **E**mpresa,

**COPEL** < **C**oordinadora de **P**resos en **L**ucha.

En esas siglas, se ha recurrido a la conjunción y en PYME y a la preposición *en* en COPEL para que sus respectivas formas finales sean prácticas.

A partir de las siglas referentes a organizaciones políticas y sociales, se ha desarrollado una variante sintética por medio de sufijos que se juntan a las siglas para indicar los miembros o partidarios de dichas organizaciones. Es lo que Rodríguez González (1989: 214) denomina “la derivación de las siglas”. La forma sufijal más común es *-ista*. Hemos subrayado más arriba que las siglas entran en la categoría de los sustantivos y, evidentemente, todos los derivados siglares pueden considerarse como de nominales. La naturaleza de la derivación puede ser nominal, adjetival o verbal. En este trabajo, lo que va en línea recta con la economía lingüística es el derivado nominal. Las siguientes ilustraciones demostrarán que la derivación de las siglas es un procedimiento económico del lenguaje:

**Pesoista** = Miembro del Partido Socialista Obrero Español.

**Ucedista** = Partidario de la Unión de Centro Democrático.

---

<sup>32</sup> En una sigla solo se tomaban palabras del enunciado plenas de significado. Sin embargo, el proceso abreviativo de los sigloides es diferente. En un sigloide no se descartan las palabras secundarias. En <http://lalolagrafica.com> [ Consultado el 16 de junio de 2022]

**Etarras** = Miembros de Euskadi Ta Batasuna.

**Peneuvistas** = Parlamentarios del Partido Nacionalista Vasco.

**Ugetista** = Portavoz de la Unión General de Trabajadores<sup>33</sup>.

Se desprende de los cinco derivados nominales una fuerte economía lingüística ya que sus respectivas formas correspondientes necesitan muchas palabras para restituir el significado del derivado. Al usar las formas derivadas, ahorramos energía, espacio y tiempo, por un lado, e informamos sin ambigüedad alguna, por otro. La prueba del recurso frecuente o no a los derivados nominales viene explicada del siguiente modo por Rodríguez González:

El método más seguro y eficaz, y el más utilizado es el que se sirve del lexema siglar, el cual se presta a diversas construcciones morfosintácticas. La más natural y extendida es la construcción determinativa formada por el sintagma referente (miembro, portavoz, etc.) + de (art.) + sigla, su carácter analítico hace que sea la opción preferida con siglas poco conocidas (Rodríguez González, 1989: 222).

En otros términos, los derivados siglares son doblemente económicos dada su forma sintética. Tomemos un ejemplo para ilustrar dicha economía:

**PSOE** (4 letras) < Partido Socialista Obrero Español (6 palabras con 30 letras).

**Pesoista** (8 letras) < Miembro del Partido Socialista Obrero Español (6 palabras con 40 letras).

Notamos que el número de letras empleadas en las siglas no corre pareja con el de las letras que forman los sintagmas nominales. Dedicamos el siguiente epígrafe a la acronimia.

#### 4.2.4. Los acrónimos

La acronimia es un “sistema de formación de palabras nuevas, especialmente tecnicismos, a partir de las iniciales de sus componentes léxicos” (Fontanillo Merino, 1986: 5). Esta definición no presenta ninguna diferencia con la sigla. Además, el ejemplo de acrónimo

---

<sup>33</sup> De acuerdo con el corpus CREA de la Real Academia <http://corpus.rae.es/creanet.html>, el número de documentaciones y de documentos de las siglas usadas se presentan así: PSOE: 18294 / 6008, UCD: 3103 / 1067, ETA: 9286 / 2476, PNV: 4404 / 1468 y UGT: 4187 / 1625.

propuesto por el lingüista es **SIDA** < **S**índrome de **I**mmuno-**D**eficiencia **A**dquirida. En opinión de Marcos Marín, Satorre Grau & Viejo Sánchez (1998: 495), “la acronimia es un procedimiento consistente en formar una palabra tomando el principio de una y el final de otra”. Esta definición dista de la anterior por lo que indica que un acrónimo es el resultado de la parte inicial de una palabra y el final de otra. La definición de Casado Velarde, muy clara, a nuestro parecer, es la siguiente:

Por acronimia se entiende aquí el procedimiento morfológico consistente en la formación de una palabra a partir de dos o - muy raramente - tres unidades léxicas, estando representada, al menos una de ellas, por un fragmento (una o más sílabas) de su significante: la primera, por el fragmento inicial de su significante, y la última por el fragmento final del suyo: Docudrama (< documental + drama), Eurocracia (< europea + burocracia) (Casado Velarde, 1999: 5085).

Partiendo de los propósitos de Casado Velarde, consideramos los acrónimos como integrantes de los recursos económicos del lenguaje porque pasamos de un sintagma nominal a una sola unidad léxica. Contemplemos estos ejemplos:

**Teleñeco** < televisión + muñeco (muñeco dotado de movimiento y voz de ciertos programas de televisión).

**Infografía** < Informática + grafía (técnica de obtención de imágenes por medio de procedimientos informáticos).

**Plasturgista** < plástico + metalurgista (especialista en la aplicación de la metalurgia a los plásticos).

**Ecuatoguineano** < ecuatorial + guineano (gentilicio de Guinea Ecuatorial).

**Portuñol** < portugués + español (lengua que es el producto de la mezcla del portugués y del español).

Los acrónimos que acabamos de examinar presentan dos ventajas: la primera es la formación de nuevas palabras a partir de las ya existentes; de ahí el enriquecimiento del lexicón por procedimientos morfológicos; la segunda ventaja es que los acrónimos son formas simplificadas que vuelven fácil la lectura y la comunicación.

En conclusión, este subapartado que trataba de la economía lingüística en el marco de la lexicología ha mostrado lo suficiente la simplificación de los materiales lingüísticos. En concreto, las abreviaciones son los procedimientos económicos consistentes en la simplificación de palabras largas o sintagmas nominales muy extensos. Las abreviaturas se limitan a la simplificación de las letras de una palabra sea por acortamiento sea por

truncamiento. En cambio, las siglas son reducciones de sintagmas nominales manteniendo tan solo las letras iniciales de cada constituyente del sintagma.

Respecto a todo lo que acabamos de presentar en este epígrafe, afirmamos que la economía lexicológica se vincula con el presente trabajo, porque constituye uno de los procedimientos económicos que tratamos tanto en sexto capítulo como el séptimo. Obvia precisar que las abreviaturas, las siglas, los acrónimos y los símbolos son los recursos económicos que constituyen el primer bloque de nuestro cuestionario cuyo objetivo consiste en averiguar el conocimiento de las formas completas de las distintas abreviaciones. Dedicamos el siguiente subapartado de este capítulo a las estructuras sintéticas y analíticas.

### **4.3 CONSTRUCCIONES SINTÉTICAS Y ANALÍTICAS**

Este subapartado dedicado a las construcciones sintéticas tratará de las formas simplificadas correspondientes, semánticamente, a las formas analíticas que se caracterizan por su extensión. En el marco de este estudio referente a la economía lingüística, no abordaremos la síntesis como parte de la gramática que “estudia la oración considerada en su conjunto y reconstituye los elementos que el análisis ha descompuesto y fraccionado” (Sánchez Doblas, 1910: 205), sino que nos interesaremos por las estructuras simples equivalentes a estructuras complejas. Las formas sintéticas aparecen en los morfemas derivativos, las palabras frente a las locuciones, los pronombres interrogativos, los sustitutos y la semi-lexicalización, entre muchas otras formas que estudiaremos en este subapartado.

#### **4.3.1 Morfemas derivativos**

Los morfemas derivativos pueden ser prefijos o sufijos que se añaden a lexemas con el objetivo de modificar los significados ya existentes. A continuación, estudiaremos los



morfemas derivativos indicando su correspondencia analítica para dejar claro el procedimiento económico presente en los prefijos y sufijos.

#### 4.3.1.1 Los prefijos

Leonardo Gómez Torrego (2002: 19) menciona que los “prefijos son morfemas afijales que preceden a un morfema léxico o raíz (o tema) y que carecen y han carecido de autonomía”. Ciertos prefijos tienden a confundirse con las preposiciones, por lo que María Luisa Calero Vaquera (1986: 157) llama a “las preposiciones inseparables ‘verdaderos prefijos’”.

##### - **El prefijo *Pro-***

En opinión de Jacques Bruyne (1999: 699): “pro significa ‘en favor de’”. Este prefijo significa también “partidario de”. Los ejemplos que ponemos acto seguido mostrarán el carácter económico de dicho prefijo.

Los *proindependentistas* catalanes (03 palabras). = Las personas que están en favor de la independencia de Cataluña (11 palabras).

*Pro* socialista (2palabra). = En favor de la ideología socialista (6 palabras).

La *pro* heterosexualidad (2 palabras). = La política que defiende la heterosexualidad (7palalabras).

Se desprende de los ejemplos puestos que el prefijo *Pro-* permite ahorrar y transmitir el mensaje que será descodificado sencillamente.

##### - **EL prefijo *Anti-***

Este prefijo es la forma opuesta de *pro-*. Para David Serrano-Dolader (1999: 4741): “Anti = en contra de”. Veamos los ejemplos siguientes:

Los *antiprogresistas* (2 palabras). = Las personas que están en contra del progreso (8 palabras).

El medicamento *anti* fiebre (3 palabras). = El medicamento que lucha contra la fiebre (7 palabras).

El *antifascismo* (2 palabras). = La acción contra el fascismo (5 palabras).

Observamos que gracias al prefijo *Anti-*, podemos expresar la oposición de modo económico. Según Soledad Varela & Josefa Martín García,

Los prefijos con un significado de oposición son *anti-* y *contra-*. Precisan a continuación que con algunas bases nominales, como *terrorismo*, *anti-* representa un significado de oposición distinto del expresado con *contra-*. Esto es, así como el *antiterrorismo* es un movimiento en contra del *terrorismo*, el *contraterrorismo* es un *terrorismo* opuesto al *terrorismo* con objeto de anularlo (Soledad Varela & Martín García, 1999: 5019).

Pongamos otra oposición:

La *anti* revolución (3 palabras). = El movimiento en contra de la revolución (7 palabras).

La *contrarrevolución* (2 palabras). = Otro movimiento revolucionario en oposición a la revolución (8 palabras).

A continuación, vamos a examinar los prefijos *pre-* y *post-*.

#### - **El prefijo Pre-**

Este prefijo indica un valor temporal de anterioridad. He aquí unos ejemplos:

El periodo *preelectoral* (3 palabras). = El periodo anterior a las elecciones (6 palabras).

La negociación *preelectoral* (3 palabras). = La negociación llevada antes de las elecciones (7 palabras).

La educación *preescolar* (3 palabras). = La educación adquirida antes de ir a la escuela (9 palabras).

#### - **El prefijo Post-**

Este prefijo tiene valor temporal de posterioridad. Puede aparecer sin la consonante *t* según los contextos. Los ejemplos que aparecen abajo hacen resaltarlos:

Los conflictos *postelectorales* (3 palabras). = Los conflictos ocurridos después de las elecciones (7 palabras).

Las actividades *posdoctorales* (3 palabras). = Las actividades que se realizan después de los estudios doctorales (10 palabras).

Como se puede constatar, los prefijos *Pre-* y *Post-*, que son antitéticos, permiten expresar la anterioridad y la posterioridad respectivamente posibilitando así la economía

lingüística. Las formas analíticas correspondientes a dichos prefijos son *antes de / anterior a*, por un lado, y *después de / posterior a*, por otro.

#### - **El prefijo Re-**

Se trata del prefijo que marca la repetición. Las expresiones equivalentes son las locuciones adverbiales (*otra vez y de nuevo*) y las perífrasis (*volver a y tornar a*) + *infinitivo*. A este respecto, Matte Bon declara:

Volver a + infinitivo significa más lo mismo que el verbo conjugado + otra vez que el prefijo Re-unido a un infinitivo. Sin embargo, cabe señalar que dicho prefijo es menos productivo en español que en otros idiomas (como el francés, el italiano, por ejemplo); y aconseja, por lo tanto, al estudiante extranjero que emplee volver a + infinitivo y otra vez, de nuevo con el verbo conjugado en todos los casos en los que no se tenga la seguridad de que la forma del verbo con el prefijo Re-existe y se emplea corrientemente (Matte Bon, 1995: 169).

Contemplemos los siguientes ejemplos:

*Reescribir* (1 palabra). = *Escribir de nuevo* (3 palabra) o *volver a escribir* (3 palabras).

Ella *relee* (2 palabras). = Ella lee otra vez (4 palabras) o ella torna a leer (4 palabras).

La utilización del prefijo Re- + verbo es un recurso económico que permite ahorrar espacio en la escritura y energía en el habla.

#### - **El prefijo In-/Im-**

Este prefijo denota, con otros como *a-* y *des-*, tanto la privación como la contrariedad. El morfema prefijal Im- es una variante alomórfica de In-; la consonante *n* se convierte en *m* delante de los fonemas *b* y *p*. Aquí unos ejemplos:

*Incapaz* (1 palabra). = *no capaz* (2 palabras) / *Que no es capaz* (4 palabras) / *Que no tiene la capacidad* (5 palabras).

*Imposible* (1 palabra). = *no posible* (2 palabras) / *Que no es posible* (4 palabras) / *Que no tiene la posibilidad* (5 palabras).

Una tarea *inacabada* (3 palabras). = *Una tarea que no está acabada* (6 palabras).

Frente a las construcciones analíticas como “que no es capaz y que no tiene la posibilidad”, las formas sintéticas brillan por su reducción o simplificación. Vamos a clausurar esta sección dedicada a los prefijos por los intensivos.

#### - **Prefijos intensivos de cantidad**

Los prefijos intensivos de cantidad son aquellos prefijos que indican un tamaño mayor. Los más representativos son: *híper-*, *súper-*, *macro-*, *mini-*, *micro-* y *mega-*. Pongamos unos ejemplos.

Los *hipermercados* (2 palabras). = Los mercados muy grandes (4 palabras).

Las *macroestructuras* (2 palabras). = Las estructuras muy grandes (4 palabras).

Un *superrico* (2 palabras). = Un hombre muy rico (4 palabras).

Una *megafiesta* (2 palabras). = Una fiesta muy grande (4 palabras).

Un *minibús* (2 palabras). = Un bus muy pequeño (4 palabras).

Una *micro* finanza (3 palabras). = Un servicio financiero de pequeña escala (6 palabras).

#### - **Prefijos intensivos de cualidad**

Se trata aquí de los prefijos que afectan al grado de la propiedad de los adjetivos y a los rasgos típicos de los sustantivos. Los ejemplos que damos acto seguido corresponden a los prefijos *ultra-*, *archí-* y *extra-*. Tocante a los dos primeros citados, Soledad Varela y Josefa Martín García (1999: 5026) dicen: “el prefijo *archí-* se escribe dentro del registro coloquial, mientras que *ultra-* pertenece a un registro más culto, lo que explica que este último se utiliza en los lenguajes especializados como la política (*ultraconservador*) o la ciencia (*ultramicroscopio*)”. Veamos:

Una casa *ultramoderna* (3 palabras). = Una casa muy moderna (4 palabras).

Un *ultraintegrista* (2 palabras). = Un político con una ideología muy integrista (7 palabras).

Una idea *archioriginal* (3 palabras). = Una idea muy original (4 palabras).

Una reacción *extraordinaria* (3 palabras). = Una reacción que sale de lo ordinario (7 palabras).

Se desprende de los prefijos intensivos un grado superlativo expresado bien por la cantidad, o bien por la calidad. La sustitución de los prefijos por otras formas está en el origen de la expansión, mientras que, la tendencia a la economía lingüística recomienda el uso de los prefijos. A continuación, mostraremos que los sufijos igual que los prefijos son procedimientos económicos.

#### 4.3.1.2 Los sufijos

Una cantidad importante de morfemas sufijales favorecen las derivaciones nominal, adjetival y apreciativa. El Diccionario de lingüística (1986: 274) define el sufijo como “Morfema trabado derivativo pospuesto al lexema”. En la derivación nominal, un sufijo es susceptible de varios contenidos. Observemos los diferentes valores del sufijo *-dor*:

El *Jalador* (2 palabras). = La persona que corta los racimos de bananas (8 palabras).

El *computador* (2 palabras). = El instrumento o máquina para computar (4 palabras).

El *comedor* (2 palabras). = La sala o lugar donde se come en casa (7 palabras).

Los tres sustantivos dotados del sufijo *-dor* expresan respectivamente el agente (*jalador*), el instrumento (*computador*) y el lugar (*comedor*). A la hora de enseñar los sufijos, si un docente se limita a los casos de *jalador* o *trabajador*, los aprendientes podrán deducir erróneamente que todos los sustantivos acabados en *-dor* tienen un significado de acción. De ahí que exista una mala interpretación. Si bien el sufijo *-dor* permite a los verbos formar sustantivos, cada derivado nominal se relaciona con el contenido del verbo base. Franz Rainer precisa que

El sufijo *-dor/a* es de los más productivos y versátiles del español moderno. Se encuentra en toda una serie de tipos derivacionales, nominales y adjetivales de sentido muy parecido, pero no parece posible considerarlos todos como variantes contextuales de un sentido fundamental único (Franz Rainer, 1999: 4601).

Contemplemos los siguientes adjetivos deverbales:

Un ruido *ensordecedor* (3 palabras). = Un ruido que ensordece (4 palabras).

El equipo *ganador* (3 palabras). = El equipo que ha ganado (5 palabras).

Los dos adjetivos deverbales expresan distintamente el efecto (ensordecedor) y la acción (ganador). Otro sufijo muy rentable en la formación de adjetivos es *-ble*; o lo que es igual *-able* (para los deverbales de la primera conjugación) e *-ible* (para los de las segunda y tercera conjugaciones). Pongamos unas ilustraciones:

*Transportable* (1 palabra) = que puede ser transportado (4 palabras).

*Bebible* (1 palabra) = que puede ser bebido (4 palabras).

*Divisible* (1 palabra) = que puede ser dividido (4 palabras).

Así, el fragmento *una situación incontrolable* resulta muy económico que *una situación que no puede ser controlada*. Tras haber mostrado cómo las derivaciones nominal y adjetival contribuyen a la economía lingüística, queremos, en los párrafos siguientes, presentar en la misma perspectiva el comportamiento de la derivación apreciativa.

#### - **Sufijos aumentativos**

Se trata de los sufijos que indican en su mayoría el aumento de tamaño. Los sufijos de esta clase son: *-ón/ona*, *-azo/aza* y *-ote/ota*. Seco (1992: 134) precisa que “algunos de estos sufijos pueden emplearse con el sentido de “golpe” o “acción violenta” o de “agente”, a veces con matiz caricaturesco o despectivo”. Contemplemos:

Una *mujerona* (2 palabras). = Una gran mujer o una mujer muy alta (4 palabras).

Un *hombrón/ hombretón* (2 palabras). = Un gran hombre o un hombre valiente (3 palabras).

Un *amigote* (2 palabras). = Un gran amigo o un compañero habitual (3 palabras).

Un *codazo* (2 palabras). = Un golpe dado con el codo (6 palabras).

Una *cabezada* (2 palabras). = Un golpe dado con la cabeza o golpe que se recibe en ella (6 palabras).

Observamos que la forma “sustantivo + sufijo” es económica. Es imprescindible detenernos en el caso de *hombrón* que puede ser ambiguo, ya que puede indicar un “gran hombro” o “una acción violenta del hombro”. La forma *hombretón* permite eliminar la

ambigüedad, que es un obstáculo a la interpretación entre “gran hombre” y “gran hombre”.

### - **Sufijos diminutivos**

Estos sufijos son aquellos que introducen la disminución del tamaño del objeto. En latín, los adjetivos de pequeñez tenían dos principales funciones: la expresiva y la minorativa. González Ollé (1962: 160) precisa que “la función minorativa no debe entenderse sólo como disminución de tamaño, sino también como rebajamiento de intensidad o extensión en los casos de nombres abstractos y en los de sustancia o materia”. Dichos sufijos no se limitan a la significación empequeñecedora puesto que, en ciertos casos, se pone de relieve “el carácter predominantemente afectivo del diminutivo” (Lázaro Mora, 1999: 4650). Los sufijos que indican la pequeñez son: -ito, -illo, -ico, -ín, -uelo, -cito, -cillo, -ecito, -ezuelo, -achuelo, ichuelo, -aco, -uco, -ujo, -ajo, -ejo, -ijo e -iño.

Los sufijos diminutivos tienen varios valores y usos regionales. Por lo que respecta a los valores, pueden ser afectivos, ironicos y despreciativos entre otros. Los sufijos diminutivos despectivos son: -aco/a, -uco/a, -ujo/a, -ajo/a, -ejo/a e -ijo/a.

En lo que se refiere a las variantes geográficas de los sufijos diminutivos, Rafael Seco (1992: 135) menciona que “predomina la forma *ico* en Aragón; *iño*, en Galicia; *ino*, en Extremadura; *in*, en Asturias y León, e *illo*, en Andalucía”.

En relación con las formas de los diminutivos, el sufijo más general del español es -ito/-ita. Las palabras monosilábicas acabadas en consonante se forman con -ecito/a, -ecillo/a, -ezuelo/a, -achuelo/a e -ichuelo/a. Por último, las voces agudas de dos o más sílabas terminadas en “e”, “n” y “r” se forman con -cito/a, -cillo/a, -cico/a y -zuelo/a. En las líneas que vienen a continuación, ilustramos con algunos ejemplos:

El *arbolito* (2 palabras). = El pequeño árbol (3 palabras).

La *casita* (2 palabras). = La pequeña casa (3 palabras).

La *maquinita* (2 palabras). = La pequeña máquina (3 palabras).

La *florecita* (2 palabras). = La pequeña flor (3 palabras).

Una *vocecita* (2 palabras). = Una pequeña voz (3 palabras) o una voz reducida (3 palabras).

Estructuralmente, los diminutivos sintéticos son recursos a la economía del lenguaje. Sin embargo, la lexicalización de ciertos diminutivos sintéticos suele conducir a una mala interpretación. En otros términos, los sufijos empequeñecedores no tienen los mismos valores.

*Casita* (1 palabra). = Pequeña casa (2 palabras).

*Casilla* (1 palabra). = Cada división de las que se compone un casillero (9 palabras).

*Maquinilla* (1 palabra). = Aparato que sirve para afeitarse (5 palabras).

*Librito* (1 palabra). = Pequeño libro (2 palabras).

*Librillo* (1 palabra). = Bisagra para cajas muy pequeñas (5 palabras).

Como se puede notar, la lexicalización de ciertas formas de los diminutivos nos lleva a prestar atención en el uso de los diminutivos sintéticos. El usuario debe asegurarse de que la forma sintética no provocará ninguna ambigüedad. Ante tal situación, Fernando González Ollé dice:

La frecuencia con que aparece el diminutivo analítico: adjetivo de pequeñez + sustantivo para expresar la noción de pequeñez, junto a diminutivos sintéticos, da pie al autor para deducir que siendo la función expresiva la más frecuente, el deseo de evitar una confusión, dar a la disminución un carácter inequívoco, sin connotaciones de otra especie, hace que se eche mano de los diminutivos analíticos (González Ollé, 1962: 161).

Según Fernando González, el recurso a los diminutivos sintéticos no debe ser motivado únicamente por el principio de la economía lingüística, sino que se debe tener en cuenta su cabal descodificación. En otras palabras, el codificador ha de prepararse para que el sufijo pospuesto a la unidad lexemática de base añada a esta un valor de “menor que”.

En la lista de los sufijos diminutivos, aparecen las formas *-ito/ita* e *-ico/ica*. Sin embargo, Mercedes Sedano (2011: 93) piensa que las segundas son alomorfos de las primeras; por lo que dice: “*-ico/ica* son las formas alomórficas de *-ito/ita*, que son preferidas en el habla



coloquial de los venezolanos, cuando la raíz de la palabra modificada tiene el fonema oclusivo dental sordo /t/ en la última sílaba, es decir por un proceso de desasimilación”.

Frente a la multitud y la diferenciación significativa de los sufijos diminutivos, podríamos, valiéndonos del principio de la economía, proponer la simplificación de dichos sufijos, por una parte, y la categorización semántica de los mismos, por otra. Además, la especificación permitiría distinguir, por ejemplo, *madrecilla* y *madrecita* del siguiente modo:

*Madrecilla* (1 palabra). = pequeña madre (2 palabras).

*Madrecita* (1 palabra). = Madre muy afectiva (3 palabras).

Dicho de otro modo, los determinantes pueden permitirnos distinguir el valor empequeñecedor del afectivo. Por eso se podría optar también por diferenciar el valor de los sufijos; por ejemplo, *la madrecilla* se refiere a la pequeñez y *su madrecita*, a la afección. Tocante a los sufijos apreciativos, José Alejandro Martínez Lara (2016: 1) afirma que: “las funciones discursivas de los apreciativos son: indicar el tamaño del referente, expresar valoraciones positivas o negativas, reforzar los valores de las palabras de base, enfatizar y llamar la atención del interlocutor”. De esas funciones, nos interesaremos a continuación por las despectivas.

#### - **Sufijos despectivos**

Los sufijos despectivos o peyorativos gozan de una valoración negativa, es la razón por la cual Gómez Torrego (2002: 22) dice: “los despectivos indican siempre desprecio”. Los sufijos peyorativos en español son los siguientes: -ajo, -ejo, -acho, -ato, -orrio, -ucho, -astro, -ica, -arro, -isco, -zucho, -ualla, ... Los ejemplos ilustrativos vienen a continuación:

*Poetaastro* (1 palabra). = Poeta sin fama (3 palabras).

*Reyezuelo* (1 palabra). = Rey que casi no tiene poder (palabras).

*Cafetín* (1 palabra). = Café sin ingredientes (leche, azúcar) (3 palabras).

*Aldeorrio* (1 palabra). = Aldea abandonada (2 palabras).

*Animalejo* (1 palabra). = Pequeño animal sin importancia (4 palabras).

*Tenducho* (1 palabra). = Tienda sin suficientes mercancías (4 palabras).

Constatamos de modo claro que los sufijos despectivos son muy productivos y permiten expresar el desprecio en la simplicidad. El fragmento “el reyezuelo del aldeorrio” permite ahorrar muchas palabras, y que la construcción analítica es la siguiente: “el pequeño rey impotente de la aldea abandonada”. Observamos que la forma analítica tiene el doble de las palabras del fragmento dotado de sufijos sintéticos.

#### - **Sufijos de los adjetivos de color**

Existe un número importante de sufijos que favorecen la formación de los adjetivos derivados de color. Los más usados son los que nos presenta Luz Rello (2008: 117): -al, -áceo, -ino, -azo, -oso, -eo, -escente, -il, -izo, -ante/-ente, -usco, -ote e -ito.

En lo que se refiere al sufijo *-áceo*, Luz Rello (2008:119) recuerda que “La mayoría de los términos que terminan en /-áceo/ son casos que nos viene del latín y han llegado al español lexicalizados como porráceo, a (del lat. PORRACEUS), rosáceo, a (del lat. ROSACEUS) o violáceo, a (del lat. VIOCEUS)”.

Ese sufijo tiene el significado de “tirar a”. Pongamos a continuación unos ejemplos:

Una flor *rosácea* (3 palabras). = Una flor que tira a rosa (6 palabras).

Un vestido *violáceo* (3 palabras). = Un vestido que tira a violeta (6 palabras).

En cuanto al sufijo *-il*, se nota que su comportamiento morfológico es diferente de los demás en la medida en que “se adjunta a palabras que no son términos de color y se define como [semejanza] que se suele concernir a color (aceitunil “aceitunado” (de color de aceituna verde) o a la forma y al color (manzanil)” (Luz Rello, 2008: 122). Veamos unos ejemplos:

*Manzanil* (1 palabra). = Fruta parecida a la manzana (5 palabras).

El uniforme *gríseo* (3 palabras). = El uniforme de color gris (5 palabras).

La casa *rubescete* (3 palabras). = La casa que tira a rojo (6 palabras).

El techo *blanquizo* (3 palabras). = El techo que tira a blanco (6 palabras).

Una olla *negreante* (3 palabras). = Una olla que adquiere el color negro (7 palabras).

Una hoja *verdusca* (3 palabras). = Una hoja que tira a verde oscura (7 palabras).

Los sufijos derivativos de color son también los auténticos procedimientos de la economía lingüística. Los ejemplos que hemos analizado demuestra, lo suficiente, que el recurso a la forma lexema de color + sufijo contribuye a la reducción de las expresiones que alargan las frases y vuelve las mismas muy pesadas.

#### - **Sufijos de superlativos absolutos**

En lingüística; distinguimos el superlativo absoluto del relativo. En este subapartado, no abordaremos los superlativos relativos porque no se expresan mediante sufijos. En el marco de la cuantificación, Rosario Guillén Sutil (1987: 75) declara que “el grado máximo de atribución lo constituye el llamado tradicionalmente superlativo absoluto, valor atributivo que se manifiesta mediante la forma muy o con el morfema *-ísimo*”. De la precedente cita, notamos que la forma muy + adjetivo/ adverbio y el sufijo *-ísimo* que se añade a los adjetivos/adverbios son equifuncionales y constituyen variantes combinatorias. La primera forma es analítica, mientras que, la segunda es sintética. Pongamos unos ejemplos:

*Carísimo* (1 palabra). = Muy caro (2 palabras).

*Poquísimas* (1 palabra). = Muy pocas (2 palabras).

*Lejísimos* (1 palabra). = Muy lejos (2 palabras).

*Agradabilísimo* (1 palabra). = Muy agradable (2 palabras).

*Crudelísima* (1 palabra). = Muy cruel (2 palabras).

Observamos que la forma sintética consta de una palabra, mientras que, la analítica tiene dos. En la práctica, los usuarios poco cultos suelen recurrir a la forma analítica, que es antieconómica, porque existen muchas formas irregulares en lo que respecta al sufijo. El adverbio *muy* no es el único elemento que participa de la forma analítica. A este respecto,

Rafael Seco (1992: 36) dice: “se ha acostumbrado considerar como superlativos analíticos los adjetivos con muy y aun con otros adverbios (sumamente, enormemente, considerablemente, etc.)”. Veamos:

Extraordinariamente inteligente (2 palabras/ 30 letras). = *Inteligentísimo* (1 palabra/ 15 letras).

Sumamente pobre (2 palabras/ 14 letras). = *Paupérrimo* (1 palabra/ 10 letras).

Considerablemente rico (2 palabras/ 21 letras). = *Riquísimo* (1 palabra/ 9 letras).

En español, ciertos adjetivos en los grados comparativo y superlativo son irregulares. Tocante al grado comparativo de superioridad, tenemos:

*Mejor* (1 palabra). = Más bueno (2 palabras).

*Peor* (1 palabra). = Más malo (2 palabras).

*Mayor* (1 palabra). = Más grande (2 palabras).

*Menor* (1 palabra). = Más pequeño (2 palabras).

Las formas eruditas del superlativo absoluto de dichos adjetivos son mucho más económicas. Contemplemos:

*Óptimo* (1 palabra) = buenísimo = Muy bueno (2 palabras).

*Pésimo* (1 palabra) = malísimo = Muy malo (2 palabras).

*Máximo* (1 palabra) = grandísimo = Muy grande (2 palabras).

*Mínimo* (1 palabra) = Pequeñísimo = Muy pequeño (2 palabras).

Aunque apreciemos dichas formas irregulares por su contribución a la economía del lenguaje, Alarcos Llorach (1999: 109) piensa que aquellos comparativos y superlativos de origen culto se comportan en principio como cualquier adjetivo y no se usan como las construcciones comparativas o superlativas citadas. En el mismo prisma, Rafael Seco (1992: 37) precisa que “los hablantes no asocian ya el superlativo culto a su base positiva, sino que lo consideran, en cierto modo, un adjetivo independiente, de sentido particularmente expresivo”. Dedicamos las líneas siguientes a los adverbios de modo.

## - **Sufijos de los adverbios de modo**

Existen muchos tipos de adverbios; los de manera, a diferencia de otros, presentan una doble forma: la sintética y la analítica. En opinión de Mario García-Page (1991: 186), el adverbio de modo es todo signo que “se compone de una unidad léxica adjetival, que se neutraliza simultáneamente en las formas femenino singular y de un elemento sufijal invariable, -mente”. Pongamos a continuación los ejemplos que presentan ambas formas:

*Prudentemente* (1 palabra). = De modo prudente (3 palabras).

*Silenciosamente* (1 palabra). = De manera silenciosa (3 palabras).

*Generalmente* (1 palabra). = De modo general (3 palabras).

*Particularmente* (1 palabra). = De forma particular (3 palabras).

La primera forma, la sintética, es económica porque el sufijo *-mente* que sustituye a las expresiones (de modo, de manera y de forma) se une enclíticamente al adjetivo. Ciertos adjetivos en grado superlativo absoluto admiten al sufijo *-mente*. A propósito de la gradación, Francisco Marcos Marín et al. (1998: 259) dicen: “También puede admitir el adverbio, como los adjetivos, variación de grado. (...), tampoco todos los adverbios pueden indicar grado. Lógicamente, lo podrán tener aquellos adverbios cuya significación admite gradación”. Veamos las ilustraciones que vienen a continuación:

*Levísimamente* (1 palabra). = De modo muy leve (4 palabras).

*Delicadísimamente* (1 palabra). = De manera muy delicada (4 palabras).

A través de la estructura analítica, nos damos cuenta de que los adverbios *levísimamente* y *delicadísimamente* encierran dos contenidos, es decir, la modalidad y la gradación respectiva y sucesivamente. Frente a un proceso morfológico manifestado en *levísimamente*, por poner un caso, vemos que la gramática dispone de muchas estrategias sintéticas que nutren la economía lingüística. Para cerrar lo de los adverbios en *-mente*, sabemos que la coordinación de dichos adverbios tiene un carácter particular tal como lo afirma Ofelia Kovacci (1999: 709): “por otra parte, cuando los adverbios se coordinan, el núcleo *-mente* puede elidirse en todos los miembros de la construcción, excepto en el último”. Si bien el lingüista argentino no lo precisa en sus propósitos, mencionamos que

se trata también de un procedimiento económico ya que permite suprimir el morfema sufijal que se iría repitiendo inútilmente. Podemos apreciarlo en los siguientes ejemplos:

Trabaja *lenta*, pero *correctamente* = \*Trabaja *lentamente* pero *correctamente*.

Habla *dura*, *fuerte* y *constantemente* = \*Habla *duramente*, *fuertemente* y *constantemente*.

Además de la economía lingüística, la elisión de dicho morfema sufijal es una regla gramatical referente a la coordinación de los adverbios de manera.

En relación con los morfemas afijales descritos con anterioridad, los más representativos para nuestro trabajo son los prefijos en su inmensa mayoría y los sufijos diminutivos, aumentativos, de superlativo absoluto y del adverbio de manera. A continuación, vamos a examinar la onomástica puesto que aboga por la economía del lenguaje.

### 4.3.2 La onomástica

La onomástica es la disciplina lingüística que tiene por objeto el estudio de los nombres propios de personas (antroponimia) y de lugares (toponimia).

#### 4.3.2.1 Los topónimos

Los nombres propios de lugares participan de la economía lingüística cuando el sustantivo indicador de la forma geográfica viene elidido. Tocante al género de dichos nombres, Alcina & Blecua dicen:

Los nombres propios de accidentes geográficos tales como ríos, montes, lagos, mares, volcanes..., son, salvo algunas excepciones (como los nombres de islas o archipiélagos: Las Baleares; Las Canarias...), masculinos en relación con el género del nombre apelativo: el Ebro; los Pirineos; el Mediterráneo... (Alcina & Blecua, 1975: 528).

Sin la elipsis del sustantivo apelativo, la frase nominal resultará larga. Veamos:

El *océano* pacífico (3 palabras). = El *pacífico* (2 palabras).

El *mar* mediterráneo (3 palabras). = El mediterráneo (2 palabras).

El *río* Guadiana (3 palabras). = El Guadiana (2 palabras).

Los *montes* pirineos (3 palabras). = Los Pirineos (2 palabras).

El *monte* Teide (3 palabras). = El Teide (2 palabras).

Las *islas* canarias (3 palabras). = Las Canarias (2 palabras).

El *volcán* Tronador (3 palabras). = El Tronador (2 palabras).

El *lago* Naja (3 palabras). = El Naja (2 palabras).

En lo referente a la denominación de dichos accidentes geográficos, la elipsis de los respectivos nombres no crea ninguna ambigüedad puesto que los adjetivos que se relacionan se sustantivan o se recategorizan de modo sencillo gracias a la unicidad del referente. Por lo que, decir hoy en día el océano Atlántico parece más extraño que El Atlántico. María Jesús Fernández Leborans (1999: 84-85) presenta casos de elipsis de los nombres propios de instituciones:

El María Guerrero (3 palabras). = El *teatro* María Guerrero (4 palabras).

El Barcelona (2 palabras). = El *equipo de fútbol de* Barcelona (6 palabras).

La Complutense (2 palabras). = La *Universidad* Complutense (3 palabras).

La Renault (2 palabras). = La *empresa automovilística* Renault (4 palabras).

La elipsis observada en los precedentes ejemplos favorece la economía lingüística porque muchos constituyentes de dichas frases o sintagmas nominales han sido suprimidos. Un caso de ambigüedad correspondería a *El Barcelona* en la medida en que “Barcelona” es la forma simplificada de “la ciudad de Barcelona”. Así que se podría decir “la Barcelona”, pero que no es aceptable puesto que los nombres de ciudades no admiten artículos si no hay un complemento determinativo. Observemos las tres estructuras siguientes:

*Barcelona* (1 palabra). = La capital regional de Cataluña (5 palabras).

*La Barcelona* de los años 40 (6 palabras). = La provincia de Barcelona de los años 40 (7 palabras).

*El Barcelona / El Barça* (2 palabras). = El equipo de fútbol de Barcelona (6 palabras).

#### 4.3.2.2 Los antropónimos

En este subapartado reservado a la antroponimia, no nos limitaremos sólo a los nombres propios de personas, sino que extenderemos el análisis a ciertos nombres comunes de personas. Para Ignacio Bosque (1999: 32), “los sustantivos colectivos designan en singular, conjuntos de entidades”. Contemplemos la oración siguiente:

*La familia se reúne* (4 palabras).

El sustantivo colectivo la “familia” expresa económicamente “los miembros de la familia”. Así, la oración anterior corresponde a:

*Los miembros de la familia se reúnen* (7 palabras).

Pongamos a continuación otros nombres en que se percibe la tendencia a la economía;

La abuela (2 palabras). = La madre de la madre o del padre (5/4 palabras).

Los bisabuelos (2 palabras). = Los padres de los padres de los padres (8 palabras).

El primo (2 palabras). = El hijo del tío o de la tía (4/5 palabras).

El primogénito (2 palabras). = El hijo mayor de la familia (6 palabras).

El benjamín (2 palabras). = El hijo menor de la familia (6 palabras).

El príncipe (2 palabras). = El hijo de reyes y heredero directo (7 palabras).

La infanta (2 palabras). = La hija de reyes nacida después del príncipe (8 palabras).

En la cultura Bamiléké, existen, por ejemplo:

Toukep / Toukam (1 palabra). = Primer(a) hijo(a) de los reyes (5 palabras) y

Pokep / Pokam (1 palabra). = Segundo(a) hijo(a) de los reyes (5 palabras)



que indican el orden de nacimiento en las jefaturas Bamiléké; por lo que coincidimos con Fernández Leborans (1999: 96) que “la función cognitiva del nombre propio consiste en nombrar, afirmar y mantener una individualidad”.

Siempre con los nombres propios de personas, la semi-lexicalización participa de la economía del lenguaje como podemos apreciar en los ejemplos siguientes:

Los Carlos (2 palabras). = Los miembros de la familia de Carlos (7 palabras).

Los Mario (2 palabras). = Los que pertenecen a la familia de Mario (8 palabras).

Sin embargo, este tipo de semi-lexicalización provoca ambigüedad interpretativa cuando la situación comunicativa no está claramente definida. Veamos:

*Los Hernández* (2 palabras) puede significar respectivamente

- Los miembros de la familia de Hernández (7 palabras).
- Las personas que se llaman Hernández (6 palabras).

En ese caso, el contexto oracional es el único medio pudiendo solventar la ambigüedad. Observemos:

*Los Hernández* viven en este edificio.

*Los Hernández* de esta empresa son holgazanes.

En la primera oración, la lectura referente a los miembros de familia de Hernández es la más indicada, mientras que, en la segunda, la interpretación más considerada conviene a las personas que se llaman Hernández. Con ciertos nombres propios, la economía lingüística se percibe metafóricamente. Analicemos los siguientes decursos:

Tú eres el *Picasso* del siglo (6 palabras). = Tú eres el *gran pintor* del siglo (7 palabras).

Pedro es un *Donjuán* (4 palabras). = Pedro es un *prototipo de seductor sin escrúpulos* (7 palabras).

Juan parece a *Hércules* (4 palabras). = Juan parece a *aquel hombre de extraordinaria fuerza física* (9 palabras).

Bonifacio es el *Sócrates* de la clase (7 palabras). = Bonifacio es el *mejor filósofo* de la clase (8 palabras).

Los nombres “Picasso, Donjuán, Hércules, Sócrates” sirven de referentes en la comparación implícita. La metáfora permite la reducción de palabras, pero manteniendo la misma carga semántica. El único problema de descodificación se referiría a quienes desconocen lo que representan dichos nombres.

Por lo que respecta a la onomástica, su relación con el presente trabajo radica a nivel de los epónimos (Alfonsí, isabelino) y la formación de palabras en *-ismo* a partir de los nombres propios de personas (Eramismo, Nguemismo) y de lugares (Americanismo, guineanismo).

¿Qué relación existe entre los sustitutos y la economía lingüística? Dedicamos el siguiente epígrafe a la respuesta de la pregunta anterior.

### **4.3.3 Sustitutos gramaticales**

La sustitución es una operación que consiste en conmutar un elemento en significante bien formado por otro con objeto de determinar el efecto resultante en significado. Puesto que existe una solidaridad entre la expresión y el contenido, el sustituto es otra forma distribucionalmente equivalente. Los principales sustitutos son los pronombres; por lo que María Luisa Calero Vaquera (1986: 90) declara que “el pronombre sustituye al nombre para evitar su repetición”. En el marco de este estudio, la sustitución obedece a razones de tipo sintáctico-semántico. Dicho en otras palabras, el sustituto debe desempeñar la misma función sintáctica y guardar la misma carga semántica. Basaremos este análisis en los pronombres personales, relativos, interrogativos, posesivos, demostrativos y ciertos adverbios.

#### **4.3.3.1 Pronombres personales**

En opinión de Salleras Matías, los únicos pronombres personales existentes en español son los destinados a expresar los seres que toman una parte directa en la conversación, esto es,

Admitimos como verdaderos pronombres las dicciones, yo tú, nosotros y vosotros: mas no consideramos tales a él, ella, ellos, ellas ni a se. Y siempre fundándonos en la definición y atendiendo al diferente oficio que ejercen las primeras y las segundas (Salleras Matías, 1876: 63).

En este sentido, *yo* y *nosotros*, las primeras personas, corresponden a emisor/emisores, mientras que, *tú* y *vosotros*, las segundas personas, corresponden a receptor/receptores. En un acto comunicativo, los interlocutores pueden intercambiar los papeles de emisor y receptor. Sin embargo, la primera persona corresponde a la persona que habla y la segunda a la que escucha. Sintácticamente, resulta difícil encontrar expresiones que los pronombres *yo*, *tú*, *nosotros* y *vosotros* sustituyen, pero semánticamente, sabemos que unos remiten a los emisores y otros a los receptores. Desde este prisma semántico, los pronombres de primera persona sustituyen “el hablante”, mientras que, los de la segunda persona reemplazan “el receptor”. Para Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez (1998: 145): “muchos gramáticos han considerado la tercera persona como no persona” porque puede ser una persona de la que se habla, pero incluye también todo aquello que puede ser objeto de referencia verbal.

Los pronombres de primera y segunda personas son económicos porque favorecen la supresión de nombre que debería acompañarlos dada la pluralidad de los nombres que pueden integrar el emisor y el receptor. Veamos:

Yo, Juan, soy profesor (4 palabras). = Yo soy profesor (3 palabras) = Soy profesor (2 palabras).

Tú, Ana, cantas bien (4 palabras). = Tú cantas bien (3 palabras) = Cantas bien (2 palabras).

Nosotros, los alumnos, estamos contentos (5 palabras). = Nosotros estamos contentos (3 palabras) = Estamos contentos (2 palabras).

Vosotros, María y Rosa, sois muy amables (7 palabras). = Vosotros sois amables (3 palabras) = Sois amables (2 palabras).

En la primera oración, por ejemplo, el pronombre “yo” se identifica con “Juan” por lo que se puede pensar que se trata de un caso de insistencia. Evidentemente, en una

situación concreta de comunicación, el nombre que acompaña el pronombre remite a la insistencia, pero en un texto escrito, el pronombre seguido del nombre permitiría saber a quién el pronombre se refiere. Frente a un texto narrativo cuyo narrador habla en la primera persona, cualquier lector podría identificarse con el narrador, hasta confundirse con él si el narrador usa únicamente el “yo” sin el acompañamiento de su nombre. Los pronombres de tercera persona sustituyen tanto a personas como a objetos. Veamos:

Rosa y María trabajan (4 palabras). = Ellas trabajan (2 palabras).

El coche es nuevo (4 palabras). = Él es nuevo (3 palabras).

El mayor problema de dichos pronombres es el de la ambigüedad. Observemos:

**Ellas** trabajan = **las abuelas** / **las vacas** / **las máquinas** trabajan.

Ante tales situaciones, para recurrir a la sustitución, se debe tomar en cuenta el criterio de interpretación, esto es, decir *Ellas trabajan* en vez de *Rosa y María trabajan* cuando el contexto es claro.

Los pronombres personales átonos *lo, la, los, las, le, les* y *se* permiten sustituir los sintagmas nominales en función de complemento directo e indirecto. Contemplemos los ejemplos siguientes:

Carlos corrige *los ejercicios caseros* (5 palabras). = Carlos *los* corrige (3 palabras).

Rosa tiene *un nuevo coche rojo* (6 palabras). = Rosa *lo* tiene (3 palabras).

El carpintero arregla *la mesa* (5 palabras). = El carpintero *la* arregla (4 palabras).

La abuela vende *las bananas dulces* (6 palabras). = La abuela *las* vende (4 palabras).

El padre ofrece pan a *los extranjeros* (7 palabras). = El padre *les* ofrece pan (5 palabras).

El profesor añade *puntos a los mejores alumnos* (8 palabras). = El profesor *se los* añade (5 palabras).

Se desprende de los ejemplos arriba mencionados que los pronombres personales átonos son formas simplificadas de los sintagmas nominales. Los pronombres en cuestión

adquieren los morfemas de género y número de los sintagmas. Las oraciones en las que aparecen los pronombres sustitutos son muy reducidas; por lo que podemos apreciar el papel económico de los sustitutos. Según la sintaxis colocacional, los pronombres personales átonos aparecen delante del verbo, pero con el imperativo se obtiene una construcción enclítica:

Dame *tus libros* (3 palabras) = Dámelos (1 palabra).

Responded a *las preguntas* (4 palabras). = Respondedlas (1 palabra).

Con las formas gerundianas y las perífrasis verbales de infinitivo, los sustitutos pueden anteponerse o posponerse:

Estoy jalando *las viejas ramas* (5 palabras). = *Las* estoy jalando (3 palabras) /  
Estoy jalándolas (2 palabras).

Puede lavar *esos vestidos* (4 palabras). = *Los* puede lavar (3 palabras) / Puede lavarlos (2 palabras).

Entre los pronombres personales átonos, otros se denominan reflexivos porque hacen “referencia a la misma realidad designada por el sujeto” (Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez, 1998: 148). Nos interesaremos solo por los verbos pronominales cuyas formas participan de la economía lingüística. Veamos las ilustraciones:

Carmen *se* peina (3 palabras). = Carmen peina *sus cabellos* (4 palabras).

Tú *te* lavas (3 palabras). = Tú lavas *tu cuerpo* (4 palabras).

Yo *me* visto (3 palabras). = Yo llevo *mis vestidos* (4 palabras).

Existen construcciones con los reflexivos cuya interpretación es ambigua. Pongamos los siguientes ejemplos:

Carmen y Laura *se* peinan (5 palabras).

Los padres *se* lavan (4 palabras).

**Interpretación refleja:**

Carmen *se* peina y Laura *se* peina (7 palabras).

El padre *se* lava y la madre *se* lava (9 palabras).

### **Interpretación recíproca:**

Carmen peina a Laura y Laura peina a Carmen (9 palabras).

El padre lava a la madre y la madre lava al padre (12 palabras).

Sin embargo, una oración como

*Juan y Pedro se saludan* (5 palabras).

tiene solo una interpretación recíproca, esto es,

Juan saluda a Pedro y Pedro saluda a Juan (9 palabras).

En resumen, hemos demostrado que los pronombres personales átonos, sustituyentes de sintagmas nominales, contribuyen a la economía expresiva en la medida en que dichos sustitutos son muy breves y simples con respecto a los sintagmas nominales que desempeñan las mismas funciones.

En el marco de este trabajo, nos serviremos solo de los pronombres personales tónicos y átonos especialmente “lo”. Abordamos acto seguido a los posesivos que conllevan también la economía.

#### **4.3.3.2 Los posesivos**

La noción de posesión se entiende como “mera relación establecida entre el objeto aludido por el sustantivo y una de las personas gramaticales” (Alarcos Llorach, 1999: 118). Los pronombres posesivos son adjetivos o adjetivos sustantivados que según Rafael Seco (1992: 46) “enlaza los objetos a las personas gramaticales, estableciendo entre ambas una relación de posesión o pertenencia”. Veremos acto seguido cómo los adjetivos y pronombres posesivos constituyen recursos económicos de la lengua:

*Nuestro* coche (2 palabras). = Nosotros somos los poseedores del coche (6 palabras) / El coche nos pertenece (4 palabras).

Lo *tuyo* (2 palabras). = Lo que pertenece a ti (5 palabras) / Lo que te pertenece (4 palabras).

Esa casa es *vuestra* (4 palabras). = Esa casa pertenece a vosotros (5 palabras) / Esa casa os pertenece (4 palabras).

*Mis* amigos (2 palabras). = Los amigos que poseo (4 palabras) / Los amigos que me pertenecen (5 palabras) / Los amigos que pertenecen a mí (6 palabras).

Los posesivos de la tercera persona, a diferencia de los de primera y segunda personas, suelen acarrear una ambigüedad en la interpretación y Alarcos Llorach lo dice claramente en los siguientes términos:

Mientras el número de poseedores queda diferenciado mediante los opuestos mío y nuestro, tuyo y vuestro, resultan ambiguos en su referencia los posesivos de tercera persona: su, sus, suyo, suya, suyos, suyas pueden aludir a un poseedor único o múltiple, y, además, a un interlocutor (es decir a una segunda persona) en los usos de tratamiento cortés (Alarcos Llorach, 1999: 119).

El autor dice que en un ejemplo como “su casa”, la sustitución puede corresponder a:

- 1) Su casa de él o la casa de él o la casa del padre
- 2) Su casa de ella o la casa de ella o la casa de la madre
- 3) Su casa de ellos o la casa de ellos o la casa de los padres
- 4) Su casa de ellas o la casa de ellas o la casa de las madres
- 5) Su casa de usted o la casa de usted
- 6) Su casa de ustedes o la casa de ustedes

Para evitar la ambigüedad que produce los posesivos de tercera persona, pensamos que el codificador debe usarlos en situaciones reales de comunicación o donde hay elementos referenciales permitiendo la fácil conexión entre el posesivo y el sustantivo poseedor.

En referencia a los posesivos tónicos y átonos expuestos arriba, este trabajo se vale del posesivo de la tercera persona “su” para subrayar su carácter ambiguo en los enunciados. Por otra parte, se recurre al posesivo tónico con el objetivo de definir su referente a partir de los rasgos de concordancia. Tras haber demostrado como los posesivos son procedimientos de la economía del lenguaje, vamos a ver en el siguiente epígrafe el

comportamiento de los demostrativos en relación con la tendencia a la economía lingüística.

#### 4.3.3.3 Los demostrativos

Los demostrativos forman parte de los deícticos espaciales en español. En opinión de Eguren (1999: 938), “los demostrativos masculinos y femeninos funcionan como determinantes y como pronombres, mientras que los demostrativos neutros son exclusivamente pronominales”. No nos incumbe aquí mostrar cómo el demostrativo es una forma deíctica, sino en qué los demostrativos constituyen recursos en la economía del lenguaje. El primer rasgo económico de los demostrativos tiene que ver con su morfología que “pueden funcionar todas como adjetivos o sustantivos (en cuyo caso, pueden escribirse con tilde si se quiere evitar la ambigüedad” (Alarcos, 1999: 108). En otros términos, el hecho de que una forma como “ese” pueda ser al mismo tiempo adjetivo y pronombre es muy económico porque se debería crear una nueva forma para distinguir los adjetivos de los pronombres demostrativos. Puesto que los demostrativos indican objetos o eventos marcando la relación de distancia que guarda respecto a las personas gramaticales, las siguientes ilustraciones atestiguan el carácter económico de los demostrativos:

*Estos* sacos (2 palabras). = Los sacos que están más cerca de mí (8 palabras).

*Esa* cama (2 palabras). = La cama que está más cerca de ti (8 palabras).

*Aquellos* aviones (2 palabras). = Los aviones que están más lejos de ti y de mí (11 palabras).

*Esta* situación (2 palabras). = La situación en la que nos encontramos ahora (8 palabras).

Los pronombres demostrativos sirven también para sustituir un elemento que aparece en el contexto oracional. Hemos aquí unos ejemplos:

*Este* coche no me gusta, sino *ese* (7 palabras). (Ese = ese coche).



*Este* no me gusta, sino *ese* (6 palabras).

La segunda oración es la forma más simplificada de la que viene a continuación:

*El coche que está más cerca de mí no me gusta, sino el coche que está más cerca de ti*  
(20 palabras).

Para Eguren (1999: 941), “Los pronombres demostrativos presentan una compleja gama de usos. De entre los pronombres demostrativos, son especialmente flexibles los neutros debido a su capacidad para referir a entidades de diverso orden (objetos, acciones y situaciones, proposiciones, etc.” Los demostrativos neutros que constan de tres formas (esto, eso, aquello) desempeñan únicamente el papel de sustantivos. Observemos como los demostrativos neutros conllevan la economía lingüística:

*Esto* no me gusta (4 palabras) = *Lo que acabas de hacer* no me gusta (8 palabras).

Se trata de *eso* (4 palabras) = Se trata de *la violencia de las mujeres* (8 palabras).

Háblame de *aquello* (3 palabras). = Háblame de *cómo se produjo el accidente pasado* (8 palabras).

La economía lingüística que conllevan los pronombres demostrativos neutros lleva en su centro un problema de interpretación dado que no sabemos siempre, a ciencias ciertas, a qué se refiere el neutro. Para mí, los neutros deben emplearse en contextos muy claros y evidentes con el fin de posibilitar la comprensión, es decir, el receptor o el oyente ha de recuperar sin dificultad los elementos o la situación a la que el demostrativo neutro remite. Frente a una oración como la siguiente:

*Eso* me choca mucho (4 palabras).

Sin circunstancias previas, sería difícil determinar la situación que el neutro “eso” sustituye. Indistintamente, *eso* puede interpretarse de los siguientes modos:

- *El hecho de que hayas tenido malas notas* me choca mucho (11 palabras).
- *Insultar a los ancianos* me choca mucho (7 palabras).
- *Lo que has dicho* me choca mucho (7 palabras).
- *Mentir contra mí* me choca mucho (6 palabras).

En resumidas cuentas, los demostrativos son unidades lingüísticas que favorecen la economía del lenguaje, pero su uso tiene que apoyarse en situaciones lejos de crear ambigüedad y mala interpretación.

Respecto a los demostrativos, este trabajo se sirve de lo precede para insistir en la ambigüedad existente entre los adjetivos y los pronombres a causa de la supresión de la tilde. Además, se establece la relación entre los pronombres demostrativos y sus referentes contextuales. A continuación, analizamos los pronombres relativos en el ámbito de la economía lingüística.

#### 4.3.3.4. Los relativos

Dedicamos este subapartado a los pronombres y adverbios relativos. Para Alarcos Llorach, los pronombres relativos

poseen en común un comportamiento funcional que justifica su agrupación: son capaces de transponer o degradar (al menos bajo determinadas condiciones) los enunciados llamados oraciones a la función de adyacente dentro de un grupo nominal unitario tal como actúa el adjetivo respecto del sustantivo (Alarcos Llorach, 1999: 121).

Por lo que las proposiciones subordinadas relativas, en ciertos contextos, son funcionalmente equivalentes a los adjetivos, los valores de nexos, elemento anafórico y funtivo de los relativos permiten a Brucart (1999: 490) decir que “sus únicos rasgos léxicos son los que derivan de su doble condición de subordinante y de elemento de remisión anafórica”. Los relativos favorecen la fusión de dos oraciones independientes que comparten algún sintagma nominal. Veamos:

Tengo una casa. Mi casa es muy grande (8 palabras). = Tengo una casa *que* es muy grande (7 palabras).

Llueve sobre los plátanos. Los plátanos están madurados (8 palabras). = Llueve sobre los plátanos *que* están madurados (7 palabras).

En ambas oraciones, el relativo *que* sustituye los nombres que forman sus respectivos antecedentes. La fusión de las oraciones está en el origen de la supresión de la unidad que se repite en las dos oraciones. Con los relativos *el que*, *la que*, *los que* y *las que*, vemos

que se ha eliminado al sustantivo y el artículo esta sustantivado y sirve de antecedente al relativo. Observemos los ejemplos siguientes:

Los alumnos que estudian son menos que *los que* cantan (10 palabras).

*La que* viene es mi amiga (6 palabras).

En ambas oraciones, se comprende que *los que* equivale a “los alumnos que” y *la que* corresponde a “la persona que”. En la misma perspectiva, la simplificación del grupo **artículo + que** puede llegar al relativo *quien / quienes*. A este respecto, la precisión de Alarcos Llorach (1999: 122) es la siguiente: “Si el antecedente se refiere a algo consabido en la situación de habla, se omite, con lo cual la oración en que aparece el relativo queda sustantivada”. Así diremos:

Los alumnos que estudian son menos que *quienes* cantan (9 palabras).

*Quien* viene es mi amiga (5 palabras).

No hemos dejado de lado el relativo *lo que*, sino que será analizado en otro apartado reservado al neutro “lo”.

En cuanto a los adverbios relativos, *donde*, *cuando* y *como*, son formas reducidas de segmentos preposicionales. Observemos:

El colegio *donde* trabajo está lejos (6 palabras). = El colegio *en el que* trabajo está lejos (8 palabras).

Los años *cuando* bromeaba ya pasaron (6 palabras). = los años *en los que* bromeaba ya pasaron (8 palabras).

La manera *como* me hablas no convence (7 palabras). = la manera *en que* me hablas no convence (8 palabras).

Tocante al relativo *cuanto*, Brucart (1999: 506) afirma: “cuanto encabeza una relativa libre que actúa como sujeto de la oración principal. El relativo es equivalente aquí a la secuencia todo lo que”. Hemos aquí unos ejemplos:

*Cuanto* acarrea la maldad debe ser condenado (7 palabras). = *Todo lo que* acarrea la maldad debe ser condenado (9 palabras).

Los invasores, *cuantos* entraron estaban rendidos (6 palabras). = los invasores, *todos los que* entraron estaban rendidos (8 palabras).

Antes de sacar una conclusión parcial, tenemos que volver a presentar las formas equivalentes de los relativos:

*Quien* = el/la que; *quienes* = los/las que; *donde* = en + artículo + que; *cuando* = en + artículo + que; *como* = en que; *cuanto* = todo lo que. Se desprende de lo presentado que los relativos corresponden a secuencias en las que el relativo *que* es la coda.

Todo eso es una prueba patente que demuestra que la partícula *que* es el relativo por excelencia en español. En la misma perspectiva, hacemos nuestros los siguientes propósitos de Brucart:

La forma ‘que’ es el relativo de uso más general en español: puede parecer tanto en las cláusulas especificativas como en las explicativas y es la única que está capacitada para desempeñar en ambas cualquier función sintáctica (precedida, eventualmente, de la correspondiente preposición y del artículo determinado). Además, es el nexos por antonomasia de las relativas predicativas y de las relativas con pronombre reasuntivo, hasta el punto de que en la mayoría de estos usos no es posible su conmutación por ningún otro pronombre o adverbio relativo. Se trata, así pues, del nexos relativo por defecto en español (Brucart, 1999: 490).

Con los adverbios relativos *donde*, *cuando* y *como*, la elisión del verbo es posible y Alarcos Llorach (1999: 126) dice que “la supresión del verbo en las construcciones con adverbios relativos puede dar origen a un uso de estos análogos al de las preposiciones”.

Empecemos por los ejemplos siguientes:

*De niño*, yo corría mucho (5 palabras). = *Cuando yo era niño*, corría mucho (6 palabras).

*Sobre las ocho*, ya estaré (5 palabras). = *Cuando serán las ocho*, ya estaré (6 palabras).

Notamos que las preposiciones son formas reducidas del nexos cuando + verbo conjugado.

Volviendo a lo de la supresión del verbo tras un adverbio relativo, Alarcos Llorach (1999: 126) nos propone los siguientes:

Y todos iban *donde los demás* (6 palabras). = Y todos iban *donde iban los demás*

(7 palabras).

Despreciaba las buenas proposiciones y *cuando chica* comía tierra (9 palabras) =  
Despreciaba las buenas proposiciones y *cuando era chica* comía tierra (10 palabras).

Doña Violante no era como Calipso, inmoral (7 palabras). = Doña Violante no era  
*como era* Calipso, inmortal (8 palabras).

Todas esas formas de supresión bien el nexos + verbo, o bien el verbo concurren a la  
economía del lenguaje.

A partir de lo que precede, tomamos en cuenta en este trabajo tanto los pronombres  
relativos como los adverbios relativos a la hora de analizar los procedimientos  
economicos en los materiales de clase (Capítulo 6). Ahora, vamos a examinar los  
pronombres interrogativos.

#### 4.3.3.5 Pronombres interrogativos

La primera característica que testifica el rasgo económico de los pronombres  
interrogativos es su elenco correspondiente, morfológicamente hablando, a los relativos,  
pero con la única diferencia de que los interrogativos llevan la tilde. Para Contreras (1999:  
1957), “el inventario de pronombres relativos coincide parcialmente con el de elementos  
interrogativos y exclamativos”.

<b>Relativos</b>	<b>Interrogativos</b>
Quien / quienes	¿Quién / Quiénes?
Que	¿Qué?
Artículo + cual	¿Cuál / Cuáles?
Como	¿Cómo?
Donde	¿Dónde?
Cuando	¿Cuándo?
Cuanto	¿Cuánto?

A partir de los pronombres interrogativos citados y otras más, vamos a mostrar en que los mismos son formas simplificadas de unas cuantas secuencias. Veamos:

¿Quién / quiénes...? (1 palabra) → ¿Qué persona / qué personas...? (2 palabras).

¿Cuándo...? (1 palabra) → ¿En qué momento...? (3 palabras).

¿Dónde...? (1 palabra) → ¿En qué lugar...? (3 palabras).

¿Cómo...? (1 palabra) → ¿De qué manera / modo...? (3 palabras).

¿Cuántos (as)? (1 palabra) → ¿Qué cantidad de...? (3 palabras).

¿Por qué...? (2 palabras) → ¿Cuál es el motivo (la razón) de...? (5 palabras).

¿Para qué...? (2 palabras) → ¿Cuál es la finalidad (el objetivo) de...? (5 palabras).

¿Adónde...? (1 palabra) → ¿Cuál es el destino de...? (5 palabras).

¿De dónde...? (2 palabras) → ¿Cuál es el origen (la procedencia) de...? (5 palabras).

Acto seguido, vamos a demostrar que un interrogativo como *¿cuándo...?* es muy económico pero ambiguo. La ambigüedad se debe a que la noción de tiempo físico es “un continuo uniforme, infinito y lineal, exterior al hombre” (Rojo y Veiga, 1999: 2872) y abarca épocas, periodos, años, meses, días, semanas, horas, ... La pregunta **¿Cuándo llegaste?** puede corresponder a:

¿Cuándo llegaste?

- ¿En qué periodo llegaste?
- ¿En qué momento llegaste?
- ¿En qué época llegaste?
- ¿En qué año llegaste?
- ¿En qué mes llegaste?
- ¿Qué día llegaste?
- ¿A qué hora llegaste?

Ante esa multitud de opciones, el alumno a la hora de responder puede elegir la forma que no cabe con la intención del que pregunta. Así pues, el recurso a expresiones económicas debe hacerse con mucha cautela.

La tipología de las oraciones interrogativas es muy variable, pero las que nos interesan son las directas e indirectas. En las oraciones interrogativas indirectas, no aparecen los interrogantes. Desde el punto de vista funcional, Suñer (1999: 2151) precisa que “tradicionalmente se incluye la interrogación indirecta dentro de la subordinación sustantiva porque este tipo de oración incrustada desempeña la misma función gramatical que puede tener un sintagma sustantivo”. Si la interrogativa indirecta llega a desempeñar una función sintáctica, es porque se ha añadido verbos que no aparecen en la oración interrogativa directa. A diferencia de las directas, las oraciones interrogativas indirectas son antieconómicas.

¿Qué hora es? (3 palabras). → Quiero saber (que) qué hora es (6 palabras).

¿Cómo se llama Ud.? (4 palabras). → Pregunta que cómo se llama Ud. (6 palabras).

¿Preferís pan o pastel? (4 palabras). → Pregunta si preferís pan o pastel (6 palabras).

¿Quiénes abandonaron? (2 palabras). → Quiso saber (que) quiénes abandonaron (5 palabras).

Se desprende de las dos columnas que los constituyentes de las oraciones interrogativas directas son pocos porque no requieren verbos introductorios como *preguntar* y *querer saber*. Seco (1992: 227) precisa que el “que” subordinante se suprime en las oraciones interrogativas indirectas. Así, en vez de

*Quiso saber **que** quiénes abandonaron,*

*Pregunta **que** cómo se llama usted.*

Tenemos las formas

*Quiso saber **quiénes** abandonaron*

*Pregunta cómo se llama usted.*

En este trabajo, convocamos tres pronombres interrogativos (¿Por qué, quién y cómo?) en la parte dedicada al estudio de los procedimientos económicos pragmáticos. El objetivo que perseguimos aquí consiste en llevar al estudiantado servirse del contexto y de la situación para responder adecuadamente a las preguntas. Dejamos las oraciones interrogativas para analizar ciertos adverbios de tiempo y de lugar.

#### 4.3.3.6 Adverbios de lugar y de tiempo

En lo que se refiere a los adverbios de lugar, Eguren declara que

Los adverbios demostrativos de lugar se organizan en dos subsistemas, uno ternario (aquí, ahí, allí) y otro binario (acá, allá). El primero de ellos manifiesta un evidente paralelismo con el sistema de los demostrativos (este, ese, aquel), y como estos, establece tres grados de distancia en relación con el centro deíctico (Eguren, 1999: 958).

Existe efectivamente un vínculo entre los demostrativos y los adverbios espaciales *aquí*, *ahí* y *allí*. Decimos que los tres adverbios mencionados son recursos económicos porque son sustitutos de las siguientes secuencias:

*Aquí* (1 palabra) = En este lugar (3 palabras) = En el lugar que está más cerca de mí (9 palabras).

*Ahí* (1 palabra) = En ese lugar (3 palabras) = En el lugar que está más cerca de ti (9 palabras).

*Allí* (1 palabra) = En aquel lugar (3 palabras) = En el lugar que está más lejos de mí y de ti (12 palabras).

Como decíamos, notamos que en la secuencia que sustituye cada uno de los adverbios espaciales aparece el demostrativo.



En cuanto a los adverbios de tiempo, uno de ellos puede equivaler semánticamente a secuencias. Según Calero Vaquera (1986: 142), “el adverbio de tiempo ‘hoy’, por ejemplo, sería equivalente a ‘en este día’”. Contemplemos los siguientes adverbios léxicos:

*Hoy* (1 palabra) = Este día (2 palabras).

*Ayer* (1 palabra) = El día anterior (3 palabras).

*Mañana* (1 palabra) = El día siguiente (3 palabras).

*Ahora* (1 palabra) = El momento actual / el presente momento (3 palabras).

*Antes* (1 palabra) = El momento anterior (3 palabras).

*Después* (1 palabra) = El momento posterior (3 palabras).

*Anoche* (1 palabra) = La noche anterior (3 palabras).

*Anteayer* (1 palabra) = El día anterior a ayer (5 palabras).

Los adverbios de tiempo que aparecen arriba son formas reducidas de las secuencias correspondientes. La equivalencia semántica entre los adverbios de lugar, por un lado, y de tiempo, por otro, y sus respectivas secuencias se comprende claramente cuando la clase está centrada en el discurso indirecto. Cuando el estilo indirecto se expresa en el pasado, los espaciales (aquí, ahí, allí) y los temporales (hoy, ayer mañana, ahora...) se convierten en secuencias correspondientes. Pongamos unos ejemplos:

### **Discurso directo**

- a- Juan vive *aquí ahora* (4 palabras).
- b- Iremos a la campaña *mañana* (5 palabras).
- c- *Anteayer*, murió su abuelo (4 palabras).

### **Discurso indirecto**

- a- Dijo que Juan vivía *en ese lugar entonces* (8 palabras).
- b- Comentó que irían a la campaña *el día siguiente* (9 palabras).
- c- Declararon que su abuelo había muerto *el día anterior a ayer* (11 palabras).

Se trata, pues, de situaciones de enseñanza en que el docente ha de convocar muchos otros recursos para que los aprendientes puedan comprender la relación nítida entre los

adverbios léxicos y las secuencias que actúan de adverbios. Terminaremos este subapartado con unas cuantas partículas que concurren a la economía lingüística.

#### 4.3.3.7 Las partículas “lo”, “todo” y otros

La partícula *lo* tiene muchas características: artículo neutro, sustituto de una unidad en función de atributo y pronombre personal átono en la forma masculina singular. En la misma línea de apreciación, Leonetti (1999: 829) dice que: “sus peculiares características han producido numerosas polémicas acerca de su estatuto gramatical (artículo o pronombre), así como sobre cuál es su rasgo definitorio frente a las formas *el*, *la*, *los*, *las* (el carácter neutro, o el no contable) o sobre cuántas clases de los existentes”. Aquí nos incumbe hablar del artículo neutro *lo* que no tiene plural y nunca realiza una actualización identificadora. El neutro *lo* puede aparecer como núcleo de ciertas construcciones y en tal caso “tienen en común con las de elipsis nominal el tipo de categorías que pueden aparecer como modificadores y las limitaciones derivadas del carácter clítico del determinante y de la de finitud” (Leonetti, 1999: 832). *Lo* puede sustituir una secuencia con valor colectivo:

Hablemos de *lo ocurrido* (4 palabras). = Hablemos *del conjunto de las cosas ocurridas* (7 palabras).

El artículo neutro *lo* puede tener también el valor cualitativo y sustituye así un elemento cuya propiedad está tomada en su grado máximo. Veamos:

Me sorprende *lo difícil* de esa prueba (7 palabras). = Me sorprende *el grado máximo de la dificultad* de esa prueba (11 palabras).

El atleta llegó a *lo alto* de la montaña (9 palabras). = el atleta llegó a *la parte más alta* de la montaña (11 palabras).

La construcción *lo de* es también un recurso a la economía lingüística. Antes de dar unos ejemplos, recordemos que “originalmente, *lo de* se usaba delante de un nombre propio para indicar alguna propiedad rural perteneciente a la persona nombrada” (Kany, 1994: 163). Observemos:

*Lo de Pablo* es grande (5 palabras). = *La casa de Pablo* es grande (6 palabras).

*Lo de Pedro es fértil* (5 palabras). = *La propiedad de Pedro es fértil* (6 palabras).

Con estas construcciones, la ambigüedad es evidente salvo si el adjetivo facilita la interpretación. En lo referente al primer ejemplo *lo de* podría remitir a casa, finca, barrio o local, mientras que, en el segundo, el adjetivo *fértil* desambigua.

El neutro *lo* suele combinarse con el relativo *que* y el conjunto se considera también pronombre relativo. Para Alarcos Llorach (1999: 135), “esta forma neutra *lo que* solo puede tener antecedente cuando hace referencia anafórica al enunciado previo, y entonces es sustituible por *lo cual*”. Veamos:

Empieza a llover, *lo que* constituye un obstáculo al trabajo.

Ana regresó tarde, *lo que* no nos encantó.

En las dos oraciones, el relativo *lo que* reemplaza los enunciados “empieza a llover” y “Ana regresó tarde” respectivamente.

Romero Dueñas y González Hermoso (2011: 32-33) presentan muchas construcciones con el neutro *lo* en las que es notable apreciar el grado de la economía lingüística envuelto en las mismas. He aquí los distintos casos:

-*Lo de* + infinitivo = *El hecho de* + infinitivo

*Lo de trabajar* es provechoso (5 palabras). = *El hecho de trabajar* es provechoso (6 palabras).

*Lo de discriminar* a los extranjeros es una mala cosa (10 palabras). = *el hecho de discriminar* a los extranjeros es una mala cosa (11 palabras).

-*Lo de que* + verbo = *El hecho de que* + verbo

No me imaginé *lo de que era* soltero (8 palabras). = No me imaginé *el hecho de que era* soltero (9 palabras).

Puedo tolerar *lo de que Juana no se vaya* al pueblo (11 palabras). = Puedo tolerar *el hecho de que Juana no se vaya* al pueblo (12 palabras).

-*Lo* + posesivo = *lo que está relacionado(a) con...*

No entiendo del fútbol, *lo mío* es la carrera (9 palabras). = No entiendo del fútbol, *lo que es mi especialidad* es la carrera (12 palabras).

Este libro no es *lo tuyo* (6 palabras). = Este libro no es *lo que te pertenece a ti* (10 palabras).

*Lo nuestro* es cazar (4 palabras). = *Lo que está relacionado con nosotros* es la caza (9 palabras).

-*Lo* + adjetivo de gentilicio = *A la manera de* + sustantivo

Unos europeos se visten a *lo africano* (7 palabras). = Unos europeos se visten a *la manera de los africanos* (10 palabras).

Keita canta a *lo español* (5 palabras). = Keita canta a *la manera de los españoles* (8 palabras) o a *la manera como cantan los españoles* (9 palabras).

-*Lo* + numeral ordinal sirve para “organizar la información en el discurso” (Romero Dueñas et al., 2011: 33).

Para alcanzar el objetivo, *lo primero* será tener dinero, *lo segundo*, comprar el terreno, ... (14 palabras).

Para alcanzar el objetivo, *en primer lugar*, debemos tener dinero, *en segundo lugar*, compraremos el terreno, ... (16 palabras).

Según Marcos Marín, Satorre Grau & Viejo Sánchez (1998: 182), *todo* “es un pronombre que, cuando tiene función secundaria se antepone a todos los demás determinativos, incluido el artículo; por eso, en algunas gramáticas se le llama pre artículo”. La partícula *todo* y sus variantes de género y de número funciona, según los contextos sintácticos, como determinativo, adjetivo, pronombre y adverbio. Las estructuras en las que *todo* constituye un recurso económico son los siguientes:

-*Todo* + sustantivo en singular equivale a *todo* + artículo + sustantivo en plural

*Todo* continente (2 palabras). = *Todos los* continentes (3 palabras).

*Toda* ciudad (2 palabras). = *Todas las* ciudades (3 palabras).

-*Todo* + artículo en singular + sustantivo equivale a la totalidad de los componentes de dicho sustantivo.

*Todo el pueblo* (3 palabras). = *La totalidad de los componentes del pueblo* (7 palabras).

*Toda la casa* (3 palabras). = *La totalidad de las entidades de la casa* (8 palabras).

-*Todos* + verbo equivale al conjunto de personas + verbo.

*Todos le solicitan* (3 palabras). = *El conjunto de los trabajadores le solicita* (7 palabras).

*Todos reclaman la paz* (4 palabras). = *El conjunto de las poblaciones del país reclama la paz* (10 palabras).

En una oración como la siguiente:

*Todos los estudiantes pagan la matrícula en octubre* (8 palabras).

Implícitamente, se entiende que no hay ninguna excepción. Así, se podría decir:

*La totalidad de los estudiantes, sin excepción alguna, paga la matrícula en octubre* (13 palabras).

Los ejemplos anteriormente puestos permiten ver cómo el indefinido *todo* conlleva la expresión de la economía del lenguaje. Otros indefinidos que favorecen la economía lingüística son los sustantivos (*nadie* y *nada*) y el distributivo (*sendos*).

Los indefinidos sustantivos *nadie* y *nada* son formas negativas de *alguien* y *algo* respectivamente. Para Alarcos Llorach (1999: 144), “El sentido negativo incluido en *nadie* y *nada* facilita la eliminación en el enunciado de la unidad ‘no’ cuando aquellos anteceden al núcleo verbal”. Veamos:

*Nadie* vendrá (2palabras). = *No* vendrá *nadie* (3 palabras).

*Nada* me importa (3 palabras). = *No* me importa *nada* (4 palabras).

La eliminación del adverbio negativo *no* ocurre también con las expresiones *jamás*, *nunca* y *ninguno* en las mismas circunstancias.

*Nunca* os aguantaré (3 palabras). = *No* os aguantaré *nunca* (4 palabras).

*Jamás* seré injusto (3 palabras). = *No* seré *jamás* injusto (4 palabras).

*Ninguna* dificultad tiene (3 palabras). = *No* tiene *ninguna* dificultad (4 palabras).

*Ningún* problema hay (3 palabras). = *No* hay *ningún* problema (4 palabras).

Como podemos constatar, las dos formas de construcciones, esto es, la con *no* y la sin *no* son semánticamente equivalentes. La única diferencia se sitúa a nivel sintáctico; o lo que es igual, la anteposición de *nadie*, *nada*, *nunca*, *jamás*, *ninguno* al verbo excluye la presencia del adverbio negativo en la misma estructura.

Existen dos indefinidos distributivos en español: *cada* y *sendos/sendas*. Para Sánchez López (1999: 1083), “sendos es un determinante distributivo, numéricamente indeterminado, cuyo significado podría parafrasearse de la siguiente forma: ‘uno para cada uno de ellos’”. Por su parte, Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez (1998: 187) afirman que “sendos es un indefinido distributivo que tiene solo un empleo libresco, y es, por eso, de muy escaso uso en el lenguaje oral. Tiene siempre número plural y realiza una distribución, uno a uno entre dos conjuntos de sustantivos”. A partir de los ejemplos siguientes, veremos en qué *sendos* es un procedimiento económico en la lengua.

Los novios vivían en *sendas casas* (6 palabras). = Los novios vivían *cada uno en su casa* (8 palabras).

Los tres amigos vienen en *sendos coches* (7 palabras). = Los tres amigos viene *cada uno en su coche* (9 palabras).

Para comprobar lo económico de *sendos/sendas*, las dos oraciones corresponderían respectivamente a:

*El novio vivía en su casa y la novia, en su casa* (12 palabras).

*Cada uno de los tres amigos viene en un coche distinto de otro* (13 palabras). (En otras palabras, observamos o asistimos a tres venidas en coches diferentes)

Desde otra polaridad, el adjetivo y pronombre “ambos” sirve para reducir los elementos que forman una dualidad. *Ambos* o *ambas* corresponden a *los dos*, *el uno* y *el otro* o *los dos conjuntamente*. Observemos los ejemplos siguientes:

*Ambos* amigos duermen (3 palabras). = *Los dos* amigos duermen *conjuntamente* (5 palabras).

*Ambas* pizarras son negras (4 palabras). = *Las dos* pizarras son negras (5 palabras).

*Ambas* van al pueblo (4 palabras). = *El uno y el otro* van al pueblo (8 palabras).

Notamos que el recurso a *ambos/ambas* es una estrategia conducente a simplificar las palabras de un conjunto. A continuación, veremos cómo ciertos adverbios se convierten en unidades economizantes en la lengua.

La partícula focal *solo* induce la interpretación cuantitativa del elemento al que modifica por implicación de inexistencia de otros. En la oración

*Solo* Rosa tiene el doctorado en ese barrio (8 palabras).

El adverbio *solo* excluye la existencia de otra persona, por lo que, la oración corresponde a

*Rosa es la única persona que tiene el Doctorado en ese barrio* (12 palabras).

De igual modo, la siguiente oración:

En mi familia, *solo* Bonifacio es feliz (7 palabras), equivale a Bonifacio es *el único miembro* de la familia que es feliz (11 palabras).

A diferencia de la unidad *solo* que excluye, el cuantificador presuposicional *también* aporta la lectura cuantitativa del elemento al que modifica por implicación de existencia de otros elementos. En otros términos, *también* es una expresión incluyente. Sin embargo, esta inclusión subyace en el plano semántico y por materiales lingüísticos. Observemos:

*También* Carlos compró el coche (5 palabras).

*También* las mujeres tienen derechos (6 palabras).

Las estructuras antieconómicas equivalentes a esas oraciones son las siguientes:

Los amigos de Carlos compraron coches y él *también* lo compró (11 palabras).

No sólo los hombres tienen derechos, sino *también* las mujeres (10 palabras).

Esas dos últimas, igual que sus respectivas formas económicas, tienen los mismos contenidos. El valor del adverbio *solo* no se limita a la exclusión, sino que expresa de vez en cuando la restricción. En este caso, equivale a *no...más que / sino*. Veamos:

María tiene *solo* mil euros (5 palabras). = María *no* tiene *más que* mil euros (7 palabras).

*Solo* lo haré con ayuda (5 palabras). = *No* lo haré *sino* con ayuda (6 palabras).

Como lo constatamos, las expresiones discontinuas *no...más que* y *no... sino* son menos económicas que el adverbio *solo*.

El adverbio cuantificador *tampoco* indica la economía del lenguaje en la medida en que su significación incluye otros elementos que no aparecen en la oración. Sánchez López (1999: 1109) precisa que “*tampoco* afirma la existencia de un x del que se predica una oración negativa”.

*Tampoco* Clara es seria (4 palabras). = Clara, *igual que sus amigas*, *no* es seria (8 palabras).

En otros términos, el hecho de no ser *seria* no se limita únicamente a Clara, sino que se extiende a otras personas; o sea que Clara no constituye la exclusividad.

Nosotros *tampoco* iremos a la fiesta (6 palabras). = *Tanto los demás como nosotros* no irán a la fiesta (10 palabras).

En este tipo de construcciones, se percibe de modo implícito una especie de comparación que conduzca a una ponderación o a una tolerancia por si acaso se debiera castigar. Sin embargo, reemplazando *tampoco* por la locución *ni siquiera*, uno se dará cuenta de que la ponderación deja sitio a la decepción. Al decir:

*Ni siquiera* Clara es seria.

Significa que se podría dudar en lo que se refiere a la seriedad de todos, excepto la de Clara, pero desafortunadamente, Clara no es diferente de los demás. Total, es el caso de Clara el que parece mucho más sorprendente.



En cierto grado, las oraciones con *ni siquiera* equivaldrán a *hasta* acompañado de la negación *no*. Contemplemos los siguientes ejemplos:

*Ni siquiera* Clara es seria = *Hasta* Clara *no* es seria.

*Ni siquiera* iremos a la fiesta = *Hasta* nosotros *no* iremos a la fiesta.

A continuación, presentaremos la unidad *tal* como un procedimiento de economía lingüística. Antes que nada, es menester cuestionar su naturaleza. Para Rafael Seco (1992: 48), “Suelen incluirse en los demostrativos también tal y tanto, que parecen formar un grupo indeciso entre demostrativos e indefinidos”. En opinión de Marcos Marín et al. (1998: 187), “Tal es una palabra que sólo admite flexión de número y normalmente desempeña una función adjetiva. A veces, cuando precede al sustantivo, aporta significados semejantes a los demostrativos por eso la Real Academia la incluye entre ellos”.

La unidad *tal* consiste en señalar un objeto bajo la imagen de semejanza o igualdad. Sin embargo, Sánchez López (1999: 1100) recuerda que “el significado etimológico de igualdad o semejanza en la cualidad que parece estar en el origen de su valor deíctico, ha llegado a desaparecer en ciertos casos, en los que tal equivale simplemente a un demostrativo”. Es a partir del significado etimológico de semejanza que surgió el refrán *De tal palo, tal astilla*; lo que vuelve a decir que el hijo o la hija de alguien tienen aspectos parecidos a su padre o a su madre. Se usa este refrán para referirse al aspecto físico, el comportamiento o la forma de actuar.

Volviendo a lo nuestro, se trata aquí de mostrar que el demostrativo *tal* sustituye en el contexto oracional muchas palabras. Apreciemos los siguientes ejemplos:

*Tal* coche es muy práctico (5 palabras). = *Un coche de esas características* es muy práctico (8 palabras).

No es fácil resistir ante *tal* mujer (7 palabras). = No es fácil resistir ante *una mujer con cualidades rebuscadas* (10 palabras).

Con ciertos nombres en plural, *tal* deja de denotar la cualidad para indicar la cantidad.

Aquí unos ejemplos:

Vemos *tales bosques* en la zona ecuatorial (7 palabras). = Vemos *tal cantidad de bosques* en la zona ecuatorial (9 palabras).

En África, los ministros tienen *tales coches* (7 palabras). = En África, los ministros tienen *coches muy numerosos* (8 palabras).

Con el demostrativo *tal*, hemos notado que la polisemia incumbe únicamente a las unidades de primer rango. *Tal* es una unidad lingüística que expresa la semejanza, la cualidad y la cantidad de modo económico. En otros términos, *tal* sustituye los rasgos físicos parecidos a dos o muchas personas, las características específicas de un objeto y la enorme cantidad de ciertas cosas.

En relación con nuestro trabajo, nos servimos de las partículas “lo”, “también”, “tal”, “solo” y “ambos” que se analiza tanto en los materiales de clase como en los datos de la encuesta.

En resumidas cuentas, este apartado dedicado a la economía lingüística en las construcciones sintéticas y analíticas ha permitido resaltar un abanico de procedimientos tanto morfológicos como sintácticos en favor de la simplificación expresiva. Entre los procedimientos morfo-sintácticos existentes, hemos puesto de relieve los morfemas derivativos, la onomástica y los sustitutos gramaticales.

Por lo que respecta a los morfemas derivativos, hemos destacado que los prefijos y los sufijos constituyen formas de reducción muy excelentes en español. En otros términos, los morfemas derivativos corresponden a estructuras analíticas que denotan lo mismo en la significación. Por poner unos casos, los prefijos *pro-* y *anti-* remiten semánticamente a expresiones como *partidario de* y *en contra de* respectivamente. Los sufijos diminutivos, aumentativos, de superlativo absoluto y de modo tienen sendas correspondencias analíticas; y en la comparación, notamos que los sufijos en las formas sintéticas constituyen recursos muy económicos.

Respecto a la onomástica, hemos demostrado que los nombres de lugares y de personas son una fuente muy rica de la economía del lenguaje. En los topónimos de ríos, montañas, islas y océanos, se ahorran estos nombres ligados a los accidentes naturales para hacer hincapié únicamente en el segundo nombre que aparece como elemento apositivo. Así, se dice, económicamente, *el Atlántico, las Canarias, el Tajo*. Con los antropónimos, que son nombres propios de personas, hemos subrayado el fenómeno de la semi-lexicalización como proceso económico puesto que *Los Carlos* equivale a *los miembros de la familia de Carlos*, aunque puede también referirse a *todos los que se llaman Carlos*. A pesar de todo, los casos de ambigüedad han sido tratados y las estrategias para evitarla existen, y bastará con que el usuario las tenga presentes.

En fin, los sustitutos gramaticales tales como los pronombres personales, los posesivos, los demostrativos, los relativos, los interrogativos, y ciertas partículas (lo, todo, solo, también, ...) nos han posibilitado explicitar profundamente lo sintético y lo analítico. En el epígrafe dedicado a los sustitutos, los distintos pronombres, que contribuyen a la economía lingüística, han dejado claro el genio de la lengua. ¿Quién puede negar la equivalencia semántica entre *aquí* y *en este lugar*, *ayer* y *el día anterior*, *cuándo* y *en qué tiempo*, *ahora* y *en este momento*? *Lo*, sí el artículo neutro *lo*, en distintas combinaciones permite ahorrar una importante cantidad de palabras. En resumen, quien desconoce el empleo de los sustitutos gramaticales hablará o escribirá mucho, mientras que, la magia de la economía lingüística le hubiera permitido hacer breve y simplificar lo todo.

A modo de recapitulación, vamos a exponer en las líneas siguientes los tipos de economía lingüística retenidos, los procedimientos económicos adoptados y las clases gramaticales tomadas en cuenta para la realización de este trabajo y que constituyen, por tanto, el marco teórico aplicado en nuestra tesis doctoral.

A partir de los tipos de la economía lingüística, los que haremos uso en este trabajo son:

- La economía léxica que consiste en abreviar unidades léxicas extensas.
- La economía morfológica que se vale de los morfemas afijales para evitar formas analíticas, por un lado, y la fusión de dos o tres lexemas denominada composición, por otro.

- La economía sintáctica cuyo objetivo radica en la sustitución de las estructuras largas por los pronombres, la coordinación y la elipsis de palabras cuya presencia sobra.
- La economía semántica basada en la polisemia.
- La economía pragmática que consiste en recurrir a las sustituciones diafóricas (anáfora y catáfora) y las inferencias pragmáticas (implicatura y presupuesto).

En este trabajo, los procedimientos económicos adoptados son los siguientes:

- Los procedimientos económicos lexicológicos: aquí, los más representativos son las siglas, las abreviaturas, los acrónimos y los símbolos.
- Los procedimientos económicos morfológicos: se trata de los prefijos, los sufijos, la composición, la adverbialización, los adjetivos de relación y los epónimos.
- Los procedimientos económicos sintácticos: se trata de los pronombres personales, relativos e interrogativos, los posesivos, los demostrativos, los adverbios, las construcciones verbales, la coordinación, las oraciones de comparativo y de comparación, en fin, la elipsis.
- Los procedimientos económicos semánticos: aquí abordamos tan solo la polisemia y el caso genitivo.
- Los procedimientos económicos pragmáticos: tratamos en esta parte la anáfora, la catáfora, los refranes, los presupuestos y la implicaturas.

En cuanto a las clases gramaticales, esta tesis utiliza los conceptos de tres corrientes, a saber, la gramática tradicional, la gramática funcional y la gramática generativa.

En referencia a la gramática funcional, los valores y las funciones sintácticas de los sustitutos permiten establecer correlaciones o encontrar sus respectivas referencias. Por otra parte, la concordancia generica y numérica de los artículos determinativos en las construcciones elípticas nominales facilita la catálisis, esto es, la restitución de la unidad elidida.

En relación con la gramática tradicional, la asociamos a la gramática generativa en la medida en que el caso genitivo suele acarrear la ambigüedad. En este caso, convocamos la gramática generativa transformacional para desambiguar. Dichos en otras palabras, la construcción con el genitivo es la estructura superficial y el proceso de desambiguación conduce a la aparición de, por lo menos, dos estructuras profundas. La desambiguación es una estrategia interpretativa que permite la buena comprensión del enunciado de acuerdo con el contexto de comunicación.

A partir de las diferentes áreas evocadas en las líneas que preceden, vamos a abordar en el apartado siguiente las nociones de competencia, interpretación y ambigüedad.

#### **4.4 ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS DE “COMPETENCIA, INTERPRETACIÓN Y AMBIGÜEDAD”**

La expresión denominada *economía lingüística* constituye con las nociones de “competencia”, “interpretación” y “ambigüedad” los términos fundamentales de este trabajo; por lo que es idóneo clarificar dichas nociones indicando, por así decirlo, cómo nos será útil en el análisis que proyectamos llevar a cabo. Evidentemente, el contexto y las circunstancias son los mejores factores que permiten juzgar la competencia, por una parte, y la capacidad interpretativa, por otra. Existe entre la competencia y la interpretación una relación de interdependencia en el sentido de que una interpretación requiere una cierta competencia, por lo menos, lingüística y es una buena interpretación que permite ser competente. Hablamos acto seguido de los tipos de competencia y de los criterios de interpretación.

##### **4.4.1 Sobre las competencias**

Una de las grandes aportaciones de Saussure en lingüística radica en las dicotomías. La principal es la distinción entre “lengua y habla”. En Chomsky, para lengua y habla aparecen los conceptos “competencia y actuación”. Lo que significa que la dicotomía

lengua/habla del estructuralismo se tradujo en la gramática generativa por competencia/actuación.

La lengua es un saber hablar determinado y dado históricamente; o lo que es igual, cada lengua tiene su historia, su identidad y sus características. En cambio, como indica Coseriu (1992: 14), para Chomsky,

La competencia es más bien un sistema de reglas. Se concibe operativa o dinámicamente. Se trata de las operaciones que se realizan para construir de forma correcta en el hablar formas y estructuras lingüísticas, en particular oraciones.

Los procedimientos económicos aperecen en casi todas las ramas de la lingüística, razón por la cual los usuarios deben asentar las bases del funcionamiento de cada una de dichas ramas. Así pues, el perfecto conocimiento de las reglas pasa por la capacidad de determinar lo que es correcto o no de acuerdo con las normas preestablecidas. Es esta capacidad que confiere la competencia en un campo bien definido. Dado que cada rama tiene su sistema de reglas, la aptitud para manejar eficientemente este sistema conlleva la competencia. Si la competencia comunicativa es la suma de las competencias lingüística, cultural y pragmática, la economía del lenguaje como fenómeno lingüístico puede ser un obstáculo a la competencia comunicativa en la medida en que los recursos económicos fonológicos, lexicológicos, gramaticales y semánticos no se abordan con eficacia.

Existen muchas clases de competencia. Empezamos por *la competencia fónica* que

Supone la capacidad de reproducir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad, una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión (Cantero, 1998:151).

La competencia fónica se relaciona con la comunicación oral que requiere sus habilidades. Centrada en el hablante, este debe manifestar dicha competencia mediante la perfecta pronunciación de los sonidos. Dado que el hablante transmite un mensaje, su producción ha de ser comprensible e interpretable por el oyente. De los dos tipos de comunicación, la oral se diferencia de la escrita por la materialidad del código que utiliza y por el canal a partir del cual se transmite. La comunicación oral es una actividad que nos humaniza, nos identifica y nos convierte en miembros activos de una comunidad de habla y de una sociedad que posee un modo particular de pensar, sentir, significar y

expresar visiones del mundo de las cosas y de la vida. En la misma perspectiva, Claudia Pauline Martínez Celis (2012: 120) dice: “En la didáctica de la comunicación oral, se defiende la exposición de los aprendices de una lengua a formas comunicativas más cercanas a las del código elaborado”. Un código elaborado tiene que ver con la norma, norma que rige y facilita el proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua.

Considerada como transmisión de un mensaje a otra persona, la comunicación requiere una cierta competencia. Lucia Cantamutto (2017: 117) hablando de la competencia comunicativa se refiere a cuatro ideas relativas con el conocimiento y uso del lenguaje:

- La habilidad de usar el lenguaje requiere conocer cómo se usa apropiadamente el lenguaje en cualquier contexto.
- La capacidad de hablar y entender una lengua no está basada únicamente en el conocimiento gramatical.
- Lo que es apropiado en un contexto puede no serlo en otro, es decir, varía según el contexto y a través de los diferentes modos.
- La forma de aprender es lo apropiado en un contexto dado que es parte de un proceso de socialización en las formas particulares en que cada comunidad usa el lenguaje.

En la misma perspectiva, Marcos Marín (1999: 29) dice que la competencia comunicativa “está integrada por otras competencias que responden a esta primera: lingüística, sociolingüística; textual, pragmática y enciclopédica”. La toma en cuenta de estas subcompetencias permite al hablante comunicar adecuada y eficazmente dentro de una determinada comunidad de habla.

*La competencia sociolingüística* corresponde a las condiciones socioculturales que rigen el uso de la lengua, las normas de cortesía, las normas que regulan las relaciones y cuestiones identitarias entre personas que comparten las mismas realidades. Por su parte, *la competencia pragmática* involucra la discursiva y estratégica, se vincula con el uso funcional de la lengua en diferentes escenarios comunicativos, tipos de texto, mecanismos de coherencia y de cohesión.

Basándose en las competencias lingüística y pragmática, Lucia Cantamutto (2017: 117) piensa que, para una comunicación efectiva, “el hablante tiene que conocer tanto aquello

que es correcto o incorrecto gramaticalmente, así como lo que es apropiado o no en un determinado contexto”.

Decimos de nuevo que las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. La competencia comunicativa es la que da la posibilidad a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos y “comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (MCER, 2002: 13). El MCER pormenoriza el componente lingüístico en competencias léxica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica. Vamos a hablar de cada una de esas competencias poniendo de relieve los procedimientos de la economía lingüística.

- La competencia léxica: “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (MCER, 2002: 108). Los recursos económicos a este nivel son los pronombres que permiten sustituir palabras u oraciones, por un lado, y la polisemia en el sentido de que una palabra puede tener varios sentidos distintos, por otro.
- La competencia gramatical: “se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (MCER, 2002: 110). En lo referente a los procedimientos económicos gramaticales, destacamos las palabras compuestas, las cláusulas (subordinada, coordinada y compuesta), la transposición y los afijos (prefijos y sufijos).
- La competencia fonológica: “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de sonidos” (MCER, 2002: 114). Los procedimientos económicos en los que el MCER hace hincapié son la reducción vocálica, la asimilación y la elisión.
- La competencia ortográfica: “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que componen los textos escritos” (MCER, 2002: 114-115). Aquí, los recursos de la economía del lenguaje son los signos de puntuación y los signos no alfabetizables de uso común. Con los signos de puntuación, demostraremos, a través del corpus, la diferencia entre la puntuación fonológica y la funcional (en esta última es donde se manifiesta la economía expresiva).
- La competencia ortoépica: “El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la



entonación” (MCER, 2002: 115). Esta competencia ofrece la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas y ambigüedades sintácticas) en función del contexto.

- La competencia sociolingüística: los refranes y los modismos son expresiones de sabiduría popular que llevan en su seno una buena dosis de economía en la medida en que el contenido de algunas palabras es mayor y varía de un contexto a otro. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002: 117) precisa que “El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural”.

Una comunicación eficiente requiere la combinación de todas las competencias enunciadas con anterioridad. En otras palabras, todas las competencias citadas concurren a la buena y perfecta comunicación también denominada *competencia comunicativa*. A partir de los argumentos anteriores, el concepto de competencia tiene dos lecturas: la primera es la de Chomsky quien considera la competencia como un conocimiento intuitivo, o sea, innato. La segunda lectura es la que trata la competencia como el resultado de un proceso consistente en dominar algunas reglas que permitan al hablante usar adecuada y correctamente la lengua. Tras haber presentado las dos posturas, rechazamos, en este trabajo, la competencia según la lógica generativista porque reduce la lengua a un uso individual y mecánica. En cambio, es el concepto de *actuación* de Chomsky que se corresponde con la competencia comunicativa. Desde este prisma, Gumperz y Hymes (1972: 56) declaran que *la competencia comunicativa* es “aquello que un hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes (...) la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar”. En otras palabras, los autores insisten en el papel que desempeña el entorno social en el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, el repertorio de recursos lingüísticos a los que alguien tiene acceso depende en gran medida de los entornos sociales en los que se desenvuelve.

Lo correcto corresponde exactamente a cada una de las lenguas, puesto que cada lengua tiene su propia gramática. Lo apropiado corresponde al destinatario o a los destinatarios, de ahí, por ejemplo, el tratamiento de tuteo o usteo respecto a la persona a quien se dirige. A continuación, hablaremos de los criterios de una buena interpretación.

#### 4.4.2 La interpretación

Interpretar y comprender un enunciado requiere un cierto grado de atención. Los enunciados producen distintos significados en cada individuo de acuerdo con el contexto. La comprensión de un enunciado pasa necesariamente por una buena interpretación. Victoria Escandel Vidal define la interpretación de la siguiente forma:

una función entre el significado (o contenido semántico) codificado en la expresión lingüística utilizado, de un lado, y la información pragmática con que cuenta el destinatario (con todos sus conocimientos, creencias, hipótesis sobre su interlocutor, etc.), del otro (Escandel Vidal, 1993: 44-45).

El destinatario, que descodifica el mensaje, ha de saber que lo fundamental es comprender las ideas que están por detrás del enunciado y las inferencias hacia las cuales el emisor está queriendo conducirnos, por tanto, es fundamental atender a la información pragmática, es decir, “el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal” (Escandel Vidal, 1993: 37). Por lo que, el destinatario, además del mensaje, debe movilizar otras fuerzas tan internas como externas. Partiendo de esas fuerzas, deducimos que la interpretación supone una operación bastante compleja en la cual intervienen multitud de factores, condiciones, finalidades y situaciones; lo cual, a su vez, multiplica las cuestiones y problemas alrededor de aquello plausible de interpretación. Por este motivo, sucede que de un mismo hecho o acontecimiento existan no una, sino varias interpretaciones.

A partir del contexto y de la competencia del descodificador, una interpretación puede ser legítima, arbitraria, buena, mala, subjetiva, objetiva, sospechosa, ... Nuestra preocupación se centra en una interpretación buena y objetiva, es decir, la que permite la captación de la esencia del enunciado. Para una buena interpretación, los criterios siguientes deben ser respetados:

- El contexto o situación espaciotemporal, esto es, el soporte físico en el que se realiza la enunciación. “Las circunstancias que imponen el aquí y el ahora influyen decisivamente en toda una serie de elecciones gramaticales y quedan reflejadas

habitualmente en la misma forma del enunciado, y, a la vez, constituyen uno de los pilares en que se fundamenta su interpretación” (Escandel vidal, 1993: 35).

- La intención del hablante o autor. Apoyándose en la intención comunicativa de los hablantes, Moreno Fernández dice:

El análisis semántico de la variación no es el análisis de ningún tipo de significado, sino de la interpretación de expresiones o de textos, de tal modo que lo semántico, en sociolingüística, se viene a entender, no como un modo de estudiar lo que se dice, sino como una forma de estudiar lo que se quiere decir (Moreno Fernández, 1998: 123).

En otras palabras, uno puede pensar y decir otra cosa diferente. Por eso es por lo que se debe velar por la correspondencia entre la forma y el contenido de las expresiones.

- La competencia del oyente o destinatario. Este debe basarse en el conocimiento y de la normalidad de las cosas para interpretar adecuadamente. De modo indirecto, Coseriu (1992: 127) aboga por el papel del descodificador diciendo: “por supuesto que la interpretación depende, como se suele decir, del contexto o de la situación. Pero esto no significa que el contexto o la situación determina de hecho la interpretación”. No se trata del descuido del contexto, sino que el destinatario se apoya en sus conocimientos para ver qué tiene más sentido en un contexto determinado.

La naturaleza objetiva o subjetiva de la interpretación tiene un estrecho vínculo con los tipos de ciencia. En las ciencias experimentales, la objetividad es el principio fundamental, razón por la cual no hay posibilidad de varias interpretaciones. En las humanidades, donde manipulamos las palabras y no las entidades concretas, la probabilidad de varias interpretaciones está elevada. Esta variedad interpretativa está determinada por la competencia y las experiencias previas que tiene la persona que interpreta. En opinión de Humberto Eco (1992: 26), “las propiedades del propio texto ponen límites a la gama de interpretación legítima”. En realidad, existen textos herméticos cuya descodificación no resulta nada fácil. Diciéndolo, Humberto Eco quiere sugerir a los autores, a los hablantes que sepan que lo que dicen debe ser comprensible y comprendido, y la buena comprensión es tributaria de una perfecta interpretación.

Durante la tarea interpretativa, el descodificador puede ir más allá de lo esperado; es decir un exceso de interpretación. En este caso, Humberto Eco habla de “sobreinterpretación”. Para Humberto Eco (1992: 127), la “sobreinterpretación es más interesante y más valiosa

intelectualmente que la interpretación sana y moderada”. En cambio, cuando la interpretación se hace de forma ligera, Eco (1992: 130) deduce que se trata de un caso de “subinterpretación”, o sea, “un fracaso a la hora de interpretar suficientes elementos de un texto”. Por un lado, el exceso interpretativo es la demostración de un cierto grado de inteligencia y, por tanto, no se puede condenar a uno porque hace valer sus potencialidades positivamente. Por otro lado, la subinterpretación es un perjuicio en la medida en que un destinatario que no toma en cuenta, seriamente, las expresiones o unidades fundamentales a la hora de realizar su tarea interpretativa, corre el riesgo de no alcanzar un grado aceptable de su interpretación. El descuido de ciertas palabras en un enunciado, por una parte, y la posición de una palabra respecto a otra, por otra, pueden favorecer la ambigüedad, cuya explicación nos interesa en el siguiente epígrafe.

#### 4.4.3 La ambigüedad

La verdadera comunicación se produce únicamente cuando el lector u oyente interpreta correctamente el mensaje del escritor o del hablante, respectivamente. A menudo, la correcta interpretación se consigue porque los términos son desambiguados por el contexto. Hablamos de ambigüedad cuando un enunciado tiene más de un sentido y, por tanto, sin permitir una interpretación inequívoca. Para Haraldo Peña (2016: 41-42), la ambigüedad es “una propiedad inherente a las lenguas naturales y es mala sólo cuando tiene como resultado una comunicación imperfecta o deficiente”. Partiendo de la declaración de Haraldo Peña, percibimos que toda ambigüedad no es tachable en la medida en que la pluralidad de sentidos puede suponer o acarrear interpretaciones aceptables. Las principales causas de la ambigüedad (en la escritura y en la oralidad) son las incorrecciones ortográficas, gramaticales, entonativas y de pronunciación. Es más, se puede considerar la homofonía y la homonimia como otras fuentes de ambigüedad. Los tipos más representativos de la ambigüedad son los siguientes:

- *La ambigüedad fonológica*: cuando una cadena de sonidos puede resultar confusa.  
(Cocer ≠ Coser)
- *La ambigüedad léxica*: cuando la duda surge respecto a un término aislado, que admite diversas interpretaciones. (Voz = sonido/grito/impulso/palabra/opinión/diátesis/...)

- *La ambigüedad morfológica*: se da cuando coinciden en una oración dos formas de un mismo verbo. (Poder: puedo (presente), pude (pretérito perfecto))
  
- *La ambigüedad funcional*: cuando se usa un término con doble función gramatical. (Juan(sujeto) habla ≠ A Juan (implemento) habla)
  
- *La ambigüedad sintáctica*: cuando la estructura sintáctica de la oración ofrece varias interpretaciones. (La carta *de Ana* = la carta escrita por Ana o la carta destinada a Ana)
  
- *La ambigüedad semántica*: cuando afecta a un elemento de la oración que puede ser interpretado de diversas formas. (*El padre* rechazó la ceremonia: el padre = ¿el papá o el clérigo?)
  
- *La ambigüedad pragmática*: depende del contexto del lenguaje y del hablante, en un momento determinado. (*Aquí* hace mucho frío: el adverbio aquí puede ser España o África y la realidad en el terreno puede ser diferente según el lugar en que se encuentran unos y otros).

Frente a todos esos tipos de ambigüedad, la solución es la desambiguación que puede obtenerse a través de la adición de algún complemento, la buena acentuación, la correcta puntuación y el cambio de construcción. En resumen, cuanto menos ambiguos hagamos nuestros enunciados más inteligibles serán para nuestros destinatarios.

La aplicación de nuestro marco teórico en este trabajo permitirá alcanzar el principal objetivo del estudio que estriba en la necesidad de reunir todos los procedimientos económicos en torno a una asignatura y incluirla en los programas de formación en el ciclo de Licence en las universidades camerunesas.

## **CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Este capítulo tiene dos principales objetivos, a saber, definir la metodología que usaremos para llevar a cabo nuestro estudio, por una parte, y precisar las herramientas que permitirán recoger los datos en la parte reservada al trabajo de campo, por otra. Definida como el conjunto de métodos aplicada a la investigación, la metodología es también el camino que se ha de seguir de acuerdo con el objeto de estudio, los objetivos que queremos alcanzar y las hipótesis que guían la investigación. La definición del método de investigación es un factor primordial que conduce la reflexión cuya finalidad es resolver un problema. En este capítulo, hablamos del contexto de estudio y de la muestra en el primer apartado. En segundo lugar, presentamos el diseño de la investigación que se centra en los métodos mixtos de análisis de los datos. En el tercer apartado, abordamos la cuestión de los instrumentos y las técnicas de recolección de datos. Clausuramos este capítulo con la presentación de las variables lingüísticas relacionadas con la economía del lenguaje presentes en el corpus y el procesamiento de la encuesta.

### **5.1 CONTEXTO DE ESTUDIO Y MUESTRA**

En este epígrafe, hablaremos de modo respectivo del contexto de la investigación y de los participantes ya que se trata de un trabajo de terreno.

#### **5.1.1 Contexto de estudio**

Para llevar a cabo esta reflexión sobre la economía lingüística, hemos seleccionado cuatro universidades de Camerún donde se verifica la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. La elección de los estudiantes de distintas universidades con profesores diferentes que participan en su formación nos ha permitido comprobar si, a pesar de la no existencia de un programa oficial en la Enseñanza Superior, los diferentes contenidos de las asignaturas vuelven al estudiantado competente de modo igual, por lo menos, en lo que concierne a la economía del lenguaje. A diferencia de las escuelas universitarias donde los efectivos están reducidos porque son centros profesionales, que abren

directamente sus puertas a la función pública, las facultades tienen un número considerable de estudiantes. Si nos atenemos a los estudiantes matriculados en el año lectivo 2020-2021 en el primer ciclo, tenemos los siguientes datos:

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Universidad de Douala	60	85	70	215
Universidad de Dschang	77	90	52	219
Universidad de Maroua	38	127	83	248
Universidad de Yaundé I	412	385	257	1054
Total	587	687	462	1736

**Tabla 5. 1:** Efectivos de los estudiantes en las universidades durante el año lectivo 2020/2021 (Fuente: elaboración propia).

Partiendo de las cifras anteriores, constatamos que el número de los aprendices que estudian la lengua española en las universidades camerunesas es importante, aunque varía de una universidad a otra. La universidad de Yaundé I, llamada la madre de las universidades es la que siempre tiene un efectivo considerable. No vamos a entrar en los detalles puesto que esta variable no es capital en nuestro trabajo.

Desde otro prisma, hemos optado por encuestar a los estudiantes del nivel 3 del primer ciclo porque es el fin del ciclo y así es como se puede medir las competencias adquiridas, especialmente la competencia que se relaciona con la economía lingüística. Pensamos que después de haber estudiado por lo menos dos años tras la obtención del Bachillerato, los estudiantes deberían estar capacitados para responder a las preguntas de las encuestas. También encuestamos a los estudiantes de Máster para medir su competencia, en el marco de la economía del lenguaje, y comparar sus resultados con los de los informantes de nivel 3.

### 5.1.2 La muestra

En el marco de nuestra investigación, la población está constituida de los profesores y estudiantes de las universidades camerunesas. En concreto, se trata de aquellos profesores y estudiantes que enseñan o aprenden español en las universidades de Douala, Dschang, Maroua y Yaundé I durante el año lectivo 2020-2021. Los términos “muestreo” y

“muestra” suelen usarse, a veces, indistintamente. Sin embargo, Cazau (2006: 86) precisa que: “Una técnica de muestreo es un procedimiento para extraer una muestra de una población, mientras que una muestra es una parte de la población que está disponible, o que se selecciona expresamente para el estudio de la población.” Según esa técnica, los profesores que encuestamos son los que imparten clases de lengua y de lingüística españolas. En lo que se refiere a los estudiantes, trabajamos con los de nivel 3 y de Máster.

En lo que reza con la representativa de la muestra, proyectamos encuestar todos los profesores de lengua y lingüística españolas de las cuatro universidades camerunesas donde los estudios hispánicos están incluidos en los programas de formación. En opinión de Julio Meneses y David Rodríguez (2011: 21), la muestra es “un subconjunto del número total de unidades definidas como población, en referencia a la cual estableceremos siempre nuestros resultados”. Así pues, optamos por la muestra y no la población entera porque el universo de interés, o sea, los estudiantes del nivel 3 de las cuatro universidades son numerosos; y “La ventaja de analizar muestras de actuaciones es que se pueden obtener descripciones muy concretas basadas en datos” (MCER, 2002). Todo el estudiantado de Máster será encuestado ya que son pocos con respecto a los del grado.

Con respecto a los estudiantes, encuestamos 30 estudiantes de nivel 3 de cada universidad y el conjunto de los estudiantes de Máster de las mismas instituciones universitarias. En lo que concierne al tamaño de la muestra, Tamayo (1999: 198) señala: “El tamaño de la muestra depende del grado de error que sea tolerable en las estimaciones muestrales y de los objetivos de investigación.” El tamaño de nuestra muestra es medio, esto es, del total de la muestra, pensamos que la cantidad de datos va a favorecer un análisis objetivo con muchos detalles. Observemos:

En Grado, el test consta de 6 preguntas por 120 encuestados se corresponden con 720 datos. El cuestionario consta de 20 ítems por 120 sujetos corresponden a 2400 datos. Tenemos, pues, un total de 3120 datos en Grado.



En Máster, los datos del test corresponden a 372, es decir 6 preguntas por 62 sujetos. Los datos del cuestionario se corresponden con 1240, o sea, 20 preguntas por 62 encuestados. El total de los datos de los informantes de Máster es 1612.

De lo que precede, analizaremos un total de 4732 datos de los estudiantes y 25 datos de los profesores.

Algunos autores como Teddlie & Yu (2007), Onwuegbuzie y Collins (2007) y Morgan (2013) han identificado cuatro estrategias de muestreo mixto esenciales:

- Muestreo básico para métodos mixtos.
- Muestreo secuencial para métodos mixtos (para diseños secuenciales).
- Muestreo concurrente para métodos mixtos (para diseños en paralelo).
- Muestreo por niveles para métodos mixtos (para diseños anidados).

En este estudio, optamos por el muestreo por niveles para métodos mixtos porque las muestras son extraídas de dos diferentes estratos de nuestro universo, es decir, los estudiantes, por un lado, y los profesores, por otro. Nuestro muestreo es doble y transversal: doble porque hemos elegido dos muestras (estudiantes y profesores) y transversal en la medida en que las muestras son extraídas simultáneamente, esto es, todos los informantes fueron encuestados una sola vez en las respectivas universidades. Por otra parte, trabajamos con el muestreo probabilístico cuyo procedimiento de selección es la tómbola, ya que los informantes son elegidos al azar. Con la “Muestra probabilística”, esto es, “Todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria” (Lourdes García Hernández, (2018: 29) con todo, no hay ningún criterio científico que guíe la selección de los participantes en este estudio, sino que resulta imposible medir todos los estudiantes del nivel 3. Recordemos que la muestra representará de forma metonímica al conjunto de los estudiantes y la base común es la misma distribución en término de nivel académico. Si en Grado nuestra muestra es aleatoria simple, no es el caso con los participantes de Máster puesto que hemos

encuestado la totalidad de los estudiantes de Máster. Por lo tanto, el muestreo por conglomerados es el tipo de muestreo empleado en la encuesta de los estudiantes y de los profesores.

En esta investigación encuestamos en total a 182 estudiantes y 5 profesores. En cuanto a la selección de los estudiantes que participan en la encuesta, los criterios que usamos para seleccionar los informantes son los siguientes:

- Estar matriculado bien en el nivel III, o bien en Máster.
- Manifestar la voluntad de informar correcta y honestamente (caso de los estudiantes de nivel III, puesto que son numerosos).
- Animamos a todos los estudiantes de Máster a colaborar en la información porque no son numerosos y, además, porque están en el ciclo de investigación y que, han de saber que solicitarán, algún día a los informantes en lo que atañe a su trabajo científico.

En la tabla que viene a continuación, presentamos la distribución los informantes (estudiantes):

	Nivel III	Máster	Total
Universidad de Douala	30	9	39
Universidad de Dschang	30	15	45
Universidad de Maroua	30	16	46
Universidad de Yaundé I	30	22	52
Total	120	62	182

**Tabla 5. 2:** Distribución de los participantes en las universidades.

En lo que se refiere a la selección de los sujetos que iban a informarnos en la encuesta dirigida a los profesores, el único criterio empleado radica en el hecho de ser profesor de

lengua y lingüística españolas en las universidades mencionadas. De los ocho que solicitamos en las cuatro universidades, solo cinco de ellos respondieron favorablemente.

Observemos la siguiente tabla:

	Universidad de Douala	Universidad de Dschang	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé	Total
Número	0	1	1	3	5

**Tabla 5. 3:** distribución de los profesores participantes por universidad.

En resumen, la población de estudio es el conjunto de los estudiantes de Máster y de nivel 3, por una parte, y de los profesores de la sección de estudios hispánicos de las cuatro universidades mencionadas.

## 5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se entiende por diseño de investigación el conjunto de métodos y de técnicas elegidos por el investigador con vistas a combinarlos con el fin de que el problema de la investigación sea manejado eficientemente. Esta investigación consiste en sentar las bases de la propuesta de la inclusión de la noción de *economía lingüística* en los programas de formación de los estudiantes de español en las universidades camerunesas.

El MCER (2002: 140) hablando de la metodología de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas precisa que “El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las preferencias o dogmatismo”. El enfoque integrador permite combinar más de un método con vistas a llevar a cabo un mejor estudio. Para la realización de este trabajo, el enfoque es plural y dicha pluralidad de métodos se explica por la necesidad de los distintos aspectos del análisis. Insistiremos en los métodos mixtos y en el procedimiento de análisis de los datos.

### **5.2.1 Métodos mixtos**

El método mixto ha recibido varias denominaciones como “enfoque mixto, investigación integrativa, investigación mixta” (Barrantes, 2014: 100). Partiendo de la denominación, se desprende que no es inconveniente en el marco de ciertas investigaciones mezclar los métodos. En lo que se refiere al enfoque mixto, Barrantes (2014: 100) convoca la definición de Teddlie & Tashakkori (2003) que habla de “un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio”. La definición propuesta valora el método mixto porque permite comprender la realidad que se estudia de modo más integral; integral gracias a la combinación de dos o tres enfoques que se completan. En opinión de Javier Nunez Moscoso (2017), el uso frecuente que se hace del método mixto en la investigación en educación y el escaso desarrollo de la reflexión metodológica en torno a él en lengua castellana, nos parecen razones poderosas para reivindicar la explotación de estos métodos de modo crítico, otorgando mayor científicidad y coherencia epistemológica a su integración en las ciencias de la educación. En otra forma, el método mixto es importante y rentable en la investigación en el área de la educación en la medida en que la combinación de lo cuantitativo (los aprendices) y de lo cualitativo (las competencias) es la piedra angular de la educación formal. Es porque se compara el rendimiento de unos estudiantes con otros, donde la insatisfacción no puede faltar nunca, que los especialistas en la materia buscan constantemente mecanismos o estrategias para mejorar dichos resultados. Con el empleo de los métodos mixtos, se otorga mayor confianza y validez a los resultados obtenidos en una investigación y se concede mayor posibilidad de tener éxito al investigador al presentarlos a una audiencia hostil. En otras palabras, la combinación de métodos permite integrar todos los parámetros de análisis y abordar tanto las preguntas centrales como las periféricas detalladamente.

#### **5.2.1.1 Diseño de los métodos mixtos**

Durante la investigación en el campo, la recolección y la organización de los datos son fases importantísimas en el proceso de la realización del trabajo. Hernández Sampieri, Collado Fernández & Lucio Baptista (2014: 89) definen cuatro principales diseños

mixtos, a saber, el diseño exploratorio, el diseño descriptivo, el diseño correlacional y el diseño explicativo. A continuación, presentamos sucintamente la particularidad de cada diseño.

#### - **El diseño exploratorio**

Los estudios exploratorios se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso. Aquí, la revisión de la literatura revela que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si se desea investigar sobre un tema desde nuevas perspectivas. Con este diseño, la recolección de datos se hace de antemano con los enfoques cualitativos antes de pasar a la recopilación cuantitativa. Por esto es por lo que la parte cualitativa pesa más en la medida en que forma la base para la investigación cualitativa. Los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones.

#### - **El diseño descriptivo**

En los estudios de alcance descriptivo, se busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analiza. Con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. El diseño descriptivo pretende medir o recoger información independientemente o conjuntamente sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, es decir, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas. En esta clase de estudios, el investigador debe ser capaz de definir qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos. La descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés.

#### - **El diseño correlacional**

Este tipo de estudio tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular. Frecuentemente, solo se analiza la relación entre dos variables. Es importante recalcar que la mayoría de las veces, las mediciones de las variables que se van a correlacionar provienen de los mismos casos o participantes, pues no es lo común que se correlacionen mediciones de una variable hechas en ciertas personas, con mediciones de

otra variable realizadas en personas distintas. El valor principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. O lo que es igual, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas. Los estudios correlacionales evalúan, con la mayor exactitud que sea posible, el grado de vinculación entre dos o más variables, pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una sola investigación.

#### - **El diseño explicativo**

El estudio de alcance explicativo pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos. En otras palabras, están dirigidos a responder por las causas de los eventos. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relaciona dos o más variables. Con el diseño explicativo, se explora a fondo el problema objeto de estudio con los enfoques cuantitativos de primas a buenas. Se realiza una recopilación de datos cuantitativos puesto que son aquellos datos que pesan mayormente en la investigación. Después de haber terminado con la investigación cuantitativa, se pasa a la recogida de los datos cualitativos que sirven de referencias complementarias para ahondar detalladamente a las cuestiones a las que no se podrían llegar con los métodos cuantitativos.

Tras la presentación de los métodos mixtos según Sampieri, Collado Fernández & Lucio Baptista (2014), optamos por el diseño explicativo basándonos en dos razones: la primera es teórica y la segunda práctica. Desde un prisma teórico, adoptamos la postura de Hernández Sampieri et al. cuando sentencia:

Las investigaciones explicativas son más estructuradas que los estudios con los demás alcances y, de hecho, implican los propósitos de estos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que se hacen referencia (Hernández Sampieri, Collado Fernández & Lucio Baptista, 2014: 96).

El objetivo del diseño explicativo es la explicación de las cualidades o características de un fenómeno. En el seno del diseño explicativo, la descripción y la explicación permiten

alcanzar un entendimiento lo más profundo posible. El enfoque explicativo detalla el estado de una serie de variables. explicar implica observar sistemáticamente el objeto de estudio (la noción de economía lingüística) y catalogar la información que se observa para que pueda ser utilizada y replicada por otros.

Desde una perspectiva práctica, notamos que, en un estudio explicativo, se ofrecen datos sobre la forma y función o el valor. Dicho de otro modo, la explicación de los procedimientos económicos en el corpus permite establecer el vínculo, desde una perspectiva funcional, entre los sustitutos, las abreviaturas y las simplificaciones, por un lado, con los elementos y las respectivas formas extendidas, por otro. La explicación de los procedimientos económicos se vuelve pertinente por medio de sus respectivos recursos antieconómicos.

Con la investigación explicativa, tratamos de encontrar explicaciones en torno a la economía lingüística, para lo cual buscamos establecer la naturaleza de la relación entre la competencia comunicativa y la capacidad interpretativa y comprensiva (variables dependientes) y los procedimientos económicos (variables independientes). En otras palabras, intentamos probar vínculos causales entre la interpretación, la comprensión y la competencia comunicativa, por un lado, y la economía del lenguaje, por otro. O sea que, se puede entender el problema de la incompetencia comunicativa a partir de la economía lingüística, que constituye uno de los factores que dificultan la comunicación. Por lo que Cazau afirma:

En toda investigación explicativa lo que se hace es una prueba de causalidad, y para poder probar que realmente la relación X -] es causal deben cumplirse obligatoriamente tres requisitos: la variación concomitante, el ordenamiento temporal y la eliminación de otros posibles factores causales (Cazau, 2006: 38).

Hyman (1955: 100) clasifica las investigaciones en tres grupos, que son los siguientes:

- a) Encuestas teóricas o experimentales: la tarea adopta fundamentalmente la forma de verificación de una hipótesis específica derivada de alguna teoría más amplia, en tanto determinante especial del fenómeno.

- b) Encuestas de evaluación o programáticas: son aquellas donde los factores que han sido o pueden ser manejados por un organismo de acción se estudian desde el punto de vista de la ayuda que brindan para determinar un fenómeno.
- c) Encuestas de diagnóstico: implica una búsqueda de causas posibles en un ámbito relativamente desconocido.

De los tres grupos, la encuesta programática o de evaluación concuerda mejor con nuestro tema de investigación en la medida en que hacemos hincapié en la explicación y la interpretación. La explicación y la interpretación son los dos modos de análisis que permiten demostrar con pertinencia que la economía lingüística puede constituir un mayor obstáculo a la competencia comunicativa. No pretendemos indicar que la economía lingüística es el único fenómeno que dificulta la competencia comunicativa, sino que, en el marco de nuestro estudio, la alta frecuencia de los recursos económicos en los materiales de clase constituye el mayor problema a dicha competencia. Las explicaciones sobre las consecuencias de la impartición de nociones relacionadas con la economía lingüística justifican nuestro propósito de tomarlas en cuenta en el proceso formativo. O lo que es igual, con esta encuesta de evaluación, el objetivo inmediato es la introducción de los procedimientos económicos en los programas de enseñanza, tomando como base el conocimiento probado mediante la especificación de los recursos económicos que son ambiguos, por una parte, y erróneos, por otra.

Nuestro propósito en este estudio explicativo consiste en especificar el fenómeno lingüístico denominado “economía lingüística”, esto es, decir cómo es y se manifiesta en el plano de la expresión. Este diseño implica la recopilación, presentación y el análisis de los datos para dar una idea clara de una determinada situación, tal como la competencia comunicativa.

#### **5.2.1.2 Procedimiento de análisis de los datos**

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través de un proceso mixto (cuantitativo y cualitativo). Vamos a presentar detalladamente cómo nos valemos de ambos procedimientos en esta investigación.



### 5.2.1.2.1 Procedimiento cualitativo

En su variante denominativa, se habla también de metodología cualitativa o investigación cualitativa. En los trabajos en ciencias sociales, es uno de los procedimientos de recopilación de datos más empleado. Todos los métodos cualitativos suponen la participación de pequeños talleres de trabajo y grupos de informadores y una interpretación cualitativa más que estadística de la información obtenida (MCER, 2002). Por lo que se refiere a este estudio, lo consideraremos como de base lingüística puesto que trabajamos solo con las variables lingüísticas. El enfoque cualitativo aspira a recoger informaciones sobre un tema específico, para luego proceder a su análisis e interpretación por lo que Taylor & Bogdam (1984: 13) afirman que “el método cualitativo plantea comprender lo que la gente piensa y dice”. La metodología cualitativa tiene dos principales características: en un primer lugar, la investigación cualitativa suele ser multimetódica en su aproximación al objeto de estudio, esto es, que suele aplicar distintos métodos de obtención de información al mismo tiempo. Ahorra datos observables y descriptivos. En un segundo lugar, esta metodología no suele plantear una hipótesis a priori, sino que aspira a utilizar la lógica de inducción para dar respuesta a las preguntas que motivan el estudio.

Los objetivos de nuestro estudio nos obligan a valernos del procedimiento cualitativo en la medida en que el análisis y la interpretación se hacen posibles mediante las técnicas cualitativas. Nuestro estudio se inscribe en la perspectiva de investigación participativa; o lo que es igual, interrelacionamos nuestra reflexión con la participación de los estudiantes (sujetos investigados) para comprender el sitio que ocupa la economía lingüística en la comunicación en lengua española. Si el desconocimiento de los procedimientos económicos puede impactar negativamente en la interacción comunicativa en relación con la economía lingüística, deducimos, pues, que este estudio está en pro de un beneficio porque dicho estudio persigue la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes cameruneses cuya principal lengua de estudio es el español. La metodología cualitativa es la mejor a la hora de abordar la noción de competencia comunicativa. La competencia comunicativa en relación con la economía del lenguaje tiene mucho que ver con el enfoque cualitativo que pasa por la observación

e identificación de las variables lingüísticas propensas a la economía. Será tras la identificación que pretendamos cuantificar, o sea, ver el número de variables conduciendo a la manifestación de la economía lingüística.

#### **5.2.1.2.2 Procedimiento cuantitativo**

Este método asigna valores numéricos a los elementos del fenómeno estudiado, para así aplicar técnicas estadísticas o formales al resultado por lo que el MCER (2002: 202) recuerda que “Estos métodos cuantitativos suponen una gran cantidad de análisis estadístico y una interpretación cuidadosa de los resultados”. De este modo, obtiene conclusiones cuantificables, o sea, expresadas en términos matemáticos. Muchos análisis cuantitativos realizados desde la sociolingüística estricta pueden tener una significación nula si la recogida de los materiales, la preparación de la muestra y la interpretación de los resultados no tienen en cuenta las descripciones cualitativas. Todo estudio cuantitativo es tributario del análisis cualitativo ya que “no se puede contar lo que no se ha identificado” (Moreno Fernández, 1998: 307).

La metodología cuantitativa permite examinar los datos de manera numérica, de ahí que su racionalidad esté fundamentada en el cientificismo y en el racionalismo. Con esta metodología, hay un profundo apego a la utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, razón por la cual el conocimiento está basado en los hechos concretos. En la misma línea de percepción, Hurtado y Toro (1998) piensan que la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga definición, limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema, también le es importante saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos. A diferencia de la subjetividad que nutre el enfoque cualitativo, el método cuantitativo brilla por la exactitud, la precisión, la concisión y la objetividad.

En esta fase de trabajo, no hemos seguido a la letra las etapas propuestas por Hernández Sampieri, Collado Fernández & Lucio Baptista (2010), a saber, la codificación de los datos, la selección del programa estadístico para el análisis estadístico, la introducción de los datos del cuestionario en una matriz y el análisis de los datos a partir de la matriz del programa. El hecho de que no hayamos seguido dichas etapas se debe a la indisponibilidad de un programa pudiendo facilitar la manipulación de los datos estadísticamente. Lo confesamos. En cambio, nos hemos inspirado en sus propuestas para concebir un procesamiento que se presenta del siguiente modo:

- Codificación de los datos: esta etapa se ha realizado durante la elaboración de los cuestionarios y del test, por un lado, y durante la explotación de los resultados.
- Selección del programa estadístico: para el análisis estadístico de los datos del test y de los cuestionarios, el instrumento utilizado es el programa informático Excel 2013.
- Introducción de los datos del test y de los cuestionarios tanto del estudiantado como del profesorado en el programa informático.
- Análisis de los datos a partir del programa informático Excel 2013.

En realidad, solemos hacer recurso al programa informático solo para tener una exactitud a nivel de los cálculos. Trabajamos muy a menudo manualmente porque no tenemos experiencia en materia de los programas informáticos. Con el procedimiento cuantitativo, hemos obtenido las estadísticas de fortalezas y de debilidades referentes a cada variable, lo que ha permitido la representación gráfica consistiendo en valorar los resultados de los informantes por nivel y por universidad.

### **5.2.1.2.3 Correlación entre los procedimientos (Cualitativo/Cuantitativo)**

La oposición existente entre los dos procedimientos no significa que se excluyan mutuamente. Ya lo hemos dicho: no existen estudios cuantitativos sin análisis cualitativo, el cual constituye el punto de arranque. A pesar de la contrariedad, Uwe Thick (2012: 227) explica: “la combinación de ambas estrategias ha cristalizado como una perspectiva que se analiza y practica de varias formas “. En vez de contener la combinación de

métodos, sería mejor apoyar por su asociación que participa en el nacimiento de los “métodos mixtos”, desarrollados desde hace ya décadas. En opinión de Javier Nunez Moscoso,

El postulado central de los métodos mixtos radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitirá un nivel de la comprensión del objeto investigado más cercana a la complejidad del fenómeno (Nunez Moscoso, 2017: 2).

Percatados desde este prisma, nos daremos cuenta de que la especialidad y la riqueza de cada uno de ambos enfoques tienen que ser una oportunidad con vistas a llevar una investigación cuyos resultados traigan satisfacción en la medida en que “Si [sic] se utilizan los métodos cualitativos y cuantitativos, entonces hay dos puntos de partida posibles: descriptores o muestras de actuaciones” (MCER, 2002: 199).

Dadas sus potencialidades para la investigación en educación, los métodos mixtos nos parecen excelentes y completos si el investigador llega a respetar un cierto número de normas. Nunez Mocosos (2017: 11) presenta dos niveles de preocupación que caracterizan el protocolo:

- *Epistemología del método*, en la cual se debe llevar una reflexión en torno a los paradigmas subyacentes a los métodos cualitativos y cuantitativos, a la naturaleza de los datos resultantes y a las articulaciones posibles entre ambos tipos de datos en el seno de la investigación que se realiza.
- *Operacionalización del método*, a través de la cual se debe explicitar claramente el empleo de los métodos (simultaneidad, secuencialidad), la existencia de un método prioritario o dominante, la función de la integración y las fases de la investigación donde cada uno interviene (preguntas, recojo de datos, análisis, interpretación).

En lo que respecta a la “epistemología del método” evocada anteriormente, nuestra investigación se sitúa en una visión compleja en el marco teórico donde convocamos a la vez los procedimientos antieconómicos y los económicos. Ese proceso antagónico de que hacemos mención parece excluirse, pero nuestro propósito consiste en poner mucha luz sobre los recursos de la economía lingüística.

En términos de “operacionalización del método”, la entrada privilegiada de la investigación le cabe al método cualitativo tanto en la parte teórica como la empírica. Nos valemos mayormente del procedimiento cualitativo en el análisis del corpus, por un lado, y de ambos procedimientos en el análisis de los datos de la encuesta.

Los enfoques de investigación mixta desempeñan un papel importante en las investigaciones científicas, ya que facilitan el tratamiento de temas como la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Entre otras ventajas, Hernández Sampieri, Collado Fernández & Lucio Baptista (2010: 550) recuerdan que los enfoques mixtos permiten:

- Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno.
- Formular el planteamiento del problema con mayor claridad y profundidad, así como las maneras más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
- Producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
- Efectuar indagaciones más dinámicas y permitir una mejor exploración y explotación de los datos.

De acuerdo con lo que precede, la influencia de la metodología mixta se observa en los siguientes aspectos de nuestro trabajo:

- *En el diseño de investigación:* de la pregunta central de esta investigación (¿Puede la economía lingüística constituir un obstáculo a la competencia comunicativa de los estudiantes cameruneses de español?), se desglosan seis preguntas secundarias de investigación. Dichas preguntas secundarias permiten circunscribir todos los problemas que giran en torno a la necesidad de incluir la noción de economía lingüística en los programas de formación en lengua española en las universidades camerunesas. Tras el examen de estas preguntas secundarias y de sus respectivas respuestas a lo largo del trabajo, llegamos a la conclusión de que es el diseño incrustado o anidado lo que cuadra con el diseño de la investigación.

- *En la decisión de los métodos de investigación empleados en las dos etapas:* en realidad, son las preguntas de investigación lo que orienta hacia un o varios métodos, por una parte, y la naturaleza de aquellos métodos, por otra. Para ambas etapas, las metodologías seguidas se presentan de esta forma:

- Emplear los enfoques mixtos (CUAL/Cuan) en la primera etapa. Aquí, el método cualitativo es prioritario en la medida en que queremos destacar los empleos de los procedimientos económicos en el corpus poniendo de relieve sus correctos usos o no. De modo complementario, cuantificaremos las frecuencias de los distintos recursos económicos en el corpus.
- Utilizar los enfoques mixtos (CUAL – CUAN) en la investigación de la segunda etapa. Enfatizaremos en las respuestas correctas y el número de participantes competentes en el marco de la encuesta.

- *En la elaboración del instrumento de recogida de los datos en la segunda etapa:* en la primera etapa de la investigación, constituimos un corpus de análisis a partir de los materiales de clase que los docentes pusieron al alcance del estudiantado. Partiendo de los recursos económicos identificados en el corpus, elaboramos cuestionarios con preguntas tan abiertas como cerradas, con vistas a recoger los datos en la segunda etapa de la investigación.

Los métodos mixtos tienen cuatro diseños específicos, a saber, el diseño convergente o paralelo, el diseño secuencial, el diseño incrustado o anidado y el diseño multifase. En los métodos cualitativo y cuantitativo, aparecen las siguientes abreviaturas:

- CUAN: se refiere a los métodos cuantitativos.
- CUAL: remite a los métodos cualitativos.
- CUAN/Cual: el método cuantitativo tiene más prioridad en el diseño de estudio.
- CUAL/Cuan: el método cualitativo tiene preeminencia sobre el cuantitativo.

Dado que la descripción es útil para mostrar con precisión los contornos de la economía lingüística, optamos por el diseño incrustado que implica el uso de los datos cualitativos y cuantitativos conjuntamente para obtener orientaciones sobre la necesidad de incluir dicha noción en los programas de formación. La principal finalidad de esa inclusión consiste en mejorar la competencia comunicativa e interpretativa del estudiantado camerunés cuya lengua de aprendizaje es el español. Puesto que la recogida de datos se

realiza de modo simultáneo, mezclaremos los resultados durante el análisis y la interpretación.

Por lo que se refiere a las ventajas del diseño incrustado, Hall Hernández et al. (2010) ponen las siguientes:

- El investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio.
- El investigador obtiene fortalezas de análisis CUAN y CUAL.
- Los datos se analizan independientemente.
- Cada data responde una pregunta en específico.
- Se recoge la data simultáneamente.
- La razón por la que se escoge la segunda data es para darle soporte a la primera.
- Recolectar data cuantitativa es una segunda fase importante para probar a los datos cualitativos.
- Explicar en mayor detalle los resultados de los datos cuantitativos.
- Los resultados de una de las metodologías soportan los resultados de la otra.
- Generalizar y profundizar en un mismo estudio.

El objetivo de dicho diseño consiste en buscar información (cualitativa-cuantitativa) en distintos niveles de análisis. O sea, a nivel del análisis de los procedimientos económicos en el corpus, y a nivel del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos de la encuesta. En este estudio, pasaremos los cuestionarios tanto a los profesores como a los estudiantes para medir el interés, por un lado, y el conocimiento, por otro, a cerca del tema de la economía lingüística. La elección del diseño anidado radica también en el deseo de resaltar los distintos aspectos de la economía lingüística. Las etapas de la investigación en las que recogeremos, analizaremos e interpretaremos los resultados son dos: el trabajo de explotación del corpus y el trabajo de campo basado en la encuesta.

## **5.3 RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS**

La recogida de los datos consta de dos fases: la primera fase remite a la identificación y análisis de los procedimientos económicos en los materiales de clase proporcionados al estudiantado por los docentes, y la segunda se refiere a la recolección y análisis de los datos de encuesta relacionados con los empleos y usos de la economía lingüística por los estudiantes cameruneses de español.

### **5.3.1 Primera fase de la recogida de datos: “Identificación, agrupación y análisis de los procedimientos económicos en el corpus”**

Esta fase del trabajo consiste en identificar y analizar los recursos económicos en el corpus. Aquí, utilizamos el método cualitativo de análisis e interpretación y convocamos el procesamiento cuantitativo para ilustrar la frecuencia de las variables lingüísticas vinculadas con la economía del lenguaje.

#### **5.3.1.1 Criterios de selección y naturaleza del corpus**

La selección del corpus no ha sido nada fácil. En un principio, quisimos basarnos en obras literarias que los docentes estudian en clase con los estudiantes. Sin embargo, nos dimos cuenta de que las obras no son escritas por aquellos y así es como abandonamos esa opción. Nos inclinamos por la opción de los materiales de clase porque en la mayoría de los casos, son concebidos por los profesores. En otros términos, el profesorado de las universidades de Yaundé I, Douala y Maroua suelen elaborar materiales didácticos que proporcionan a los estudiantes con vistas a facilitar y aligerar el proceso didáctico. En la Universidad de Dschang, donde impartimos clases de lingüística, los docentes no elaboran materiales de clases para estudiantes; preparamos clases que impartimos en las aulas, razón por la cual los materiales didácticos de la Universidad de Dschang no aparecen en el corpus. La ventaja de trabajar con los materiales de clase elaborados por



los docentes, y no las obras literarias, es que esta opción da la posibilidad de integrar en el corpus los documentos de todas las áreas de enseñanza.

Los documentos seleccionados y que constituyen el corpus corresponden a los materiales de clase del año lectivo 2019/2020 en las universidades de Douala, Maroua y Yaoundé I. Aquellos documentos fueron recopilados entre los meses de octubre y de diciembre de 2020. La selección de los documentos y su integración en el corpus pasaron por la lectura de los contenidos y la identificación de los procedimientos económicos. Algunos de esos documentos recopilados no integraron el corpus por no contener los elementos propensos a nuestra investigación.

A la hora de analizar los datos lingüísticos, el uso del corpus es imprescindible. En la mayoría de los casos, el corpus suele ser obras literarias en las cuales el investigador quiere describir un aspecto de la lengua española. Un corpus corresponde a un “conjunto de datos, individuos o elementos seleccionados para el análisis” (Morales Fernández, 1998: 351). Se trata, pues, de un conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos y textos científicos, literarios que pueden servir de base a una investigación. Así definido, se entiende que los datos organizados y los textos literarios pueden constituir un corpus, este último se utiliza para la investigación o para la enseñanza. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el corpus puede usarse fuera y dentro del aula, como instrumento de estudio o como una herramienta didáctica en clase. Acerca de la lingüística de corpus considerada como metodología de análisis de la lengua, Hincapié Moreno y Bernal Chávez (2018: 8) piensan que “la lingüística de corpus se ha constituido hoy en día en una metodología lingüística en auge y gran valor, en virtud de las facultades que brinda para recolectar, sistematizar, analizar y explotar muestras de lengua real o en uso”. El trabajo con corpus tiene tres principales propósitos: en primer lugar, permite tomar como base grandes cantidades de datos, en segundo lugar, revela fenómenos que serían difíciles de encontrar a simple vista y, en fin, facilita la investigación porque constituye un material objetivo.

Para que un documento sea considerado como corpus, la muestra de la lengua ha de ser representativa, los textos deben estar producidos en situaciones reales y la organización de los criterios explícitos tiene que ser evidente. Tocante a las características de un corpus, Hincapié Moreno & Bernal Chávez (2018: 8) indican las siguientes:

- 1-Un corpus es una muestra de lengua.
- 2-Las muestras de un corpus son reales.
- 3-Los corpus relacionan la teoría y los datos.
- 4-Los corpus brindan información adicional.
- 5-Los corpus facilitan la extracción de datos homogéneos y cuantificables.
- 6-Los corpus tienen varias posibilidades de composición.
- 7-Su tamaño puede variar (no existe un número exacto de palabras o textos que determine el tamaño perfecto de un corpus);
- 8-Los corpus son representativos.

A renglón seguido, hablamos de la construcción de nuestro corpus. Puesto que no existe un protocolo que determine de modo preciso y conciso como crear un corpus, las pautas que definieron el diseño del corpus son los objetivos de la investigación, la composición del corpus y el criterio de la recolección. En cuanto al objetivo de estudio, queremos probar que los procedimientos económicos en los materiales de clases impactan negativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En lo que respecta a la composición del corpus, hemos integrado todos los documentos que los profesores administran al estudiantado cuya finalidad es pedagógico-didáctica. Tocante al criterio de recolección hemos solicitado de los estudiantes de las cuatro universidades materiales de clase de los tres niveles del ciclo de Grado o “Licence”. Tras haber recogido los textos, seleccionamos solo los que incluyen el fenómeno de la tendencia a la economía del lenguaje que deseamos analizar. Es obvio señalar que los textos presentados a los estudiantes respetan el papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y aquellos textos tienen que ser “textos auténticos seleccionados, adoptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno; y textos creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua” (MCER, 2002: 144). Con ese corpus, la metodología que seguimos en este trabajo persigue la validez y fiabilidad de los datos resultantes por medio de la identificación, la descripción, el análisis y la interpretación de los procedimientos económicos. La finalidad

de la compilación de textos radica en la identificación de variables lingüísticas de ahorro expresivo y esto coincide en que González Robledo (2015: 7) precisa: “En términos generales un corpus se puede entender como la recopilación de textos de fuentes reales con la finalidad de representar una lengua o parte de una lengua”.

En lo que se refiere a la tipología de nuestro corpus, es oportuno señalar que nuestro método de muestreo es la conveniencia y se explica por el que los textos que constituyen el corpus se seleccionan por ser fáciles de obtener ya que se trata de textos de carácter didáctico que los estudiantes disponen. En la misma línea de pensamiento, Varias Sierra (2006: 14) recuerda que la conveniencia “resulta ser un método al que habitualmente se recurre, pues en ocasiones es difícil obtener el material deseado”. Además del método de muestreo, los otros criterios de la tipología del corpus son los siguientes:

- El corpus es monolingüe y escrito, es decir, todos los textos que conforman el corpus están escritos en la lengua española, aunque se pueden hallar muy pocos fragmentos en latín.
- Nuestro corpus es grande y general, o sea que el conjunto de textos recogidos en tres universidades pertenecientes a tres niveles de estudio tiene una gran cantidad; aquellos textos son de campos variados como la fonética, la fonología, la lingüística general, la morfología, la sintaxis, los géneros literarios (novela, poesía, teatro), la civilización española e hispanoamericana, literatura española, hispanoamericana y africana de expresión española, artículos científicos y nociones del latín.
- La muestra de este corpus son textos casi completos porque abarcan la inmensa mayoría de las áreas de enseñanza.
- El corpus no está documentado, esto es, los textos que conforman el corpus no cuentan con archivos. Son fragmentos de textos, capítulos de libros, clases preparadas por los docentes y artículos científicos publicados por los mismos profesores.

La siguiente tabla presenta brevemente la cantidad y la naturaleza de documentos recopilados por universidad:

	Clases preparadas	Fragmentos de textos	Capítulos de libros	Artículos científicos	Total
Un. de Douala	3	4	7	0	14
Un. de Maroua	8	3	2	2	15
Un. de yaoundé I	7	3	4	5	19

**Tabla 5. 4:** Repartición de documentos en las universidades.

Nuestro corpus consta de 48 documentos de los cuales 19, o sea la mayoría, corresponden a las clases montadas por los docentes. Si en las universidades de Maroua y Yaoundé I los profesores proporcionan al estudiantado sus clases preparadas, notamos, sin embargo, que en la Universidad de Douala, el profesorado prefiere entregar fragmentos de textos y capítulos de libros a los aprendientes. En cuanto al contenido de los documentos, dedicamos el siguiente apartado.

### 5.3.1.2 Contenidos del corpus (materiales de clase)

El corpus se compone de los documentos vinculados con las asignaturas de varias áreas. Se trata de la lingüística, la literatura y la civilización. A continuación, vamos a presentar brevemente los contenidos de cada campo con vistas a facilitar la comprensión del capítulo 4 dedicado al análisis de los procedimientos económicos del corpus.

#### A) Lingüística

En cuanto a la ciencia denominada “lingüística”, los documentos referentes abordan las siguientes ramas:

- *La fonética y la fonología del español*: se trata aquí de presentar las letras del alfabeto, los fonemas y los sonidos. Se definen los contextos de aparición de otros fonemas. La diferencia entre fonética y fonología se percibe mucho más a nivel de la transcripción.
- *La morfología*: esta parte de la gramática se interesa por: los criterios del análisis morfológico (haciendo hincapié en el morfema, el lexema, la raíz, el afijo, el tema y la

base), la flexión, derivación y composición, la formación de palabras y los aspectos del análisis morfológico (segmentación, agrupación y clasificación de los alomorfos)

- *La lingüística general*: Saussure habla del signo lingüístico que vincula un concepto con una imagen acústica. Indistintamente de las lenguas, Ferdinand de Saussure subraya algunas dicotomías (lengua/ habla, sincronía/diacronía, significante/significado, ...)

- *La sintaxis*: en esta parte, los profesores analizan las reglas de corrección de tiempos verbales, las funciones sintácticas, las perífrasis verbales, la transitividad e intransitividad, la pasividad, los predicados verbal y nominal, ...

- *La gramática normativa*: las lecciones vinculadas con la gran normativa definen los principios que estructuran la lengua española, las clases de palabras y las relaciones existentes entre ellas, las categorías gramaticales, la distinción entre los conceptos “enunciado, oración, cláusula, proposición y frases.

- *La transposición*: se insisten en los mecanismos de traslación, los tipos de transcategorización y los transpositores.

## **B) Literatura**

La sección dedicada a la literatura se subdivide en literaturas española, hispanoamericana y africana de expresión española.

### **La literatura española**

El corpus relacionado con la literatura española va de la Edad Media a la época contemporánea y pone de relieve tanto las corrientes como los géneros.

- *En la Edad Media*: aquí, los docentes presentan en sus descriptivos los orígenes de los géneros narrativos. Se trata de la épica con el “poema de Mío Cid”, el mester de juglaría, el mester de clerecía y la prosa.

- *El siglo XVI o el renacimiento*: se nota aquí el paso del teocentrismo al antropocentrismo. Con el renacimiento surge el romancero, que además será fuente de inspiración inagotable del teatro español durante varias centurias; la épica culta sustituye la épica, nace la novela tales como la sentimental, la morisca y la picaresca.

- *El siglo XVII o el Barroco*: el barroco es un vocablo utilizado para designar un objeto singularmente raro.

En relación con las tres épocas mencionadas, se puede retener que si la edad media es escatología (todo lo humano es entendido en función de su destino eterno), y el renacimiento naturalista (antropocentrismo), el barroco sería agonista: en lucha irreconciliable y angustiada entre lo escatológico o espiritual y lo naturalista o sensual. En poesía, se nota una renovación muy característica mediante la representación de lo tradicional, el gusto por lo popular y por la poesía cantada, los recursos estilísticos y el estilo hermético. Luis de Góngora es el representante de la poesía barroca (poesía pura, intelectual y difícil). El teatro barroco funciona de dos maneras, una, burlesca (puesta en boca de los graciosos) y otro, embellecedor. Frente a la división en cinco actos, el barroco regula el uso de tres únicamente (exposición, nudo y desenlace). Los dramaturgos respetan sólo la unidad de acción y destierran las de tiempo y de lugar. Lope de Vega y Calderón de la Barca son los maestros del teatro del siglo XVIII.

- *El siglo XVIII o la Ilustración*: el siglo XVIII es conocido como un período literario denominado “neoclasicismo”.

- *El siglo XIX, romanticismo y realismo*: la libertad y el subjetivismo son los rasgos característicos del romanticismo.

- *El realismo*: es una corriente literaria nacida en la segunda mitad del siglo XIX.

El siglo XX se caracteriza literariamente por la aparición de varias corrientes, a saber, el modernismo, la generación del 98, la generación del 27 y la literatura contemporánea.

- *El modernismo* es una corriente eminentemente poética.

- *La generación del 98*

- *El novecentismo o generación de 1914*

- *La generación del 27*: este grupo recibe entre otras designaciones, las de “Generación del 25”, “Generación de la dictadura” y “Generación de los poetas profesores”.

- *La literatura contemporánea* es la que va desde 1936 hasta la fecha

- *En los años 50*

- *Tocante a la literatura de exilio,*

## **Literatura hispanoamericana**

Esta literatura enseñada va desde la época pre colonial hasta el siglo XX.

- *Las literaturas precolombinas:* se trata de toda manifestación de carácter literario procedente de las culturas y pueblos de América, anterior a la llegada de Cristóbal Colón y de la cultura europea. Las literaturas precolombinas se dividen en tres áreas: la literatura azteca que trata de la visión de la vida. Los géneros más cultivados de la literatura náhuatl fueron la poesía, la prosa y el teatro.

- *El Renacimiento o el siglo XVI:* durante ese siglo, se hablan de las crónicas de los conquistadores. La crónica se entiende aquí como una selección de hechos históricos redactados de modo cronológico.

- *El Barroco o el siglo XVII:* Es cuando aparecen las primeras obras americanas tales como la *Araucana* del Inca Garcilaso de la Vega, *La crónica de la conquista de Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo en la que exalta las hazañas de Hernán Cortés. Sor Juana Inés de la Cruz pertenece a esa época y tuvo una producción literaria rica y variada. Se puede destacar *Villancicos y el Tocoín*, *El Caracol*, *El juguete mitológico* y *El divino narciso*.

- *El Romanticismo o el siglo XVIII:* El Romanticismo hispanoamericano empezó en los años 1830. La literatura se enfocó en la reforma y se asociaba con el liberalismo de los autores europeos. En las novelas románticas hispanoamericanas, los escritores renovaron el estilo lingüístico con los regionalismos y el habla del pueblo indígena.

- *El modernismo en Hispanoamérica:* El siglo XX comienza en el momento de máximo esplendor de la estética modernista. Iniciado por Rubén Darío en 1888 con la publicación de *Azul*. Con los modernistas hispanoamericanos, hay un deseo evidente de crear un lenguaje nuevo (anti-español, anti-burgués).

- *El americanismo literario:* consiste en convertir a Hispanoamérica en centro de ocupación y de preocupación artística. Sus diferentes tendencias en el siglo XX son:

a) el americanismo paisajista que aboga por el reconocimiento de una autonomía literaria nacida con el romanticismo.

b) El americanismo indigenista que sostiene que sólo el sello del indio puede dar la fisionomía personal al arte y la literatura de América.

c) El americanismo del mestizaje que intenta valorar la síntesis de las dos culturas europea e indígena.

d) El americanismo hispanista que se funda en la idea de la defensa de la hispanidad.

e) El americanismo criollito que se pretende la cristalización estética del alma del criollo y su objetivación por medio del arte.

f) El americanismo expresivo: abarca prácticamente a todas estas líneas de americanismo, y no se conforma con una simple distinción temática.

- *El indianismo literario*: A finales del siglo XIX, se inició la idealización del indio en la literatura. Los Antillanos españoles querían hacer una literatura de rasgos naturales. Las características del indianismo romántico son idealización del indio y crítica acerca del español.

- *El indigenismo literario*: Las raíces de este nuevo género novelístico están en la ideología marxista y socialista, y en el gran interés por la suerte del indio que despertó en algunos años después de la primera Guerra Mundial.

- *El afro realismo*: En el siglo XX, algunos autores negros abandonan los referentes tradicionales de la literatura para integrar una nueva tendencia denominada afro realista.

### **Literatura hispano africana**

Esta literatura se subdivide en dos grupos: La hispano-subsahariana y la hispano-magrebí. En esta parte de África, el español integra el programa de formación; razón por la que podemos encontrar muchos escritores oriundos de Guinea Ecuatorial, Senegal, Camerún, Gabón, Benín, Marruecos, Argelia, Mauritania, ... Los géneros cultivados son la poesía, la narrativa, el teatro, el ensayo y la antología. Los temas tratados se agrupan en tres



categorías: los temas costumbristas (la naturaleza, la brujería); los temas históricos (la religión, la dictadura) y los temas sociales (la corrupción, la miseria, la emigración).

- *La literatura hispano magrebí*: La producción literaria en español del noreste africano se desarrolla con fuerza a partir de los años 1990 en torno a dos espacios geográficos: el Magreb y el Sahara. La literatura hispánica del Magreb está muy vinculada a los temas y formas de las tradiciones euro-mediterráneas: poesía, novela, relatos y obras dramáticas.

- *La literatura hispano subsahariana*: el caso de la Guinea Ecuatorial. La literatura guineo ecuatoriana pre colonial es esencialmente desconocida y se supone que fue animada por algunos exploradores y conquistadores portugueses y españoles que escribieron relatos de viajes, memorias, crónicas e informes. La literatura de Guinea Ecuatorial durante el periodo colonial empezó por los mismos españoles. Aparecen novelas como *En el país de los bubis* de José Mas Laglera, *Mobbe, un negro de Fernando Poo* de Joaquín Rodríguez Barrera, ... en 1953 fue cuando un autóctono publicó una novela costumbrista titulada *Cuando los combes luchaban por Leoncio Evita Enoy*. Luego, Daniel Jones Mathama publicó *Una lanza por el boabí* en 1962. La literatura poscolonial se divide en tres momentos literarios:

- a) Los años de silencio (1968-1979)
- b) Los años de renacimiento (1980-2000)
- c) Los años de emergencia (2001-2017)

### **C) Civilización española**

Los materiales de clase referentes a la civilización española describen los acontecimientos de los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX.

- *En cuanto a los acontecimientos socio-políticos del siglo XVI español*, podemos mencionar el imperio de Carlos V caracterizado por los conflictos internos, el descontento de los comuneros y el movimiento de las germanías. Luego, la monarquía hispánica de Felipe II caracterizada por el apogeo de la hegemonía española. El rey Felipe II se casó cuatro veces porque sus mujeres morían poco tiempo después del matrimonio. Durante su reinado, las tropas castellanicas invadieron a Portugal. Un hecho llamativo del siglo XVI fue la inquisición (institución judicial religiosa creada por el pontificado en la Edad

Media) cuya misión consistía en localizar, procesar y sentenciar a las personas culpables de herejía. El objetivo era combatir las prácticas judaizantes de los judeoconversos españoles. Se puede lamentar la expulsión de los judíos y moros y la matanza de los no católicos.

- *El siglo XVII* apareció con el Gobierno de válidos, o sea, personajes y miembros de la aristocracia en los que el rey depositaba su total confianza. Incluso en este siglo, asistimos a la política de intolerancia religiosa con Felipe III quien decretó en 1609 la expulsión de los moriscos. Tras la crisis de 1640, momento cuando Portugal y Cataluña lucharon por su independencia, se anunció ya el ocaso del imperio español en Europa. La débil monarquía de Carlos II fue incapaz de frenar al expansionismo francés de Luis XIV. Como consecuencias, España cedió diversos territorios europeos en las Paces de Nimega, Aquisgrán y Ryswick. La muerte de Carlos II sin descendencia provocó la Guerra de Sucesión al trono español.

- *Tocante a los acontecimientos socio-políticos del siglo XVIII español*, notamos que la Guerra de Sucesión (1701-1713) concluyó con la firma del Tratado de Utrecht en 1713; el tratado estipuló que Felipe V era reconocido por las potencias europeas como rey de España. Con la llegada de Felipe V, hubo el cambio dinástico, es decir, pasamos de los Austrias a los Borbones. El reinado de Felipe V fue uno de los más largos de la historia de España. El reinado de Fernando VI tras la muerte de Felipe V en 1746 se caracterizó por el mantenimiento de la paz y la neutralidad frente a Francia e Inglaterra. A partir de los años 1760, Carlos III practicó el despotismo ilustrado lo que favoreció la recuperación económica gracias a las reformas en la agricultura, el reparto de tierras comunales y la creación del Banco de San Carlos. Durante el siglo XVIII, la política borbónica en América no implicó ningún cambio importante en las colonias. Los ilustrados españoles fueron una minoría culta formada por nobles, funcionarios, burgueses y clérigos.

- *Durante el siglo XIX*, las repercusiones de la Revolución Francesa fueron perceptibles en España a pesar de que el recién ascendido al trono Carlos IV intentó evitar cualquier contagio revolucionario procedente del país vecino. Tras la evidencia de que la entrada de las tropas napoleónicas se había convertido en una ocupación de España, se inició en 1808 la Guerra de Independencia y la victoria de España en 1814. En 1812, se aprobó la primera constitución liberal del país. Entre otros acontecimientos, mencionamos la

Restauración de Fernando VII, el Sexenio absolutista (1814-1820), la emancipación de las colonias americanas, el problema sucesorio y la primera República.

#### **D) Civilización hispanoamericana**

La civilización precolombina se sitúa antes de la llegada de Cristóbal Colón a América. Esa civilización habla de las culturas aztecas, mayas, incas y toltecas entre otras. El descubrimiento de América marca el punto de contacto entre dos mundos. Las bases ideológicas y políticas con que se inició la expansión española en América son:

- Un ejército muy organizado y ansioso de nuevas conquistas heroicas en nombre del cristianismo.
- El catolicismo, el idioma español y el absolutismo de la Corona eran los elementos unificadores de la nueva identidad nacional.
- La ambición expansiva en busca de riquezas para premiar a los héroes de la Reconquista y sostener una economía basada en la guerra y en la posesión de tierras.

Con el sistema colonial, la educación era devaluada y de tipo discriminatorio; o lo que es igual, los indígenas eran casi excluidos de las órdenes sagradas y de la educación latina que, entre otras, era privilegio del clero. La exclusión social de los indígenas y otros mestizos obedecía en realidad en la organización de la colonia sobre un sistema de castas basado en las nociones de raza e híbrido y de pureza de la sangre. Los españoles consideraban la existencia de tres razas: la blanca, la india y la negra. España trasplantó su cultura al nuevo mundo con sus caracteres, algunos agravados en el medio colonial: anacronismo, formalismo, desvinculación de la vida real. La cultura española era un instrumento ideológico al servicio de la minoría dominante. La censura inquisitorial era uno de los aspectos características del control social y cultural.

##### **5.3.1.2.1 Procedimientos de identificación y de análisis de los datos**

Para la identificación y el análisis de los datos, hemos seguido las siguientes pautas:

- a) *Identificación de los procedimientos económicos*: para poder identificar los recursos propensos a la economía del lenguaje en el corpus, hemos leído muchas veces y atentamente los diferentes textos. La identificación ha sido posible gracias a la explotación, con anterioridad, de los textos que exponen teóricamente la economía lingüística.
- b) *Agrupación de los procedimientos económicos*: tras haber leído e identificado dichos procedimientos, los agrupamos según las variables lingüísticas. Esas variables permitieron organizar el análisis en áreas. Los procedimientos identificados se agruparon en signos de puntuación, las abreviaturas, la derivación, la composición, la elipsis, la adjetivación, la adverbialización, las construcciones verbales, las inferencias pragmáticas y los refranes.
- c) *Análisis de los datos*: esta pauta consiste en: apreciar el contexto y el cotexto de uso, justificar el porqué del recurso a la economía lingüística, destacar los casos de los empleos incorrectos y convocar las normas en la materia con el objetivo de llevar una comparación pertinente. Procedemos a la interpretación de los resultados después del análisis de cada variable intentando valorar o rechazar el recurso a la economía en aquel contexto, por lo que hacemos hincapié en el método cualitativo.
- d) *Énfasis en los datos ambiguos*: existen muchos procedimientos económicos en el corpus cuyos empleos son ambiguos. Insistimos en los datos que encierran la ambigüedad porque los estudiantes que se enfrentan a esa realidad no entienden mucho de la economía del lenguaje. El conocimiento aproximativo de los recursos económicos impacta negativamente en la interpretación de los documentos sometidos a la explotación y la comprensión de la clase.

Todo lo que acabamos de presentar, en relación con la identificación y el análisis de los recursos económicos en los materiales de clase, constituye el objeto de estudio que se detalla en el capítulo 4 de la tesis.

### **5.3.2 Descripción de la segunda fase de la investigación: “Conocimiento y usos de los procedimientos económicos”**

Incluso en este apartado, la metodología de trabajo versa sobre una investigación mixta o integrativa. Se trata de la combinación complementaria de dos procedimientos: el cualitativo y el cuantitativo; ambos procedimientos contribuyen a llevar este estudio de tipo explicativo con mucha fiabilidad. En lo que concierne al procedimiento cualitativo, existen dos etapas: en primer lugar, vamos a recabar los datos de la encuesta y, luego, proceder a su descripción, es decir, presentar clasificando las respuestas en faltas y correctas. A continuación, vamos a proceder a la explicación de las probables respuestas falsas, y después, interpretaremos los resultados en su totalidad. Terminaremos por el método cuantitativo. Con este último procedimiento, pondremos de relieve el número de respuestas positivas y negativas. Otros datos estadísticos vendrán de la comparación de los resultados del cuestionario con los del test. Será también conveniente comparar los resultados de las diferentes universidades cuyos estudiantes constituyen la población; la cual presentaremos en la parte dedicada a la técnica de selección de los informantes.

#### **5.3.2.1 Instrumentos de recogida de los datos**

Los instrumentos de trabajo que nos permiten realizar la parte empírica son el corpus, el test y la encuesta. La metodología de encuestas se ha convertido en una de las alternativas frecuentemente utilizadas en las últimas décadas en investigación social. Según García Córdoba (2002: 3), “la encuesta es un método que se realiza por medio de técnica de interrogaciones, procurando conocer aspectos relativos a los grupos”. Así definida, la encuesta es a la vez método e instrumento que sirve para construir materiales cuya finalidad consiste en recoger informaciones pudiendo contribuir a llevar a cabo una investigación científica. El objetivo de la encuesta reside en la obtención de informaciones relativas a las características predominantes de una población mediante la aplicación de preguntas y el registro de datos. Esta técnica es importante porque permite conocer lo que los demás (profesores y discentes) idean del objeto de estudio.

En la investigación de encuestas, distinguimos muchos instrumentos como: la entrevista, la cédula, el sociograma, las escalas, el cuestionario y el test. Los dos últimos instrumentos mencionados serán explicados a continuación porque se trata de los instrumentos que usamos en nuestra investigación.

#### **5.3.2.1.1 Descripción del test**

Hemos señalado que el test es una de las herramientas de la metodología de encuestas. Fernando García Córdova (2002: 10) lo define como una “serie de estímulos visuales, auditivos y sensoriales debidamente diseñados, sistematizados y probados para obtener respuesta o muestras de conductas que permitan inferir condiciones, cualidades o capacidades con respecto a las aptitudes, sentimientos, motivaciones y otros rasgos psicológicos de los sujetos”. Esa definición de García Córdova nos parece mucho más abarcadora con ausencia de precisión, por lo que optamos por la de Meneses & Rodríguez (2011: 10) que especifican que “Los test son instrumentos altamente estandarizados, a veces baremados en investigaciones previas de acuerdo con los requerimientos de elección en la medida de actitudes o el estudio de procesos psicológicos”. o simplemente “un conjunto de ítems que comparten enunciado y la escala de respuesta, maximizando la estructuración de la información generalmente con propósitos clasificatorios” (Meneses & Rodríguez, 2011: 9). Partiendo de esta última definición, hacemos énfasis en “ítems” y “enunciado”; o lo que es lo mismo, en la metodología de encuestas por test, se concibe un texto que rebose los elementos que giran en torno a la temática de la investigación y las respuestas a las preguntas planteadas deben venir por lo general de dicho texto.

El test<sup>34</sup> que proponemos a los estudiantes es un test de eficiencia, concretamente un test psicopedagógico que tiene un valor diagnóstico, y permite evidenciar las dificultades. El test de conocimiento desempeña un papel crucial en pedagogía en la medida en que permite evaluar a los aprendices en una situación determinada.

---

<sup>34</sup> El test dirigido al estudiantado aparece en el anexo 2 p. 551.

En cuanto a la medición del grado de conocimientos de las variables de la economía lingüística, es innegable que la competencia en la materia depende del diagnóstico lingüístico que se haya hecho de los estudiantes que a ella se incorporan. Para realizar ese diagnóstico, para determinar el nivel de conocimientos en “economía lingüística”, es imprescindible la aplicación de técnicas de medición y el test es una buena de ellas.

El principal objetivo de este test consiste en cerciorarse del conocimiento o no de la economía lingüística y de algunos procedimientos referentes a ella; y, por consiguiente, proponer estrategias para mejorar la organización de los programas de enseñanza del Grado en lengua española, el test relacionado con la economía lingüística es una de las técnicas que permite medir las habilidades lingüísticas de los estudiantes que van adquiriendo la lengua española. Dado que la tendencia a la economía del lenguaje es un fenómeno presente y recurrente en los materiales de clase, la elaboración y aplicación del test han de ganar en realismo y, por tanto, en adecuación a lo que hemos descrito en el corpus. Comparando los dos instrumentos, Moreno Fernández (1998: 325) valora los test aseverando que “en muchos casos se preparan cuestionarios que asumen prejuicios infundados en cuanto al modelo socio dialectal que buscan o reflejan”. A pesar de todo, las dos técnicas son ricas y pertinentes razón por la cual las juntamos desde una lógica de complementariedad.

El test de la encuesta dirigida a los estudiantes (Anexo 2) se estructura del modo siguiente:

*Primera parte:* el encuestado ha de indicar el nombre de su universidad, precisar el nivel y mencionar su sexo.

*Segunda parte:* se trata aquí de la indicación de los datos personales. Se debe responder a la pregunta 1 precisando el número de años llevados estudiando en la universidad. En lo que se refiere a la pregunta 2, los participantes tienen que decir si están satisfechos o no de la formación recibida en la universidad.

*Tercera parte:* esta parte reza con el tema de nuestro estudio, esto es, la economía lingüística. Esta parte consta de cuatro preguntas: la pregunta 3 cuestiona al estudiante si ya ha oído hablar de la noción de economía lingüística. La pregunta 4 se relaciona con la respuesta afirmativa de la pregunta 3. La respuesta del ítem 4 consiste en indicar el contexto que favoreció el conocimiento de la noción. La pregunta 5, que se relaciona siempre con la tercera, invita a los informantes a dar la definición que recibieron; o lo que

es lo mismo, cada encuestado debe dar una definición que tiene de la noción. La pregunta 6 o la última se subdivide en dos: primero, se debe confirmar o infirmar el conocimiento de algunas expresiones que giran en torno a la economía lingüística, y, después, apuntar dos o tres de dichas expresiones.

En conclusión, la validez de nuestro test se establece en función de tres criterios: el contenido, la competencia y la proyección.

Las preguntas del test de los estudiantes se reparten del siguiente modo:

Tipos de preguntas	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas dicotómicas	Preguntas cerradas de opción múltiple
Número de preguntas	1 y 5	2, 3 y 6	4

**Tabla 5. 5:** Tipos de preguntas y numeración correspondiente del test dirigido al estudiantado.

**Nota:** A pesar del carácter abierto de la pregunta 1 del test, es menester precisar que se trata también de una pregunta demográfica.

### 5.3.2.1.2 El cuestionario

Se distinguen dos grupos de métodos de estudio de las actitudes hacia la lengua: los métodos directos y los indirectos. Las mediciones directas suelen practicarse sobre materiales por medio de cuestionario o de entrevistas. Fernando García Córdova (2002: 7) entiende por cuestionario “un sistema de preguntas ordenadas con coherencia, con sentido lógico y psicológico, expresado con lenguaje sencillo y claro. Permite la recolección de datos a partir de fuentes primarias. Es el instrumento que vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtienen de la muestra”. A diferencia de la entrevista, el encuestador entra en relación con el encuestado a través de un documento impreso en el que hay preguntas. Dado que cada encuestado irá respondiendo por escrito, Moreno Fernández (1998: 30) afirma que “el cuestionario parece ser el modo más eficaz de enfrentarse a la variación léxica y, para su aplicación se cuenta con una sólida y amplísima experiencia”.



Los objetivos del cuestionario son los que enunciamos acto seguido (Fernando García Córdova, 2002):

- Traducir a preguntas el problema.
- Crear instrumento que permita el registro veraz y confiable de las respuestas.
- Conformar una herramienta que refleje lo mejor posible la posición de los sujetos, con poca distorsión.
- Obtener información pertinente al propósito de la investigación.
- Ejecutar el proceso de investigación.
- Motivar y generar cooperación entre encuestador y encuestado.
- Propiciar cualidad en la información obtenida.
- Generar datos propios para el cálculo de las condiciones de la población.

En lo que se refiere al cuestionario que sometemos al estudiante para recoger datos referentes a la economía lingüística, sus diferentes partes son:

- a) El encabezado: aquí aparecen las informaciones indicando que bien se trata del test de la encuesta, bien del cuestionario dirigido a los estudiantes, o bien del cuestionario dirigido a los profesores de lengua y lingüística españolas.
- b) La solicitud de cooperación: solicitamos cortésmente a los encuestados para que puedan responder al cuestionario. Entramos por la formula “Estimado/a participante”.
- c) El título: ponemos en este subapartado la temática general y precisamos el objetivo de la encuesta.
- d) Datos de control: el encuestado debe precisar su universidad, el nivel de estudios universitarios.
- e) Instrucción: los estudiantes han de responder a las preguntas respetando las indicaciones.
- f) Preguntas: proponemos una serie de preguntas tanto al estudiantado como al profesorado.

### **-Descripción del cuestionario del estudiantado<sup>35</sup>**

Los ítems del cuestionario dirigido a los estudiantes (Anexo 3) se estructuran en bloques.

Los diferentes bloques son los siguientes:

- Bloque I: Procedimientos lexicológicos (2 preguntas).
- Bloque II: Procedimientos morfológicos (4 preguntas).
- Bloque III: Procedimientos sintácticos (7 preguntas).
- Bloque IV: Procedimientos semánticos (2 preguntas).
- Bloque V: Procedimientos pragmáticos (2 preguntas)
- Bloque VI: Expectativas (3 preguntas).

Existe un total de 20 preguntas que versan sobre los procedimientos fundamentales. Las dos primeras preguntas se relacionan con los procedimientos lexicológicos: en la pregunta 1, los encuestados deben dar las formas completas de las abreviaciones y de los símbolos; en la pregunta 2, basta con elegir las expresiones adecuadas para rellenar los huecos. Las preguntas 3, 4, 5 y 6 tratan de los recursos morfológicos de la economía del lenguaje. Las preguntas 3 y 4 requieren las formas correspondientes analíticas contenidas en los afijos (prefijos y sufijos respectivamente). Las preguntas abiertas de 5 y 6 tienen una estrecha relación con las 3 y 4. Las preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 versan sobre los procedimientos sintácticos. Las preguntas 7 y 8 se remiten a la sustitución que permite evitar la repetición de las mismas expresiones en el mismo contexto. Las preguntas 9 y 10 tratan de las oraciones de comparación y de comparativo con especial atención sobre su forma y su adecuación. En cuanto a la pregunta 11, se quiere distinguir las oraciones simples de las compuestas haciendo hincapié en el fenómeno de la coordinación. La pregunta 12, que es de elección múltiple, invita a los encuestados a elegir el número de las oraciones simples de que consta la oración paratáctica. Tocante a la pregunta 13 que cierra este bloque o subapartado, se espera los diferentes valores del gerundio y sus respectivas equivalencias. En lo que reza con los procedimientos semánticos, las preguntas 14 y 15 abordan de modo respectivo la polisemia y la ambigüedad. Las preguntas 16 y 17 tratan de los recursos pragmáticos. Aquí, los encuestados deben valerse

---

<sup>35</sup> El cuestionario dirigido al estudiantado aparece en el anexo 3 pp. 552-556.

de su competencia tan lingüística como discursiva para destacar los presupuestos contenidos en los enunciados mencionados. En fin, el último subapartado invita a los estudiantes dar sus opiniones acerca de las expectativas en relación con la formación universitaria, así como la introducción en su programa de formación la noción de “Economía Lingüística” y de otros aspectos de la lingüística que parezcan pertinentes para ellos.

Urge recordar que las preguntas están determinadas por el problema y los objetivos de la investigación. Dos preguntas por lo menos abarcan un aspecto de los recursos a la economía del lenguaje.

Todas las preguntas son factuales, es decir, “aquellas en las que pedimos a la persona que nos informe sobre acontecimientos, hechos o comportamientos concretos que, en principio, podrían ser contrastados con una observación independiente. El informador nos proporciona una información que, eventualmente, podría llevar a ser comprobada” (Meneses & Rodríguez 2011: 12). Naturalmente, en el análisis de los resultados, vamos a contrastar las respuestas, valorarlas o desvalorarlas. Conforme al modo de medir, nos valemos de las preguntas abiertas, las cerradas y las numéricas.

Clausuramos el cuestionario por palabras de agradecimientos por haber aceptado colaborar respondiendo a las preguntas.

De modo general, y, apoyándonos en la adecuación existente entre las preguntas y los objetivos de la investigación, creemos haber obtenido informaciones tan cualitativas como cuantitativas para el análisis de las hipótesis. Mediante el cuestionario, medimos los conocimientos relacionados con la economía lingüística desde el ángulo de la comunicación. A este respecto, los estudiantes son unos de los mejores informadores puesto que son sujetos directamente implicados en el proceso didáctico. Las razones de dicha medición se justifican por el hecho de generar una buena dosis de datos cualitativos y cuantitativos que nos sirvan para asentar los objetivos que persigue nuestra investigación, tal como el impacto de la economía del lenguaje sobre la comunicación, solo por poner un caso. A partir de la buena estructuración de los ítems del cuestionario, y este último adaptado al nivel de estudio de la población, los resultados serán confiables

y válidos con el fin de que esta investigación pueda contribuir a la mejora de la enseñanza/aprendizaje del español donde sea posible.

Las preguntas del cuestionario de los estudiantes se reparten del siguiente modo:

Tipos de preguntas	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas	Preguntas cerradas dicotómicas	Preguntas cerradas de opción múltiple
Numeración de preguntas	13 – 14 – 15 – 16(a) – 17 – 18 – 20	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7	8 – 16(b) – 19	9 – 10 – 11 – 12

**Tabla 5. 6:** Tipos de preguntas y numeración correspondiente del cuestionario del estudiantado.

Las preguntas del cuestionario dirigido a los estudiantes constan de seis bloques tal como detalla la siguiente tabla:

Bloques de preguntas	Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V	Bloque VI
Naturaleza	procedimientos lexicológicos	procedimientos morfológicos	procedimientos sintácticos	procedimientos semántico	procedimientos pragmáticos	Expectativas
Número de preguntas correspondientes	1 – 2	3 – 4 – 5 – 6	7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13	14 – 15	16 – 17	18 – 19 – 20

**Tabla 5. 7:** Presentación de las preguntas del cuestionario en bloques.

- **Relación preguntas de investigación – preguntas de encuestas**

Las preguntas de encuesta dirigida a los estudiantes tienen una estrecha relación con las preguntas de investigación. La pregunta central que sustenta este trabajo en la siguiente: *¿En qué medida la economía lingüística constituye un obstáculo a la interpretación y comprensión de textos y a la competencia comunicativa de los estudiantes cameruneses en estudios hispánicos?* Para poder tratar eficientemente el problema que plantea esta pregunta central, hemos formulado preguntas secundarias con el fin de solventar todas las dificultades que tocan a esta problemática.

En relación con la primera pregunta *¿Cuáles son los fenómenos lingüísticos y los signos de puntuación que participan de la economía del lenguaje en los materiales de clase proporcionados por los docentes?*, el corpus montado a partir de los materiales de clase responde claramente a esta pregunta. En otros términos, los signos de puntuación destacados son la coma, los dos puntos, el punto, los suspensivos y los paréntesis. Por lo que se refiere a los fenómenos lingüísticos, existen las abreviaciones, los morfemas afijales, la composición, las cifras, las reducciones, los sustitutos, la elipsis, la anáfora y las inferencias pragmáticas.

Con respecto a la segunda pregunta *¿No acarrear los procedimientos económicos presentes en los materiales de clase la ambigüedad y la dificultad interpretativa?*, respondemos afirmativamente porque la explotación minuciosa del corpus permite hacer hincapié en las construcciones en las que los procedimientos económicos no facilitan la captación del contenido de la forma que aparece. Hay, pues, las abreviaciones que aparecen bajo varias formas en el corpus: unas correctas y otras no. Además, mencionamos los sustitutos, la elipsis, ciertas expresiones y la discordancia. Además del corpus, las preguntas 8, 9 y 15 abundan en el mismo sentido en la medida en que las estructuras superficiales no garantizan una correcta y perfecta comprensión. En la pregunta 8, el recurso al posesivo “su” (dos ocurrencias), la coordinación y la elipsis del verbo (conducir) presenta un exceso de economía y, por tanto, uno se enfrenta a un problema de interpretación. La pregunta 9 expone un caso de elipsis verbal en una oración de comparación. En la pregunta 15, la frase “La carta de Rosa” es ambigua porque se nota la elipsis verbal, la cual no permite saber si Rosa es remitente o beneficiaria.

Por lo que respecta a la tercera pregunta *¿Dedican los profesores de lengua y lingüística españolas de las universidades camerunesas aspectos de su clase a la noción de economía lingüística?*, la respuesta del cuestionario dirigido a cinco profesores permite notar que la impartición de clases en relación con la economía del lenguaje es efectiva en la medida en que la respuesta de la totalidad de los docentes es afirmativa. Según ellos, no se puede impartir clases en relación con la elipsis, las máximas de Grice, la fraseología, las abreviaciones y la doble articulación en fonología sin abordar dicha noción.

En lo que concierne a la cuarta pregunta *¿Dominan los estudiantes la noción de economía lingüística y sus recursos lexicológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos?*, la respuesta de suma importancia la presenta el análisis del cuestionario

dirigido al estudiantado. Por una parte, nos valemos de las preguntas número 2, 7, 12, 14 y 16 del cuestionario dirigido al estudiantado para responderla. La pregunta número 2 consiste en mostrar que las siglas, los acrónimos, los acortamientos y los símbolos son procedimientos económicos lexicológicos. La respuesta a la pregunta número 7 permite mostrar que los sustitutos (míos, esta, aquel y también) son recursos sintácticos que evitan la repetición de palabras en el mismo cotexto. Además del papel de sustituto, “también” conlleva la elipsis tan verbal como nominal. La pregunta 12 explica cómo la coordinación es una estrategia capital de la economía. La pregunta 14 enfatiza el carácter polisémico del vocablo “gato”; en las dos oraciones, “gato” tiene, pues, diferentes sentidos. Partimos de esos ejemplos para decir que el mejor sentido de una palabra se destaca en el contexto de uso. Con la polisemia, se limita la abundante creación de palabras optando por la multiplicidad semántica de un término. La respuesta a la pregunta número 16 encierra no solo la sustitución, sino también la ambigüedad de la partícula “lo” que aparece en un contexto sin referencia. Por otra parte, las preguntas número 1, 3, 4 y 13 de la encuesta dirigida al estudiantado sirven para explicitar que el contenido semántico de ambas estructuras (sintética y analítica) es lo mismo, mientras que la diferencia radica a nivel de la cantidad de elementos lingüísticos empleados. La respuesta de la pregunta 1 permite ver que las abreviaturas en su conjunto son una forma de simplificación que aboga por el ahorro de espacio en los escritos. Las respuestas de las preguntas 3 y 4 muestran cómo los prefijos y sufijos favorecen la economía del lenguaje gracias a la síntesis. Las formas correspondientes a los distintos prefijos y sufijos son muy expresivas por contener muchas palabras. La pregunta número 13, que cierra esta serie, pone de relieve la reducción de ciertas construcciones verbales, especialmente el caso del gerundio que es una forma no finita del verbo.

En cuanto a la quinta y última pregunta de investigación, a saber, *¿Qué elementos proporcionan los datos para reajustar y armonizar el programa de formación en el primer ciclo en las universidades de Camerún?*, las preguntas 18, 19 y 20 de la encuesta dirigida a los estudiantes van más allá de la economía lingüística con el fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la elaboración y adopción de un programa de formación. La pregunta 19 y la pregunta 4 del cuestionario dirigido a los docentes se relacionan con la necesidad o no de la inclusión de la economía lingüística en el programa de formación. Además de la noción de economía del lenguaje, que constituye el tema principal de esta investigación, la respuesta a la pregunta 20 y la pregunta 5 del

cuestionario del profesorado persiguen la detección de otros aspectos de la lingüística española pudiendo formar parte del programa.

### **-Descripción del cuestionario del profesorado<sup>36</sup>**

En lo que respecta a la encuesta de los profesores de lengua y lingüística, las preguntas son muy breves ya que no son ellos el blanco de nuestra investigación, pero nos ayudarán con unas informaciones fundamentales. Entre las cinco preguntas formuladas, tres de ellas son abiertas, mientras que dos son preguntas cerradas. Ellos indicarán las líneas generales de sus clases (Pregunta 1), lo que permitirá comprobar hasta qué punto la economía lingüística es objeto de enseñanza o no. Con la pregunta 2, queremos saber si han existido en su formación clases vinculadas con la noción que se investiga. La pregunta 3 se orienta hacia la verificación de aspectos de cursos centrados en la economía lingüística. Asimismo, darán sus opiniones acerca de la inclusión de los procedimientos económicos en los programas de formación de los estudiantes de español en Camerún (Pregunta 4) y, para terminar, los docentes propondrán otros aspectos de la lingüística española pudiendo capacitar a los aprendices (Pregunta 5).

Las preguntas del cuestionario de los profesores (Anexo 1) se reparten del siguiente modo:

Tipos de preguntas	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas dicotómicas
Número de preguntas	1, 4 y 5	2 y 3

**Tabla 5. 8** Tipos de preguntas y numeración correspondiente del cuestionario del profesorado.

En resumidas cuentas, las preguntas cerradas del test y de los cuestionarios han permitido trabajar con una gran cantidad de datos, facilitando así su cuantificación y posterior análisis e interpretación en el capítulo 5. Aquí, las informaciones son más precisas y objetivas; lo que ha posibilitado el alcance de los objetivos de investigación propuestos y las respuestas a las preguntas de investigación. Por otro lado, las preguntas abiertas han hecho posible que los estudiantes y los profesores justificasen sus respuestas, sugiriesen

---

<sup>36</sup> El cuestionario dirigido al profesorado aparece en el anexo 1 pp. 549-550.

alternativas y manifestasen sus respectivas opiniones. Así es como las preguntas abiertas empleadas han facilitado un análisis y la interpretación de los datos, completando satisfactoriamente los resultados obtenidos a través de las preguntas cerradas.

## 5.4 VARIABLES LINGÜÍSTICAS

En opinión de López Morales (1977) citado por Moreno Fernández (1998: 353), una variable lingüística es un “conjunto de equivalencia de realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente.” Se entiende por variables lingüísticas en el campo de la economía lingüística los conceptos o las expresiones que conllevan de un modo u otro a la manifestación de la economía del lenguaje. En este trabajo, abordamos la investigación únicamente con las variables lingüísticas puesto que son las que, fundamentalmente, posibilitarán el análisis y la interpretación de los procedimientos económicos. Los criterios lingüísticos aplicados al análisis de los datos del corpus y de la encuesta son de seis tipos.

- Factores relacionados con los signos gráficos: los signos de puntuación como la coma, los dos puntos, el punto y los paréntesis participan de la economía del lenguaje.
- Factores relacionados con la lexicología: destacamos las siglas, las abreviaturas y los acrónimos.
- Factores vinculados con la morfología: los fenómenos destacados son la aféresis, la derivación, la composición y la adjetivación (epónimo).
- Factores vinculados con la sintaxis: los sustitutos y la elipsis (en sus distintas variantes) constituyen los recursos económicos a nivel sintáctico.
- Factores relacionados con la pragmática: se ponen de relieve las presuposiciones, los refranes y la anáfora.
- Factores relacionados con la oración: subrayamos las cláusulas reducidas, las oraciones adverbiales, las construcciones pasivas, la coordinación y el gerundio.



Estas variables lingüísticas no son elegidas por nosotros, sino que son los datos del corpus que ponen de relieve esas variables en las que nos apoyamos para preparar los ítems del cuestionario.

## **5.5 PROCESAMIENTO DE LA ENCUESTA**

La aplicación de la encuesta piloto es uno de los pasos genéricos para constituir el instrumento de medición. En opinión de Cazau (2006: 89), “La prueba piloto consiste en aplicar el instrumento a un pequeño número de casos para examinar si está bien construido.” Nuestra prueba piloto ha consistido en aplicar el instrumento a diez estudiantes de la Universidad de Dschang. Durante esta experimentación, los participantes pidieron aclaraciones sobre ciertos ítems que parecían ambiguos para unos y complejos para otros. Después de una hora y media de trabajo, recogimos los cuestionarios para examinarlos en casa. Hicimos preguntas para obtener sus impresiones tanto para la formulación de los ítems como para el tiempo acordado para el relleno del cuestionario. Durante la explotación de los datos de los diez cuestionarios, nos dimos cuenta de que algunos dejaron sin rellenar a muchas preguntas, y así fue como volvimos a conciliar los huecos con las impresiones de los encuestados. Debemos confesar que dicha experimentación y la tutoría nos ayudaron a reelaborar y reestructurar el cuestionario dirigido al estudiantado tomando en cuenta el tiempo necesario para rellenarlo serenamente.

En relación con la encuesta de los estudiantes, no lo hicimos al mismo tiempo. Además, solicitamos la ayuda de los profesores en otras universidades a causa de la lejanía. Dicho de otro modo, en la Universidad de Maroua (situada a unos 2000 kilómetros de Dschang), el Doctor TOUMBA HAMAN me ayudó a pasar la encuesta a los informantes de su universidad. En la Universidad de Yaundé I (situada a unos 400 kilómetros de Dschang), el Doctor FOTSO TOCHE se encargó de encuestar a los participantes de su institución. En las universidades de Douala y de Dschang, fuimos nosotros quien encuestó a los estudiantes.

Puesto que los estudiantes debían informar tanto el test como la encuesta, el orden adoptado era pasar primero el test (en 30 minutos) y luego, la encuesta (en 2 horas).

El español era el único idioma de trabajo: para explicar qué hacer y cómo proceder, por una parte, y rellenar los huecos con un español académico de forma clara y legible.

La encuesta se realizó como sigue:

La Universidad de Douala: el día 18 de enero de 2021.

La Universidad de Dschang: el día 6 de enero de 2021.

La Universidad de Maroua: el día 9 de febrero de 2021.

La Universidad de Yaundé I: el día 15 de enero de 2021.

En lo que reza con la encuesta de los profesores, les entregué el cuestionario por medio del correo electrónico. De ellos, unos rellenaron a máquina y otros, manualmente tal como se podrá constatar en anexo.

Resumiendo este capítulo dedicado a la metodología de investigación, pensamos que la metodología es de importancia capital en cualquier investigación científica. En cuanto al diseño de la investigación, nos valemos de los métodos mixtos que integran el procesamiento cualitativo y el cuantitativo para llevar a cabo este estudio de tipo explicativo. La asociación, mejor, la combinación de los dos métodos permite llevar a cabo un análisis estructurado y pertinente, ya que sendos procedimientos van sosteniéndose mutuamente. Tocante a los instrumentos y técnicas de investigación, hemos presentado los participantes, es decir, los encuestados. Pertenecen a dos grupos: los discentes (de nivel 3 o Grado y de Máster) y los docentes de lengua y lingüística españolas. Creemos que la encuesta de los profesores ha permitido testificar ciertas realidades de los programas de enseñanza-aprendizaje del Grado en lengua española en Camerún. En lo que reza con las herramientas, existe un corpus que hemos constituido a partir de los materiales de clase. Además, existen cuestionarios y un test: los profesores reciben un cuestionario mientras que los estudiantes completan tanto el test como el cuestionario. Otras grandes líneas que han sustentado este capítulo tienen que ver con las variables lingüísticas apropiadas y accesibles en el análisis de la economía lingüística y el procesamiento de la encuesta. Como variables que concurren a la tendencia de la

economía del lenguaje, subrayamos los signos de puntuación, las formas abreviadas, los afijos, los sustitutos, la elipsis y las inferencias fóricas.

## **CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS ECONÓMICOS EN LOS MATERIALES DE CLASE**

El presente capítulo está relacionado con los procedimientos económicos recopilados en los materiales de clase<sup>37</sup> que los docentes de las universidades de Yaundé I, Maroua y Douala entregaron a los estudiantes a fin de que estos últimos se familiaricen con los diferentes contenidos de las clases esperando eventuales explicaciones. Los recursos económicos destacados y que iremos analizando giran en torno a la puntuación, la reducción, la derivación, la composición, los sustitutos, las construcciones verbales, la elipsis y las inferencias pragmáticas. Otro centro de interés de este capítulo reza con el examen de las construcciones ambiguas debidas a la economía lingüística que presentan los contenidos del corpus.

### **6.1 ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA PUNTUACIÓN**

La puntuación es un sistema de signos gráficos que permiten separar las palabras, las frases o las oraciones de un texto indicando así ciertas relaciones sintácticas que existen entre ellas. Se denominan muchos signos de puntuación en las lenguas como el español. En el marco de este estudio, aquellos signos que conllevan la economía lingüística son la coma, el punto, los dos puntos, los paréntesis y los suspensivos.

#### **6.1.1 La coma**

Al considerar la coma como un recurso a la economía del lenguaje, no queremos hablar de los usos correctos de la misma como en caso de los vocativos, los incisos, la enumeración, y los marcadores del discurso. La coma que nos interesa aquí es la que sustituye uno o muchos elementos en la oración. A continuación, vamos a presentar los

---

<sup>37</sup> Los ejemplos ilustrativos que aparecen en este capítulo vienen de los materiales de clase. Todos los procedimientos económicos recopilados en dichos materiales se encuentran en el corpus elaborado a este respecto.

ejemplos que aparecen en nuestro corpus y procederemos a la restitución de los constituyentes elididos. Observemos:

(1a) Las personales poseen sujeto. Las impersonales, no (A1Aa11).

(1b) Algunos tratan de personajes tan famosos como Quetzalcóatl, otros relatan la fundación de ciudades y otros más, de peregrinaciones de tribus (C1Ad156).

(1c) La ciencia que estudia los fonemas se llama Fonología y la que estudia los sonidos, Fonética (C1Ae186).

En los tres ejemplos, la coma ocupa el sitio de verbos conjugados que ya aparecen en el mismo contexto. En (1a), la coma corresponde a la forma *no poseen* sujeto, en (1b) reemplaza el verbo *tratan* y en el caso de (1c), la coma reemplaza el verbo *se llama*. En el ejemplo (1b), se podría vacilar entre los verbos *tratan* y *relatan*, pero el segmento *de peregrinaciones de tribus* desempeña la función de suplemento, razón por la cual afirmamos sin duda alguna que el verbo “tratan” es idóneo.

En otros casos, la coma reemplaza adjetivos. Veamos:

(2a) Lleva la chaqueta, que da pena verlo (A1Aa27).

(2b) Todos los llamados defectos del teatro benaventino, así como las llamadas virtudes dan a la pieza teatral un estilo dramático peculiar e inconfundible, que no varía desde la primera pieza (el nido ajeno, 1894) a la última (Titania, 1945) (C1Ab112).

En el ejemplo (2b), la coma que precede el año corresponde a *publicada* en 1894, por un lado, y *publicada* en 1945, por otro. En (2a), la coma reemplaza la frase adjetiva *muy sucia*.

A continuación, notaremos que la coma reemplaza el sustantivo:

(3a) Dos son las direcciones que los estudios comparativos han seguido desde finales del siglo XIX. La primera enfatiza sobre el elemento histórico, privilegiando las relaciones directas o causales entre obras y autores, a la coincidencia en géneros, corrientes, estilos, etc.; la segunda, estadounidense, atiende a la posible poligénesis de las expresiones literarias (B1Af162).

(3b) La época colonial de la literatura de Guinea Ecuatorial se subdivide en dos tendencias: una primera<sub>2</sub> que denomina “tradicional” y una segunda<sub>2</sub> la denominada “imitadora” (C1Aa6).

Respecto a (3a), la coma reemplaza el sustantivo *dirección* y, además, una cópula ya que el adjetivo estadounidense desempeña la función de atributo. Así, se diría “la segunda dirección que es estadounidense”.

Por lo que respecta al ejemplo (3b), la coma reemplaza el sustantivo *tendencia*; se debería decir “una primera tendencia” y “una segunda tendencia”, pero por afán de economía lingüística, hubo la sustantivación de los numerales ordinales. La elisión de dicho sustantivo permite evitar la repetición de una palabra tres veces en una oración. Cabe precisar que la coma que sigue *una segunda* tiene un doble valor: en primer lugar, reemplaza el sustantivo y luego, los dos puntos con vistas a introducir el fragmento que sigue la coma respetando así la lógica de la oración que aporta especificaciones. La reescritura sin la coma correspondería a la siguiente:

(...) una primera tendencia que denominaríamos “tradicional” y una segunda tendencia: la denomina “imitadora”

Como lo hemos señalado en el ejemplo (3a), existen muchos otros ejemplos en los que la coma reemplaza el relativo *que* y un verbo. Contemplemos los enunciados siguientes:

(4a) A pesar de esta edad bastante avanzada, sigue incluso con chicas menores, como Linda<sub>2</sub> quince años, a quien espera (B1Ac127).

(4b) Francisco Pizarro y Diego de Almagro<sub>2</sub> extremeño y manchego<sub>2</sub> los dos analfabetos incultos y de modesto origen se asociaron con el sacerdote Hernando (B1Ae152).

(4c) ¿Cómo podía ignorar esta situación el literato<sub>2</sub> sumido en lo cotidiano? (C1Ac147).

En (4a), la coma sustituye *que tiene* de tal modo que podemos decir: “... sigue incluso con chicas menores, como Linda que tiene quince años, a quien espera.” Por su parte, en el ejemplo (4b), la coma corresponde a *que fueron respectivamente*. Urge señalar que este

tipo de construcción no facilita la comprensión del lector; o lo que es igual, es gracias a un proceso anafórico que una persona competente lingüística y culturalmente sabrá que Francisco Pizarro es extremeño y Diego de Almagro es de Castilla la Mancha. En fin, se puede concluir diciendo que las comas de (4b) se relacionan con un inciso aclaratorio por ubicarse una antes y otra después de la aclaración. En lo referente al ejemplo (4c), la coma reemplaza el fragmento *que está*, razón por la cual *sumido* es atributo del antecedente *el literato*.

Muy cerca de las comas de aclaración, hemos encontrado un caso de comas de enfatización. Veamos:

(5) De ahí que esos pueblos sean políticamente extraños, bárbaros y<sub>2</sub> en lo religioso<sub>2</sub> infieles (B1Ad139).

El segmento *en lo religioso* que aparece entre las comas tiene un valor enfático consistiendo en precisar, según el contexto, que la infidelidad se refiere a la religión. La forma completa del ejemplo (5) sería:

(5') De ahí que esos pueblos sean políticamente extraños, bárbaros, por un lado, e infieles **religiosamente hablando**, por otro.

En el siguiente ejemplo, la coma sustituye un marcador del discurso:

(6) Poder legislativo en unas cortes bicamerales<sub>2</sub> ambas cámaras<sub>2</sub> congreso y senado, son elegidos por el cuerpo electoral (B1Ab59).

La coma que sigue el segmento *ambas cámaras* tiene un valor explicativo puesto que *congreso* y *senado* son los constituyentes de dichas cámaras. Así, se podría decir: “ambas cámaras, **a saber**, congreso y senado”. En cambio, desde otro prisma, podemos apreciar la redundancia de las unidades semánticamente iguales, o sea, *cortes bicamerales* y *ambas cámaras*. Atendiendo a la tendencia a la economía del lenguaje, la forma simplificada de dicha oración sería:

(6') Poder legislativo en unas cortes bicamerales, congreso y senado, son elegidas por el cuerpo electoral.

Cerramos este epígrafe dedicado a la coma por el siguiente enunciado:

(7) Si se compara el sistema vocálico del español con los de otros idiomas, es bastante sencillo (C1Af193).

La coma en la oración anterior reemplaza unidades complejas que corresponderían a *uno se dará cuenta de que el sistema vocálico del español*. Con la restitución del fragmento, la oración (7) se presentará así:

(7') Si se compara el sistema vocálico del español con los de otros idiomas, **uno se dará cuenta de que el sistema vocálico del español** es bastante sencillo.

En conclusión, se desprende de los ejemplos analizados que la coma es un procedimiento de la economía lingüística que tiene la capacidad de sustituir a sustantivos, adjetivos, verbos, frases y oraciones. Abordamos a continuación otros signos de puntuación empezando por el punto.

### 6.1.2 El punto

El punto es aquel signo que marca o indica el fin de una oración. Es también una curiosidad para nosotros destacar un caso de punto que, marcando el fin de una oración, crea un tipo de relación con la que sigue. Contemplemos el siguiente enunciado:

(8) Es fundamental distinguir la palabra del morfema. Son imprescindibles en análisis morfológico (C1Ba177).

Al cotejar los contenidos de ambas oraciones, nos damos cuenta de que el sujeto de *son* los constituyen *la palabra y el morfema*. Apoyándonos en las expresiones *distinguir y son imprescindibles*, creemos que el punto marca una ruptura que se anula rápidamente en la segunda oración. Para nosotros, el punto aquí tiene un valor de restricción, ocasionando, por así decirlo, la eliminación de la partícula restrictiva. La oración en su totalidad se escribirá del siguiente modo:



(8') Es fundamental distinguir la palabra del morfema, **pero ambos** son imprescindibles en análisis morfológico.

### 6.1.3 Los dos puntos

Los dos puntos son signos de puntuación por excelencia para introducir una enumeración e indicar una explicación. En el ámbito de la explicación, los dos puntos reemplazan los marcadores como *esto es, es decir, o sea...* Veamos:

(9a) Este curso de Fonética y Fonología de la lengua española es el primero que dedica a uno de los niveles de la descripción de la lengua española: el fónico (A1Ca69).

(9b) La novela pone frente a frente dos mundos: el de los amos y el de los esclavos (C1Cb138).

En el (9a), los dos puntos sirven para aportar una precisión acerca de lo que se dice. En el ejemplo (9b), los dos puntos sirven para explicar los mundos de que habla el autor. La reescritura de ambas oraciones son las siguientes:

(9a') Este curso de Fonética y Fonología de la lengua española es el primero que se dedica a uno de los niveles de la descripción de la lengua española, **precisamente**, el fónico.

(9b') La novela pone frente a frente dos mundos, **esto es**, el de los amos y el de los esclavos.

Los dos puntos pueden reemplazar expresiones cuyo valor se vincula con la deducción:

(10) Toda esa palabra es absolutamente nueva en los escenarios españoles del último decenio del XIX y primero del XX: significa la ruptura definitiva con la herencia románica (C1Ca112).

Para la mejor comprensión del enunciado anterior, es importante sustituir los dos puntos por una expresión como *y por consiguiente*. A través de la sustitución, nos damos cuenta

de que la asignación del valor explicativo a ese signo de puntuación en el mencionado enunciado conduciría a una interpretación errónea.

En los dos últimos ejemplos referentes a los dos puntos, observaremos que el signo sustituye verbos recuperables a partir del contexto. He aquí las frases:

(11a) “La venta de ahorcado” de Domingo Miras (1975): literatura y sociedad (C1Cd233).

(11b) “La venta de ahorcado” de Domingo Miras (1975): un proceso al régimen franquista (C1Ce233).

En ambos enunciados, los dos puntos reemplazan verbos predicativo y copulativo respectivamente. En (11a), los dos puntos corresponden al verbo de régimen preposicional *hablar de*, mientras que, en el (11b), el signo de puntuación sustituye el verbo *ser*. Las frases anteriores se convertirán en oraciones del siguiente modo:

(11a’) “La venta del ahorcado” de Domingo Miras (1975) **habla de** literatura y sociedad.

(11b’) “La venta del ahorcado” de Domingo Miras (1975) **es** un proceso al régimen franquista.

Al fin y al cabo, los dos puntos son recursos indiscutibles de la economía lingüística. Sin embargo, quien explota el texto debe estar atento ante dichos signos para no incurrir en errores que podrían venir de la única consideración literal de los mismos.

#### 6.1.4 Los suspensivos

Consideramos los puntos suspensivos como signo que deja constancia de carácter no exhaustivo de la enumeración. La relación entre dicha puntuación y la economía sería muy estrecha. El uso de los puntos suspensivos puede justificarse por al menos dos hechos: primero, la suspensión encierra elementos o cosas que podemos convocar

fácilmente; segundo, los suspensivos vienen a abreviar una larga serie de enumeraciones. Pongamos estos ejemplos que suscitarán nutridas interpretaciones.

(12a) Normalmente se refiere a oraciones que expresan situaciones atmosféricas (llueve, hace frío, ...) (A1Da7).

(12b) Las víctimas del seductor de Montherlant, en cambio, son de una extraordinaria variedad: casadas, solteras, viudas, mujeres del convento... (B1Db126).

(12c) Veámoslo en dos esquemas, que ayudan diferenciar con mayor claridad, las vocales inglesas de las españolas... (C1Da204).

En lo referente al enunciado (12a), los suspensivos caen de su peso ya que existen muchos verbos unipersonales vinculados con las situaciones atmosféricas como nevar, atardecer, anochecer, tronar, relampaguear... Respecto al ejemplo (12b), en una primera lectura, se podría pensar en una larga lista de mujeres que galantea el seductor; en este caso, completaríamos lo anterior con: enfermizas, putas, bandidas, y terminamos siempre con suspensivos ya que no define criterios para sus víctimas. En una segunda lectura, podemos interesarnos por el elemento de la enumeración que precede los puntos suspensivos; en otros términos, puede ser que la evocación de las “mujeres del convento” presuponga que un hombre que seduce a las mujeres del convento, aquellas comprometidas al servicio de Dios, el creador, no tiene ningún escrúpulo, y por si acaso existiera la madre de Dios, intentaría seducirla. En relación con el ejemplo (12c), los puntos suspensivos indican que las diferencias pueden establecerse entre las vocales de otros pares de lenguas tales como las vocales alemanas y portuguesas o las vocales rusas y griegas. Vamos a terminar el apartado de la puntuación por el análisis de los paréntesis.

### 6.1.5 Los paréntesis

Los paréntesis son signos tipográficos que permiten poner de relieve ciertos elementos de la oración, bien para explicar, bien para desambiguar, o bien para evitar confusiones. En el marco de este trabajo, queremos subrayar los paréntesis que sirven para el ahorro de palabras en la oración. Contemplemos estos ejemplos:

(13a) Son las que Gutiérrez Ordóñez (1994) llama estructuras pseudocomparativas (A1Ea32).

(13b) Se aprobó una ley electoral que estableció el voto censitario masculino (1837) (B1Ed57).

(13c) “Cuando los combes luchaban” (1953) de Leoncio Evita, la primera novela escrita por un guineano ecuatoriano (C1Ea15).

Se desprende de los tres ejemplos que son las fechas en año los elementos que aparecen entre paréntesis. En el ejemplo (13a) se hace referencia al libro publicado en 1994, libro en el que Ordóñez trata el tema de las estructuras pseudocomparativas. El libro en cuestión se titula [Estructuras comparativas. Madrid, Arco/libros]. En el (13b) los paréntesis sustituyen la preposición *en*; mientras que, en el (13c) los paréntesis corresponden a *publicada en*.

Resumimos las ocurrencias de los signos de puntuación en la siguiente tabla.

	Universidad de Douala	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé	Total
La coma	2	6	6	14
El punto	0	0	1	1
Los dos puntos	1	0	5	6
Los paréntesis	1	3	2	6
Los suspensivos	2	3	2	7

**Tabla 6. 1:** Frecuencia de los signos de puntuación con valor económico.

Se desprende de la tabla que la coma, con 14 ocurrencias, es el signo de puntuación que rebosa mayoritariamente la economía del lenguaje. Aquí, las universidades de Maroua y Yaundé I tienen respectivamente 6 ocurrencias, mientras que, la Universidad de Douala tiene solo 2 ocurrencias. En segunda posición, aparece los suspensivos con 7 ocurrencias donde la Universidad de Maroua 3 ocurrencias que corresponde a la alta frecuencia. Podemos decir que la frecuencia de los suspensivos es poca, en comparación con la de la

coma, en la medida en que los suspensivos son el principal signo cuya idiosincrasia vierte en la economía lingüística. Los dos puntos y los paréntesis tienen respectivamente 6 ocurrencias, mientras que el punto tiene tan solo una ocurrencia. El caso del punto no es sorprendente porque ningún gramático ha indicado que el punto puede encerrar un valor de economía y este único caso aparece en los materiales de clase de la Universidad de Yaundé I. En total, hemos destacado 34 ocurrencias de los signos de puntuación que constituyen recursos económicos en el corpus. De todos los signos de puntuación mencionados, es en la Universidad de Yaundé I donde hay por lo menos una ocurrencia, mientras que, en la Universidad de Maroua existen dos casos de frecuencia nula y un caso en la Universidad de Douala.

En definitiva, hemos constatado, tratando este epígrafe, que los signos de puntuación especialmente la coma, el punto, los dos puntos, los suspensivos y los paréntesis son procedimientos rentables en el campo de la economía del lenguaje. Claro está que las palabras, las frases y oraciones elididas deben ser reintegradas por el discente para el análisis y la mejor interpretación de los enunciados. El docente que recurre a dichos procedimientos económicos lo hace porque tiene competencias lingüística, cultural y discursiva cuya pertinencia se denota mediante la buena construcción de oraciones salpicadas de constituyentes elididos. Dado que estamos en un proceso de enseñanza/aprendizaje, la inquietud se proyecta hacia los aprendientes que todavía no están dotados de muchas áreas de competencias pudiendo permitirles comprender enunciados con elisión centrada en la puntuación.

Otro recurso interesantísimo en la esfera de la economía del lenguaje es la reducción o simplificación que abordamos acto seguido.

## **6.2 ECONOMÍA LINGÜÍSTICA EN LA REDUCCIÓN**

En el estudio de la economía lingüística, la reducción concierne a la disminución o la simplificación de los materiales expresivos. La reducción de que hablamos se concreta

mediante las conjunciones de coordinación, los adverbios adjetivados, los diminutivos, las cifras, y las abreviaciones.

### 6.2.1 Las coordinantes

En el corpus, hemos notado la combinación de las conjunciones copulativas y disyuntivas. Contemplemos los decursos siguientes:

(14a) Esta presentación de los escritores subsaharianos en lengua española permite hacer ver **y/o** hacer conocer estos atrevidos del continente (B2Ab81).

(14b) Al fonar nuestras cuerdas vocales vibran y se emite un sonido que sale por la cavidad bucal **y/o** la cavidad nasal como una vocal o una consonante sonora (C2Ab191).

(14c) Los narradores son genética **y o** culturalmente afrodescendientes (C2Aa135).

De antemano, es obvio subrayar la diferencia entre los tres casos de combinación, en los ejemplos (14a) y (14b), media una barra oblicua entre la copulativa y y la disyuntiva o, mientras que, en (14c) reconocemos que dichas coordinantes son dos palabras distintas gracias al blanco entre ambas. En lo que respecta al decurso (14b), tres interpretaciones son posibles y aceptables:

La primera: [...] se emite un sonido que sale **al mismo tiempo por la cavidad bucal y nasal**.

La segunda: [...] se emite un sonido que sale **únicamente por la cavidad bucal**.

La tercera: [...] se emite un sonido que sale **únicamente por la cavidad nasal**.

Tanto en (14a) como en (14b), tres lecturas son posibles. En primer lugar, esta presentación [...] permite **hacer ver y hacer conocer** estos atrevidos del continente; segundo, esta presentación [...] permite **hacer ver** estos atrevidos del continente y, en fin, esta presentación [...] permite **hacer conocer** estos atrevidos del continente. Tocante al decurso (14c), la interpretación es siempre tridimensional y puede aparecer del siguiente modo:

- La primera: los narradores son **genética y culturalmente** afrodescendientes.
- La segunda: los narradores son **solo genéticamente** afrodescendientes.

- La tercera: los narradores son **solo culturalmente** afrodescendientes.

Se aprende de los enunciados que la combinación de las coordinantes es un auténtico recurso a la economía del lenguaje. Sin embargo, hay casos en que los escritores se sirvieron solo de la barra oblicua para separar las palabras que vienen consecutivamente en una oración. Veamos:

(15) En noruego y en otras lenguas germánicas este timbre cambia algo en vocales largas y breves / tónicas y atónicas (C2Ac192).

En el ejemplo, la barra oblicua reemplaza elementos que los autores han decidido ahorrar apoyándose en la tendencia a la economía del lenguaje. Es el contexto oracional que permite deducir la expresión elidida. En (15) la barra reemplaza la locución prepositiva **frente a**.

En lo referente a la combinación de conjunciones, López García (1999: 3533) afirma que “no es infrecuente la combinación y o”. Sin embargo, precisa que “un problema diferente es el de la secuencia y/o, que empieza a proliferar, como calco del inglés and/or, en la escritura. Con independencia de su rechazo normativo, lo cierto es que, si terminase por triunfar, habría que contarla como posibilidad legítima del sistema español igualmente”. La precisión de López García hace comprender que una de las dos formas de combinación (y o) es española, mientras que, la otra (y/o) es un anglicanismo. Acto seguido, nos ocupamos de los diminutivos.

### 6.2.2 Diminutivos y aumentativos

Los siguientes diminutivos nos permitirán demostrar que los sufijos de los mismos no indican siempre pequeñez o afección. Observemos:

(16a) **Sonetillos** (soneto de arte menor) (B2Bc101).

(16b) Las fábulas son **cuentecillos** populares en verso (B2Bb97).

En (16a) se explica directamente entre paréntesis lo que se entiende por *sonetillo*; en otros términos, *sonetillos* no corresponden a *pequeños sonetos*, sino a sonetos de arte menor. Así pues, en poesía, los sonetos aparecen en el arte mayor y los sonetillos en el arte menor. En (16b) *cuentecillos* entra en la definición del concepto *fábula*. Aunque la fábula remite a un corto relato, su principal característica es que aparece en versos a diferencia de los cuentos que vienen en prosa.

En resumidas, hemos observado que los sufijos diminutivos no expresan siempre la forma empequeñecedora de algo, tanto *sonetillos* como *cuentecillos* demuestran suficientemente que se trata de procedimientos económicos, procedimientos que inducirían complicaciones interpretativas. Vamos a continuar el análisis con ciertas palabras que vienen con el sufijo aumentativo. Veamos:

(17a) Estos militares protagonizaron diversas **intentonas** de golpe militar o pronunciamiento (B2Ba55).

(17b) Daba ilusiones a las **solteronas** (B2Bd126).

(17c) Dos ejecutivas Montse y Roser, solteras **cuarentonas**, viven la soledad que se conoce en las grandes ciudades (C2Ba228).

Las voces *cuarentonas*, *intentonas*, y *solteronas* derivan respectivamente de *cuarenta*, *intento*, y *soltera*. En (17c), el adjetivo *cuarentonas* que modifica el sustantivo *solteras* no es ningún aumentativo, sino que corresponde a la locución *más de cuarenta años de edad*. Si queremos que el significado de grandeza aparece en el enunciado con el fin de justificar la presencia del sufijo *-onas*, diríamos:

(17c') Dos ejecutivas Montse y Roser, **grandes solteras de más de cuarenta años de edad**, vienen en la soledad [...].

Partiendo de esa forma, nos damos cuenta de que la expresión *cuarentonas* es muy simplificadora. En cuanto al ejemplo (17a), *intentonas* (femenino) deriva de *intentos* (masculino); la forma antieconómica es *intentos temerarios*. Con respecto al adjetivo de (17b), el sustantivo *solteronas* es económico por sustituir el fragmento *solteras ya entradas en años*. La forma expandida de (17b) será:

(17b') Daba ilusiones a **las solteras ya entradas en años**.

Desde otro prisma de interpretación, se podría pensar que el hecho de que el autor recurriese al sufijo *-onas* es un eufemismo ya que, puede que se trate de *solteras viejas*.



Total, los sufijos de aumentativos examinados aquí encierran otros valores y su uso, como lo hemos demostrado, permite expresarse en pocas palabras, o sea; en términos ricos en contenido. Tras haber analizado los sufijos de diminutivos y de aumentativos, vamos a proseguir el estudio con algún sufijo muy denso en informaciones.

### 6.2.3 Sustantivos acabados en **-ismo**

El sufijo *-ismo* sirve para formar sustantivos referentes a doctrinas, profesiones, ideologías, corrientes o movimientos. Empezamos por los movimientos literarios.

(18a) En la literatura, la doble vertiente modernista y noventayochista, rápidamente se vio sobrepasada por el intelectualismo europeísta del **Novecentismo** o Generación del 14 (B2Cd110).

(18b) El joven dramaturgo puertorriqueño, René Marqués dejaba constancia del mismo peso del **benaventismo** en el teatro hispanoamericano (C2Cc113).

(18c) Los poetas buscaban nuevas formas expresivas que trascendieran las limitaciones del **rubenianismo** (C2Ca32).

En los tres ejemplos, nos interesan respectivamente *Novecentismo*, *benaventismo*, y *rubenianismo*. En (18a), la Generación del 14 es una expresión sinónima de Novecentismo. Se trata de un movimiento estético español que, según Jorge Urrutia (1980: 191), “busca la belleza por un proceso más intelectual que vital, separando la actuación humana social de la obra artística”. En opinión de Menéndez Alzamora (2006), Eugenio D’Ors fue quien usó por primera vez *Noventismo* en 1906, para designar los estilos que se alejaban claramente del siglo XIX. En (18b), el sustantivo *benaventismo* se refiere al modo particular de Jacinto Benavente en abordar la literatura tras la guerra civil española. Benavente era el principal representante de la comedia burguesa. El *benaventismo* se opone al realismo de aquella época. La particularidad de Jacinto Benavente, o sea, una literatura de la inmensa minoría, apareció en la dramaturgia hispanoamericana a través de René Marqués. En (18c), el *rubenianismo* es una forma reducida de hablar del Modernismo literario en América latina. El recurso a esa expresión que sustituye *Modernismo* es una estrategia consistente en enfatizar en la paternidad o el acuñador de dicho movimiento artístico. Con todo, las nuevas formas expresivas que

trascendían las limitaciones del rubenianismo condujeron al advenimiento del vanguardismo o la Generación del 27.

Los sustantivos en –ismo que aluden a la ideología política son los siguientes:

(19a) Los primeros textos del “**posnguemismo**” empiezan a aparecer a principios de los años 80 del siglo XX (B2Cc66).

(19b) El programa ideológico-político del **Carlismo** soviético podía sintetizar en el lema “Dios, Patria, Fueros, Rey” (B2Cb57).

(19c) Pronto vino la ruptura a causa de que el estado soviético (**estalinismo**) implantó el llamado realismo socialista (B2Ce111).

Se desprende de los ejemplos que *posnguemismo* deriva de Nguema, *Carlismo* de Carlos y *estalinismo* de Estalín. En el ejemplo (19a), el *posnguemismo* remite al régimen político instaurado en Guinea Ecuatorial a partir de los años 80 tras el golpe de militar de 1979 que puso fin al régimen dictatorial de Macías Nguema poco después de la independencia. El Nguemismo o la dictadura de Nguema originó muchos problemas y Antonio Quilis y Celia Casado Fresnillo (1995: 26) precisan: “En esta época fueron expulsados o huyeron unos siete mil españoles, y poco después, más de veinte mil nigerianos, que dejaron sin mano de obra las fincas. Esta situación provocó que, en el año 1977, España rompiera sus relaciones diplomáticas con Guinea Ecuatorial”. El recuerdo que acabamos de hacer nos permite comprender que el “posnguemismo” era un periodo de alegría y del renacimiento de la cultura guineana. En cuanto al ejemplo (19b), el *Carlismo* es el movimiento político español de carácter conservador pre liberal propio de los partidarios de la línea del infante Carlos María Isidro, hermano de Fernando VII. Respecto al ejemplo (19c), el sustantivo *estalinismo* se refiere a la ideología y práctica política del líder soviético Lósiv Estalín. Esa ideología era una forma de dictadura totalitaria. La ruptura de que habla el enunciado reza con la división del mundo en dos bloques: el comunismo y el capitalismo. Acabamos esta serie de ejemplos con los siguientes decursos.

(20a) Aunque el **erasmismo** (religiosidad más auténtica e intimista) y el **neoplatonismo** (estética renacentista) prendieron entre las clases más cultas (B2Ca27).

(20b) Y en este caso se nos muestra una vez más el **franciscanismo** como corriente que impulsa hacia el interés por el mundo (B2Cg143).

(20c) Esto indica la persistencia de un fondo de **medievalismo** en el pensamiento español (B2Ch147).

De buenas a primeras, observamos que *erasmismo* y *neoplatonismo* en (20a) tienen respectivas explicaciones entre paréntesis. Sin embargo, al limitarse únicamente a lo que viene como explicación, dejaríamos de lado muchas informaciones dignas de interés para los aprendientes. Estos deben ir más lejos para saber quiénes son Erasmo y Platón; o lo que es igual, qué encierran sus pensamientos. Así, pues, el erasmismo es una corriente religiosa humanista ligada al movimiento del Renacimiento y centrada en las ideas del holandés Erasmo Rotterdam. Erasmo era humanista que predicaba la tolerancia y decía que la religión debía ponerse al servicio del hombre. El neoplatonismo o el platonismo renacentista es la “fusión de Platón y Plotino, y de un nuevo movimiento religioso que se vacía progresivamente de su contenido cristiano para caer en una vaga idea de religión universal y en una concepción mística de la naturaleza al modo clásico” (Pérez-Rosilla Bayo et al. 1990: 10). En (20b), *franciscanismo*, que informa brevemente, remite al movimiento de pensamiento y de su acción en la sociedad y en la iglesia; tiene su origen en la experiencia espiritual y en la enseñanza de San Francisco de Asís. La enseñanza dejaba por aquel religioso y que corre pareja con el interés por el mundo es la caridad. En fin, en (20c), el *medievalismo* es la cualidad y el interés por la época medieval. Si la época medieval fuera teocentrista, el pensamiento español tendería a poner a Dios en el centro de sus actuaciones a lo largo del siglo XVI. En otras palabras, el siglo XVI corresponde al Renacimiento, o sea, la ruptura con la Edad Media, pero los españoles no quisieron desconectarse de los temas y las prácticas medievales. Examinamos a continuación la adverbialización de adjetivos.

#### 6.2.4 Adverbialización de los adjetivos

“Algunos adjetivos pueden pasar a la categoría de adjetivos cuando se inmovilizan en la forma masculina y funciona como complementos circunstanciales de un verbo” (Gómez Torrego, 2002: 206). Algún lector no advertido pensaría que esta forma constituye una incorrección. Para nosotros, esta inmovilización en la forma masculina singular es también un recurso a la economía lingüística por privar el adverbio de modo deadjetival del sufijo *mente*. Veamos:

(21a) La niña lee **rápido**: C.C.M (A2Da.60).

(21b) Hay menor tiempo para interpretar la información (porque esta, se transmite más **rápido** y comprimida) (C2Db204).

(21c) **Primero**, existe una discusión sobre las denominaciones: literatura hispano africana, literatura africana de expresión española o literatura africana en lengua española (C2Dc227).

Las expresiones ennegrecidas pueden confundirse con los adjetivos, pero la función sintáctica de las mismas permite decir que son adverbios en la medida en que los adjetivos no están capacitados para modificar los verbos. En (21a), *rápido* desempeña la función de complemento circunstancial de manera como aparece ya señalado por el profesor bajo la abreviación C.C.M. Así, corresponde a *rápidamente*. En (21b), la ambigüedad nace con la coordinación de un adjetivo en masculino y de un participio considerado como adjetivo femenino. Esta discordancia nos invita a restituir todos los elementos elididos con vista a una mejor interpretación. La forma correcta de aquella oración es la siguiente:

(21b') Hay menor tiempo para interpretar la información (porque esta información se transmite más **rápidamente** y por eso está comprimida)

En, (21c), *primero* equivale a *primeramente* o, *en primer lugar*. Sería inoportuno considerar *primero* como adjetivo o adjetivo sustantivado puesto que, a pesar de la forma, no hay ninguna otra relación sintáctica que posibilite esa consideración.

A continuación, vamos a examinar la economía lingüística contenida en las siglas y otras abreviaciones.

### 6.2.5 Las abreviaciones

Las formas siglares son abreviaciones a partir de los iniciales de las letras de palabras de una frase. En este epígrafe, nos interesaremos por las siglas todavía no listadas y aquellas que no respetan la regla de escritura de las formas siglares. Observemos:

(22a) [...] fagocitada por el inglés tras la sesión de este territorio en 1898 a los **EEUU** (A2E158).

(22b) En 1975 emigra a los **EE. UU** y allí, obtiene un Máster (B2Eg69).

En ambos ejemplos, las formas *EE. UU* y *EEUU* son incorrectas. El doblete siglar de Estas Unidos corresponde a *EE. UU*. (Casado Velarde, 1999:5083). En la forma *EE. UU*

de (22b), no hay el punto después de las letras U o de las úes. En la forma *EEUU* de (22a), no se ha separado las ées de las úes y tampoco aparecen los puntos. Los estudiantes que leen dichas formas incorrectas no pueden saber que existe una incorrección ya que los textos vienen de los profesores quienes, a priori, saben más que la forma singular se escribe sin punto ni al medio ni al final, esto es, EU.

Sin embargo, el ejemplo siguiente es llamativo:

(23) [...], escribe al insurrecto Gonzalo Pizarro que se ha alzado en armas contra **S.M.**, le dice... (B2Ep135).

La forma *S.M.* es la abreviación de *Su Majestad* y en plural tenemos *SS.MM.* por lo que el discente ha de esforzarse por no cometer errores en la medida en que en gramática no existen reglas sin excepciones.

Damos a continuación ejemplos de siglas en que aparecen todas las letras iniciales de la frase nominal.

(24a) El Alfabeto de Revista de Filología Española (**RFE**) (A2Eñ79).

(24b) Fue, además cofundador y responsable del sector económico de la Organización Cultural de los Estudiantes de Guinea Ecuatorial en Francia (**OCEGE**) entre 1983 y 1986 (B2Er171).

En (24a), la letra *A* correspondiente al sustantivo *Alfabeto* desapareció y se trata de un caso de aféresis que no llegamos a explicar el porqué. Normalmente, la letra *A* de la palabra debe venir en minúscula puesto que no forma parte de la frase “Revista Filología Española”. Navarra Tomas (1966) escribe lo siguiente: “El alfabeto fonético de la Revista de Filología Española”. Notamos que hubo una confusión analógica con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), mientras que, la RFE aborda muchos aspectos de la lingüística de las cuales el alfabeto. Se desprende del (24b) que, en la sigla, la letra *F* que correspondería a *Francia* no aparece. Para nosotros la sigla sería OCEGEF con vistas a respetar la regla de formación de las siglas.

A continuación, presentaremos otra serie de siglas ambiguas.

(25a) Además del **CD**, el ablativo instrumental /cc verbis antecedente al verbo. Se cumple a nivel sintagmático del **C.D** (A2Es145).

(25b) complemento de régimen verbal (**CRV**).

Algunos verbos pueden alternar el **CR** y el complemento directo. La verdad es que existe lo que llama Alarcos suplemento indirecto en frases como “el camarero limpia de colillas (**C.R.I**) el suelo (**C.D.**) (A2Em47-48).

(25c) **C. de R.** Directo “Juan confía en luisa”

**C. de R.** Atributo. “El presidente pasa por tonto” (A2Em47-48).

La primera observación es que el Complemento de Objeto Directo (COD) viene escrito bajo otras formas, esto es, CD y C.D. La forma siglar que viene con puntos es incorrecta, así es como se ha de escribir COD o CD. Sin embargo, si salimos del campo de la gramática, la sigla CD significará “Compact Disc” en el campo de la informática. La segunda observación reza con el suplemento o complemento de régimen preposicional. Según el profesor, CRV equivale a CR, pero nos preguntamos si esta alternancia de formas no puede causar perjuicios a los estudiantes. Sería mejor elegir una forma como CR para coincidir con Gómez Torrego (2002: 314). Otra preocupación se refiere a las formas C.R.I y C. de R. En la primera forma, sobran los puntos y debería aparecer la forma CRI (Complemento de régimen Indirecto). En la segunda forma, la preposición “de” y los puntos no caben.

Otros casos de abreviación son los siguientes:

(26a) **O** → **SN SV** (A2Ed15).

(26b) Estaba a favor de la frase simple y muy sencilla del tipo de la ecuación **F = S+V+C** (C2Em106).

En el ejemplo (26b),  $F = S+V+C$  es la forma abreviada de *la frase correspondiente al sujeto más verbo más complemento*, mientras que, en (26a)  $O \rightarrow SN SV$  equivale a *la oración corresponde al sintagma nominal más sintagma verbal*. En el ejemplo (26a), Se nota un recurso más económico puesto que no hay ningún nexo entre SN y SV, por un lado, y el hecho de considerar que el SV equivale bien solo al verbo, o bien al verbo más complemento. Partiendo del contenido de ambas formas abreviadas, ¿es posible afirmar que Frase = Oración? La respuesta es negativa porque la oración puede estar formada de muchas frases. El núcleo de la oración es el verbo, mientras que, el núcleo de la frase varía según el tipo de frase: en la FNom. (frase nominal), el sustantivo es el núcleo, en la

FAdj. (frase adjetival), el núcleo es el adjetivo; y así sucesivamente para la FAdv. (frase adverbial); FPrep. (frase preposicional).

A veces, el profesor es quien inventa procedimientos económicos con vistas a evitar escribir mucho y simplificar la expresión. Aquí los ejemplos ilustrativos.

(27a) En 1914 estalla en Europa la **IGM** (B2Eñ110).

(27b) Los escritores realistas españoles son: Juan Valera (**R**), padre colmena (**R+N**) ... (C2E1104).

En (27a), la forma *IGM* corresponde a la Primera Guerra Mundial; lo que constatamos es que el vocablo *Primera* no se abrevió por la letra *P*, inicial de la palabra, sino por la cifra romana *I*. En este caso, nos apoyamos en los constituyentes de la oración como “1914” y “estalla” para deducir que la forma *IGM* remite a la Primera Guerra Mundial. En el ejemplo (27b), *R* equivale a puramente *Realista*, es decir que Juan Valera era un escritor Realista; *R + N* corresponde a Realista y Naturalista, o sea que Padre Colmena era escritor Realista y Naturalista. Sin embargo, la forma *N+R* no es aceptable en la medida en que la corriente Naturalista fue una evolución del realismo.

Otra sigla formada por el profesor de literatura española es la siguiente:

(28) La generación de 98 puede constituir un anagrama bajo la forma **VABUMB** (Valle Inclán, Azorín, Baroja, Unamuno, Maeztu, Benavente) (C2En107).

El anagrama aquí es un método económico y al mismo tiempo ventajoso para retener. En otras palabras, a partir de las letras del anagrama, el estudiante puede acordarse fácilmente de los principales miembros de la generación del 98.

Pongamos a continuación abreviaciones ambiguas.

(29a) Puede mantener con ellas las denominaciones adverbiales porque sus funciones son las habituales de los adverbios: **CC** y **Mod Or.** (A2Ei24).

(29b) Ratus. Ese participio pasado en **Nom. Sg. Masc.** concuerda con Hannibal, por lo que todo ese macrosintagma es verdaderamente el sujeto (A2Er144).

La oración de (29a) presenta una sigla *CC* igual a “complemento circunstancial” y las abreviaturas *Mod Or.* correspondientes a “Modificador Oracional”. La primera falta es la ausencia del punto tras “Mod” cuya forma correcta es “Mod.” ya que es un caso de acortamiento. La segunda falta se ve a nivel de las mayúsculas de las letras iniciales. Así pues, la forma correcta es “Mod.or.” En el enunciado de (29b), la secuencia abreviada es *Nom. Sg. Masc.* correspondiente a *Nominativo singular masculino*. En dicha secuencia, los problemas destacados son: primero, **Nom.** puede interpretarse como *nombre* mientras que se trata de la función semántica *nominativo* que corresponde a la función sintáctica *sujeto*; en segundo lugar, el hecho de que la **N** de *Nom.* venga en mayúscula no se explica; en fin, la forma **Sg.** que equivale a *singular* tiene la abreviatura canónica “sing” y el masculino se abrevia únicamente con la *m.* y no con la forma “masc.”.

Proseguimos el análisis con las abreviaciones con barra oblicua mediante las letras. Contemplemos:

(30a) El escritor se permite una mayor relajación en algunas de las normas del orden de palabras (en ese caso, el orden **S/V**) (A2Ep142).

(30b) Sólo que el adjetivo está físicamente separado de su sustantivo por el **G. / CN** (A2Eq143).

El valor de la barra oblicua varía según los contextos. En los ejemplos (30), los valores son diferentes: en (30b), la barra oblicua sustituye la conjunción de coordinación disyuntiva “o”, **G** corresponde al *genitivo* (función semántica) y **CN** al *complemento de nombre* (función sintáctica). Es obvio recordar que la distinción entre *genitivo* y *complemento de nombre* es superficial dado que se trata de una misma realidad cuya denominación varía según el tipo de análisis. En lo que se refiere al ejemplo (30a), la barra oblicua es ambigua, mejor dicho, errónea. El orden de las palabras de una oración puede ser sujeto + verbo o verbo + sujeto. Sin embargo, notamos que la barra oblicua que separa **S** (sujeto) de **V** (verbo) no cabe ya que, en dicho contexto, sería erróneo decir *sujeto o verbo*, tampoco *sujeto frente al verbo* es comprensible. Total, la forma reducida correcta debía ser “SV”.

Otra forma de abreviación observada es la aféresis, es decir, la supresión de uno o varios fonemas de la parte inicial de una palabra. Veamos el siguiente decurso:



(31) En España, esta revolución de “**ismos**” se inicia con el Ultraísmo que buscaba purificar el poema de toda la ornamentación modernista (C2Eb32).

En ese decurso, *ismos* es la aféresis de muchas corrientes literarias y esencialmente poéticas. El uso de *ismos* es un procedimiento muy económico porque permite ahorrar muchas palabras que acaban en “ismo”. Basándonos en Atlas de literatura española de José Manuel Blecua (1989), podemos decir que “ismos” sintetiza los movimientos artísticos siguientes: el futurismo, el dadaísmo, el surrealismo, el ultraísmo, el creacionismo, el cubismo y el vanguardismo. Observamos que la aféresis en este caso ha reducido la enumeración de siete movimientos artísticos en una sencilla expresión, es decir, “ismos” en plural que abarca lo todo.

La aféresis se nota también en las fechas que indican los años. Veamos:

(32a) Generación del **68** (A2Eo108).

(32b) El momento más productivo de este periodo es el comprendido entre los años veinte y **60** del siglo pasado (B2Ee64).

(32c) Esta actitud se observa también en España que se había mantenido neutral durante la guerra de **14-18** (C2Ec35).

La frase *Generación del 68* de (32a) es ambigua. La aféresis crea aquí un problema de referencia; ¿corresponde a 1968 o 1868? La no indicación del siglo es lo que no facilita la interpretación. “68” corresponde a 1868, generación nacida a consecuencia de la revolución de 1868 o la Gloriosa. El ejemplo (32b) presenta un caso de coordinación inadecuada entre letras (veinte) y cifra “60”. A partir del fragmento “del siglo pasado”, comprendemos pues que los *años veinte* y *60* equivalen a los años *1920* y *1960*. En la oración de (32c), la forma reducida de *14-18* corresponde a “1914-1918”; aquí, la economía lingüística no se limita únicamente a nivel de la aféresis puesto que la raya que media ambas cifras remite a la preposición *a* para obedecer a la correlación “de...a”. Partiendo de dicha correlación, se percibe también la elipsis de los verbos; así, diríamos “...la guerra que empezó en 1914 y que tuvo fin en 1918”.

Después de haber tratado la aféresis de las cifras, vamos a demostrar en los ejemplos siguientes que la escritura de los numerales en letras y cifras no respeta siempre la norma en la materia. Observemos:

(33a) A los **19** años ingresó en la Orden Carmelitana que más tarde reformó (A2E105).

(33b) Felipe II mandó construir este enorme conjunto arquitectónico, palacio, panteón, iglesia y monasterio de **206** metros de fachada y **161** de fondo (B2Ed43).

(33c) La 1ª versión, en **17** actos, apareció hacia 1499 con el título de comedia de Calisto y Melibea (C2Ey237).

En los tres ejemplos, los numerales escritos en cifras son procedimientos económicos que consisten en evitar escribirlo en letras para ahorrar espacios. Este recurso económico es una violación de las normas que rigen la escritura de los numerales porque, según la *Guía práctica de español* (2016: 73), “Se escribe con letras las cantidades formadas por tres palabras como máximo y las cantidades aproximadas, la edad de las personas, de los animales, de las cosas, y la duración de estas últimas”. Respetando la norma, las cifras 17 actos (33c), 206 metros y 161 de fondo (33b) y 19 años (33a) deberían escribirse en letras, es decir, *diecisiete* actos (33c), *doscientos seis metros* y *ciento sesenta y uno* de fondo (33b) y *diecinueve* años (33a).

En otros casos, las cifras son muy reveladoras. Veamos:

(34) La muerte de Franco en la madrugada del día **20** tras una larga agonía. El juramento de Juan Carlos de Borbón como Rey de España el **22** (C2Eh82).

Se desprende de las oraciones que las cifras 20 y 22 tendrían que venir en letras, a saber, *veinte* y *veintidós*. Lo más interesante tiene que ver con la economía expresiva en dichos casos; notamos la supresión del mes y del año. En otros términos, la muerte de Franco ocurrió el día 20 de noviembre de 1975 y el juramento de Juan Carlos el día 22 de noviembre de 1975. En este caso, ¿No sería la economía expresiva una estrategia consistente en excitar al aprendiente a la búsqueda de informaciones con el fin de rellenar huecos? Vamos a seguir analizando la economía lingüística apoyándonos en la abreviatura *etc.*(etcétera) que significa “y muchas otras cosas”. El hecho de cerrar una serie de enumeraciones con esta forma abreviada de “etcétera” informa simplemente que la enumeración no es exhaustiva. Según la *Guía práctica de español* (2016: 22), no debe utilizar conjuntamente con los puntos suspensivos por ser redundante.

Damos a continuación enunciados con la abreviatura *etc.*:

(35a) La interjección expresa rabia, sorpresa, **etc.** (A2Eh19).

(35b) La primera enfatiza el elemento histórico, privilegiando las relaciones directas o causales entre obras y autores, a la coincidencia en géneros, corrientes, estilos, **etc.** (B2Eq162).

(35c) En España hacen de él un escritor de la diáspora al que interesan temas como la emigración africana, el desarraigo, la tradición, **etc.** (C2Ex228).

En el ejemplo (35a), notamos que el recurso a la abreviatura “etc.” es una prueba de pobreza expresiva; o lo que es igual, la interjección expresa muchos valores, pero el profesor se limita a citar sólo dos de ellos. Los demás valores de la interjección son: “la admiración, el enfado, la ponderación, el susto, el disgusto, el miedo, el asombro, el dolor, el lamento, la alegría, el temor, el rechazo, el asco y el placer” (Alonso-Cortes, 1999: 4026-4029). En (35b), la abreviatura “etc.” que aparece tras la enumeración de géneros, corrientes y estilos demuestra que la literatura comparada no se limita a estudiar únicamente esos tres elementos, sino que analiza el lenguaje, la estructura de las obras, los temas, los personajes, el tiempo y el espacio. En el enunciado (35c), se evocó tan sólo tres temas del escritor Inongo Vi Makome señalando mediante el acortamiento “etc.” que existen muchos otros temas abordados por el escritor camerunés basado en España. Podemos completar hablando de temas como la tiranía, la libertad, la identidad, el concepto de tiempo, la corrupción, la injusticia, el subdesarrollo, el dinamismo de la historia del mundo, el exilio, el neocolonialismo, la revolución, la sexualidad, el amor y la maldad. En conclusión, constatamos que la abreviatura “etc.” es una serie de enumeraciones. Sin embargo, se debe evitar el abuso en la economía expresiva, lo que privará al aprendiente de muchas otras informaciones. ¿Cuántos de ellos saben que la abreviatura suscita la reflexión y la investigación?

En cambio, en lugar de la abreviatura *etc.*, se usa la expresión “entre otras” como término de la enumeración. Contemplemos las siguientes oraciones.

(36a) En la morfología tenemos unos conceptos - clave: los de tema, lexema y de morfema, **entre otros**, que serán estudiados (C2Eu177).

(36b) La transmisión se hace mediante los lenguajes locales de los grupos étnicos que componen la Guinea Ecuatorial: Fang, Bubi, Ndowne, Bujeba, **entre otros** (C2Ea4).

En el ejemplo (36a), la expresión *entre otros* significa que los conceptos - clave de la morfología no son únicamente el tema, lexema y morfema, sino *la raíz, el afijo y la desinencia* (Gómez Torrego, 2002: 14 y 16). En cuanto a la oración de (36b), los grupos étnicos que componen Guinea Ecuatorial son: en opinión de Antonio Quilis y Celia Casado- Fresnillo (1995: 27-29), “EL bubi, el benga, el kombe (Ndowné), el baseke, el balengue, el bujeba y el fang o pamue”. Así que, la expresión *entre otros* sustituía las tres etnias no mencionadas, a saber, el baseke, el balengue y el benga.

En la tabla que viene a continuación, presentamos las frecuencias de los recursos de reducción en el corpus.

	Universidad de Douala	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé I	Total
Abreviaturas	27	18	27	72
Coordinación	0	2	1	3
Adverbialización de adjetivos	1	0	3	4
Diminutivos	0	2	0	2
Aumentativos	0	2	1	3
Sustantivos acabados en “-ismo”	0	7	3	10

**Tabla 6. 2:** Frecuencia de las formas reducidas.

Se desprende de la tabla un total de 94 ocurrencias de las reducciones repartidas como sigue: diminutivos (2 ocurrencias), aumentativos (3 ocurrencias), coordinación (3 ocurrencias), adverbialización de adjetivos (4 ocurrencias), sustantivos acabados en –ismo (10 ocurrencias) y abreviaturas (72 ocurrencias). La alta frecuencia de las abreviaturas cae de su peso porque abreviar es ahorrar la expresión de ciertas letras. De esas abreviaturas, la Universidad de Maroua viene con 18 ocurrencias, mientras que, las

universidades de Douala y de Yaundé I tienen respectivamente 27 ocurrencias. Los sufijos de diminutivo y de aumentativo con sus pocas ocurrencias demuestran que los profesores no recurrieron mucho al uso de los diminutivos y de aumentativos en los materiales de clase. El caso de la coordinación es muy llamativo ya que se trata de la asociación de dos conjunciones de coordinación (la copulativa y la disyuntiva). Dicha asociación simplificadora implica tres posibles interpretaciones. La inmovilización del adjetivo en la forma masculina singular desempeñando el papel de adverbio requiere mucho tacto, si no se hablaría de una falta gramatical. Ese proceso que elimina el sufijo –mente es una estrategia para expresarse poco. En la Universidad de Douala, la frecuencia de aparición en lo que concierne la coordinación, los diminutivos, los aumentativos y los sustantivos acabados en –ismo es nula. En la Universidad de Maroua, la frecuencia es nula a nivel de la adverbialización de adjetivos, mientras que, en la Universidad de Yaundé I, es el diminutivo que indica una frecuencia nula.

Después del análisis de los procedimientos de la economía lingüística referentes a las formas reducidas, el epígrafe siguiente se ocupará de la derivación, la composición y de la adjetivación en cuanto recursos económicos en los textos que constituyen nuestro corpus.

## 6.3 ECONOMÍA MORFOLÓGICA

### 6.3.1 La derivación: caso de los prefijos

Iremos explotando los prefijos recopilados siguiendo el orden alfabético. El primer prefijo es a- y los ejemplos ilustrativos son los siguientes:

(37a) La denominada oración principal posee mayor jerarquía que otra denominada oración subordinada de forma tal que no son permutables la una por la otra sin que el significado varíe o se torne *agramatical* (A3Af32).

(37b) Convendría puntualizar que tales investigaciones dan comienzos en Europa por obra de Jean-Marie Carré, quien los enfoca hacia la *aculturación*, la deculturación, ... (B3Azj163).

(37c) A nivel de la métrica, frente a la *ametría* de los juglares, todos los poemas del mester de clerecía están escritos en estrofas de cuatro versos (C3Au99).

El prefijo *a-* en *agramatical* de la oración (37a) significa que la permutación de las oraciones principal y subordinada conduce al no respeto de las reglas gramaticales, en este caso, la lógica de la sintaxis de las oraciones complejas. En el ejemplo (37b), el prefijo *a-* en “aculturación” indica un proceso que consiste en asimilar los elementos culturales diferentes a los propios. La *aculturación* se opone a la *inculturación*. El prefijo *a-* en *ametría* en (37c) significa que los poemas de los juglares no tenían carácter métrico, es decir, los versos no venían en estrofas y tampoco los versos tenían un número de sílabas determinado. Abordamos a continuación otro prefijo.

El prefijo *afro-* indica lo relacionado con el continente africano. Veamos los ejemplos:

(38a) A estos vastos territorios se le unió Portugal y su imperio *Afroasiático* en 1580 (B3Af35).

(38b) Para este crítico de la literatura *afro-hispanoamericana*, los orígenes blancos de este Negrismo poético terminaron produciendo un juego artificial basado en lo pintoresco más que en lo verdaderamente vivencial de los pueblos negros (C3Azj144).

En cuanto al segundo ejemplo (38b), a saber, “afro-hispanoamericana”, el prefijo *afro-* está separado del adjetivo por un guión y la razón es que se trata de una palabra compuesta (hispano+ americana). La literatura afro-hispanoamericana es aquella literatura producida en Hispanoamérica y que trata de los negros de África. También, se puede entender como una literatura escrita en español desde América y que trata de lo africano. En (38a), el compuesto “afroasiático” se refiere a los territorios africanos y asiáticos que formaban parte del imperio portugués. En los dos casos, parece que *afro-* no es un prefijo en cuanto tal, sino una forma abreviada del adjetivo “africano”. Será muy interesante preguntar por saber por qué *afro* es prefijo y *euro* no lo es. El siguiente prefijo remite a *anti-*.

El prefijo *anti-* nos interesará en los siguientes ejemplos:

(39a) Es evidente que si cualquier categoría estuviera capacitada para desempeñar cualquier función este mecanismo sería totalmente *antieconómico* e innecesario para la lengua (A3Añ147).

(39b) A pesar de todo mucha gente seguía ajena y contraria a estas innovaciones porque las consideraban extranjerizantes y *antitradicionales* (B3Ax95).

(39c) Si la novela indianista cumple todas las funciones arriba mencionadas, la dimensión *antiesclavista* la cubre sobre todo el área cubana que todavía sigue sin emanciparse (C3Azd138).

En el decurso (39a) se quiere demostrar que la transposición es un mecanismo económico en la medida en que una palabra puede pasar de una categoría a otra. En otras palabras, el mecanismo transpositor sería antieconómico si cualquier palabra tuviera la capacidad de desempeñar cualquier función, la razón de ser de la transposición radica en esta incapacidad. La oración (39b) se refiere a la literatura del siglo de las luces que se caracteriza por el espíritu crítico y el afán didáctico. Para comprender la expresión *antitradicionales*, hace falta precisar que, durante el Barroco, la belleza formal y los recursos expresivos eran las principales características literarias. Así, las innovaciones de la Ilustración que privilegiaban el contenido aparecían como *antitradicionales* dado que la tradición literaria, según los conceptistas, no se interesaba por el contenido, por lo que concluye José Manuel Blecua (1969), “El gusto del siglo XVIII por el didactismo impedirá el desarrollo de una prosa de entretenimiento”. En el ejemplo (39c), *antiesclavista* demuestra como la novela indianista denuncia el esclavismo de que son víctimas los negros y amerindios. En contra, la esclavitud fue sostenida por los europeos en la América colonial puesto que los esclavos constituían una fuerte mano de obra gratuita. El antiesclavismo es la lucha contra la explotación del hombre.

Acto seguido, analizamos el prefijo *auto-*. Los ejemplos más destacados son los que vienen a continuación:

(40a) Escriba las instrucciones del profesor de la *autoescuela* (A3Añ147).

(40b) Instituciones propias de *autogobierno* y justicia (B3Am57).

(40c) Fuera de España se publicaron durante esos años algunos títulos que merecen ser señalados de autores *autoexiliados*, caso de Juan Goytisolo (C3An80).

En los dos últimos ejemplos, *auto-* es un prefijo mientras que en la oración (40a), no lo es. En (40c), *autores autoexiliados* significa autores que decidieron por sí mismos exiliarse, o sea, abandonar la patria para instalarse en otros países. En (40b), *autogobierno* remite al gobierno autónomo en oposición a una administración centralista. En cambio, *autoescuela* en la oración (40a) no es ninguna escuela autónoma, sino una especializada en la enseñanza de los conocimientos teóricos y prácticos de la conducción de los automóviles. Es obvio recordar que *autoescuela* es una palabra compuesta; la partícula *auto* es la forma apocopada de automóvil. Así, en la formación de esa palabra, se recurrió a la apócope para evitar una palabra larga como “automoviles escuela”.

Otro prefijo que encierra la economía lingüística es *bi-* que analizamos en los siguientes enunciados:

(41a) Las oraciones se clasifican en oraciones unimembres y oraciones *bimembres* (A3Aa6).

(41b) Había que crear un sistema *bipartidista* basados en dos partidos burgueses (B3Ap62).

(41c) A este mismo dilema frente al *biculturalismo*, se enfrentan tanto el niño innominado y su comunidad Fang retratado por Donato Ndongo (C3Ad16).

El prefijo *bi-* remite a la dualidad. En (41c), *biculturalismo* expresa la existencia de dos culturas, esto es la cultura Fang de Guinea Ecuatorial y la cultura española. Hay el dilema porque las dos culturas son distintas y ambas deben coexistir. En (41b), *bipartidista* que deriva del bipartidismo se refiere a la existencia de dos partidos políticos que tienen que alternarse al poder. Se trata del Partido Conservador y del Partido Liberal existentes durante el reinado de Alfonso XII. En (41a), las oraciones *bimembres* son aquellas cuya estructura consta de un sujeto y del predicado; o lo que es lo mismo, del sintagma nominal (SN) y del sintagma verbal (SV). Hemos de insistir en el ordenamiento de los constituyentes oracionales para que no haya confusión con las oraciones unimembres. Veamos:



Llueve mucho en la zona tropical. (Oración unimembre: SV)

Los esclavos trabajaban mucho. (Oración bimembre: SN + SV)

Trabajaban mucho los esclavos. (Oración bimembre: SV + SN)

Tras haber analizado las ilustraciones referentes al prefijo *bi-*, vamos a contemplar acto seguido los ejemplos en relación con el prefijo *co-*. Veamos:

(42a) Fue, además, *cofundador* y responsable del sector económico de la organización cultural de los Estudiantes de Guinea Ecuatorial en Francia (OCEGE) (B3Aq71).

(42b) Además, es *coautor* de la obra de ocho antologías de prosa y verso y junto con otros escritores saharauis (B3Ay93).

Se desprende del ejemplo (42a) que Juan Manuel Davies Eiso fue uno de los fundadores del sector económico de la OCEGE. En (42b), *coautor* significa que Bahía Mohamed Awah es uno de los autores de ocho antologías de la prosa y verso referentes a la literatura saharauí en la lengua española. La combinación de *coautor* y junto con otros escritores saharauis es ambigua y lo demostraremos en el apartado dedicado a la ambigüedad.

Las oraciones que vienen a continuación ponen de relieve el prefijo *des-*. Observemos:

(43a) La diferenciación prospectiva en el subjuntivo se ha *desmorfologizado* en la lengua moderna (A3Am120).

(43b) Los ismos de vanguardia, que hacia 1925 alcanzaron su punto más representativo con la publicación de la *deshumanización* del arte de Ortega (B3Azd111).

(43c) Quieren demostrar así que tanto los negros como los mulatos dan su consentimiento activo a su *desafricanización* étnica y cultural (C3Azg142).

En el decurso (43c), la *desafricanización* étnica y cultural vuelve a decir que los negros y los mulatos en América Latina rechazaron su identidad africana tanto a nivel étnico como cultural, por lo que se habló del blanqueamiento del negro en esa parte del mundo.

En la oración (43b), la *deshumanización* del arte significa que las obras literarias no han de ponerse al servicio de la humanidad, o sea, criticar, denunciar y ayudar a los hombres a mejorar sus condiciones de vida. La *deshumanización* del arte es una alabanza del arte por el arte y el rechazo del arte por el progreso social. En lo que concierne *desmorfologizado* en (43a), asistimos a una conversión de los futuros de subjuntivo; dicho de otro modo, las desinencias de dichos tiempos ya no aparecen en la lengua moderna. A propósito de dicha desmorfologización, Rafael Seco dice:

Los dos futuros de subjuntivo fueron usados hasta el siglo XVIII, aunque limitados a las oraciones de sentido condicional. Su decadencia actual es tan completa, que solo han desaparecido de la lengua hablada, sino casi totalmente de la escritura, [...] Al imperfecto le sustituye el presente de indicativo o el presente de subjuntivo [...] El perfecto es reemplazado por el pretérito perfecto de indicativo (Seco, 1992: 80).

Con vistas a refrescar la memoria, las desinencias del futuro de subjuntivo eran *-ere* y *-iere* para la primera conjugación y las segunda y tercera respectivamente. A renglón seguido, estudiamos el prefijo *inter-*.

El prefijo *inter-* indica la relación entre dos o más casos, tal como se puede ver a continuación en los ejemplos sacados de los materiales de clase:

(44a) Las categorías formales son de naturaleza sintagmática, no sintáctica (se basan en relaciones intrasintagmáticas y no en relaciones *intersintagmáticas*) (A3Ao148).

(44b) Su visión *interétnica*, según la terminología de Lorein Poell (C3Azh143).

Frente al racismo de que los negros y los mestizos son víctimas en Hispanoamérica, los escritores como Alejo Carpentier y Fabián Dobles tienen una visión *interétnica* (44b), o sea que, en sus escritos, ellos intentan unir todas las razas mostrando la importancia del ser humano y no del color de la piel. La interetnicidad promueve los valores humanos y culturales de todos los pueblos sin pretensión de jerarquización. En (44a), las relaciones *intersintagmáticas* se producen en los predicados verbales donde distinguimos dos sintagmas: el sintagma nominal (SN) y el sintagma verbal (SV). En una relación *intersintagmática*, se preserva la gramaticalidad y la semántica para que la oración sea correcta y aceptable. Hablamos acto seguido del prefijo *intra-*, lo que nos permitirá establecer la diferencia entre los prefijos *inter-* e *intra-*.

(45a) Las categorías formales son de naturaleza sintagmática, no sintáctica (se basan en las relaciones **intrasintagmáticas** y no en relaciones *intersintagmáticas* (A3Ao148).

(45b) Es lo que Miguel de Unamuno denominó la “**intra**historia” (C3Av106).

En (45a), Las relaciones *intrasintagmáticas* en oposición a las *intersintagmáticas* son propias a los predicados nominales, esto es, predicados formados por verbos copulativos (ser, estar, parecer). En una relación intrasintagmática, la concordancia es mayor y el sustantivo impone sus marcas al adjetivo que cumple la función atributo, de ahí que en la relación intrasintagmática, la concordancia de que hablamos se realice dentro del sintagma. En el ejemplo (45b) el prefijo *intra-* en “*intra*historia” no remite a dentro de la historia, sino que se trata de una tendencia consistente en focalizar la atención en los pequeños hechos de la vida cotidiana. En otros términos, para la reconstrucción de España tras el desastre de 1898, la europeización del país no era la única solución en opinión de Unamuno, razón por la cual pensó que las realidades propias de España podían contribuir a la reconstrucción. Total, *inter-* habla de la relación entre elementos mientras que *intra-* trata de lo que está dentro de un componente. Examinamos a continuación otro prefijo.

El prefijo *neo-* que expresa lo nuevo aparece en el corpus; las ilustraciones son las siguientes:

(46a) Hay dos vertientes en la narrativa andina, el **neorrealismo** y el **neoindigenismo** (B3Azb105).

(46b) Asistimos pues como tendencias literarias en la decadencia del Barroco y al nacimiento del **Neoclasicismo** (C3Aq86).

Al hablar de *Neoclasicismo*, *neorrealismo* y *neoindigenismo*, se comprende lógicamente que hubo ya el *clasicismo* (carácter de obras artísticas y literarias de la antigüedad grecorromana o del siglo XVII francés); el *realismo* (corriente literaria del siglo XIX que tuvo como meta representar el mundo tal cual rechazando lo imaginario) y el *indigenismo* (corriente literaria que surgió en América latina durante el siglo XVII con el objetivo de valorar lo indígena). Así pues, el *Neoclasicismo* aparece como un movimiento literario del siglo XVIII que se propone renovar las formas clásicas olvidadas desde siglos. El

*neorrealismo* y el *neoindigenismo* surgen en el siglo XX; en otras palabras, la literatura andina a lo largo del siglo XX decidió volver a la tradición del realismo y del indigenismo ya que la hegemonía de la cultura occidental desarraiga la indígena. Nos incumbe ahora examinar el prefijo *post-*. Observemos los ejemplos que vienen a continuación:

(47a) Por otra parte tiende a requerir, al menos para los sustantivos medibles, la posición *postnuclear* o *postverbal* (A3Ap149).

(47b) Estas producciones surgen de un contexto de *poscolonialidad*, aunque cabría matizar esta identificación por diferentes motivos (B3Ar88).

(47c) Sus respectivas dramaturgias propulsoras en el momento de su aparición, de los movimientos dramáticos de la modernidad que cuenta en el teatro del siglo XX, ya no pueden figurar más que como *post-precursoras* (C3Aw110).

Es menester, antes que nada, precisar que *post-* en *postverbal* y *pos* en *poscolonialidad* son variantes combinatorias que expresan lo mismo, o sea, es la naturaleza de la letra inicial de la palabra lo que justifica el uso de una forma u otra.. Tocante al decurso (47a), *postverbal* no sólo es sinónimo de *postnuclear*, sino que aporta una información suplementaria que consiste en recordar que el verbo es el núcleo de la oración. Puesto que la posición del sujeto no está fijada, Gutiérrez Ordoñez precisa que el sustantivo medible que desempeña la función de sujeto aparece pospuesto al verbo. (Ejemplo: Nos disgusta el pan.). En (47b), nos interesa la expresión *poscolonialidad* y para no perdernos, recordamos los propósitos del profesor: “en nuestro trabajo, nos basaremos sobre la literatura marroquí de expresión española.” p.86. La independencia de Marruecos tuvo lugar en 1956 y así es como se puede comprender que las producciones literarias empezaron después del año 1956. Antes de acceder a la independencia, Marruecos estuvo bajo el protectorado francés y español. En el enunciado (47c), un guión separa el prefijo del adjetivo; la razón puede ser que *pre* en *precursoras* se considera también como prefijo y dado que los prefijos *pre-* y *post-* son antitéticos, se medía un guión para dejar el asunto claro. Ahora bien, las dramaturgias *post-precursoras* son aquellas que vienen directamente después de las dramaturgias precursoras. Se trata pues de una clasificación de las dramaturgias precursoras y se nota que, en esta escala, unas vienen antes y otras, después. En resumen, el análisis llevado mediante los prefijos ha demostrado lo suficiente

que el morfema prefijal forma parte de los procedimientos de la economía del lenguaje. En el siguiente epígrafe, pondremos énfasis en la simplificación expresiva vinculada con el proceso morfológico denominado la composición.

### 6.3.2 La composición

A continuación, vamos a explicar lo económico de las palabras compuestas. Empezamos por las palabras compuestas cuya naturaleza es el sustantivo.

(48a) El § 13.9., dedicado a la frecuencia de los esquemas acentuales en español, tiene una incidencia muy importante en los estudios de la **fonoestilística** (A3Be99).

(48b) La moderna morfología (también denominada **Morfonología**) se preocupa casi exclusivamente de la combinatoria de los significantes (A3Bj150).

(48c) El objetivo era combatir las prácticas judaizantes de los **judeoconversos** españoles (B3Be43).

En (48a), *fonoestilística* es la unión de dos sustantivos, a saber, *fonología* y *estilística*. En la formación de esta palabra, asistimos a la apócope de las dos sílabas finales de la primera palabra. Es el mismo procedimiento que tenemos en (48b) con *Morfonología* que deriva de las palabras *Morfología* y *fonología*. Así pues, notamos que *fonoestilística* es la forma contractada de fonología y estilística, por un lado, y *Morfonología* es la misma forma en Morfología y fonología. En lo que reza con la expresión *judeoconversos* en (48c), se compone de *judeo* + *conversos*, es decir, los judíos convertidos en cristianos católicos para evitar los duros castigos de la Inquisición. Notamos la fusión de dos términos convirtiéndolos en una palabra.

Otros ejemplos de sustantivos compuestos son los siguientes:

(49a) Ramón Trujillo ha sostenido con **clarividencia** que tal afirmación no era exacta ni cierta (A3Bl171).

(49b) Desde luego, cuando mucho después de transcurrido el **Medievo**, muchos escritores tratan de señalar al poderoso cuál es su misión (B3Bv140).

(49c) Torres-Rioseco ha diferenciado dos tendencias: la americanista y la sincretista, llamadas también el **mundonovismo** y la torre de marfil (C3B1139).

Los términos *mundonovismo*, *Medievo* y *clarividencia* se componen de dos palabras por lo menos. En cuanto al (49c), *mundonovismo* viene de la asociación del sustantivo *mundo* y del adjetivo *nuevo*; en otras palabras, el Mundonovismo remite a una nueva tendencia de hacer literatura que consistía en la creación de “un nuevo mundo”, a saber, América. Esa tendencia fue desarrollada a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Tocante a la palabra *clarividencia* de (49a), notamos que se compone del adjetivo *claro/a* y del sustantivo *videncia*, que significa “ver con claridad”. En el proceso de la composición de esa palabra, la vocal o/a del adjetivo se convierte en “i” considerada como un interfijo. Así, de tres palabras (ver con claridad) pasamos a una, esto es, clarividencia lo que atestigua el carácter económico de la composición. En lo referente al enunciado (49b), *Medievo* es la forma reducida de “Edad Media”. Esta forma es mucho más económica en la medida en que existe otra forma de composición donde media la vocal o, es decir, *Medioevo*.

Después del estudio de las palabras compuestas cuya naturaleza es el sustantivo, dedicamos las líneas siguientes a las palabras compuestas que son adjetivos. Los ejemplos ilustrativos vienen a continuación:

(50a) Los fonemas oclusivos del español: bilabiales, **linguodentales**, **linguovelares** (A3Bb72).

(50b) El viejo tema **cristianomedieval** de *contemptu mundi* cede la vez a una alegría del mundo (B3Bw143).

(50c) El dramaturgo renovador y revolucionario, dentro del contexto teatral español que fue Benavente durante las décadas final e inicial del siglo XX dejó de serlo durante la 2ª en que se produce la crisis de la estética realista **finisecular**. (C3Bg113).

En (50a), *linguodentales* y *linguovelares* remiten a los sonidos cuya pronunciación necesita al mismo tiempo la lengua y los dientes, por un lado, y la lengua y el velo del

paladar, por otro. En otras palabras, linguodentales es la fusión de lingual y dentales (adjetivo + adjetivo), y, liguovelares viene de lingua y velares (adjetivo + adjetivo). En (50b), el viejo tema *cristianomedieval* significa el viejo tema cristiano de la Edad Media. Dicho adjetivo se compone de tres voces, a saber, cristiano, edad y media. En la oración (50c), *finisecular* se descompone en “fin de siglo”, esto es, el fin del siglo XIX. Se observa que la descomposición de esos adjetivos acarrea construcciones antieconómicas.

La composición se limita solo a la unión de dos palabras. Existen casos de composición de más de dos elementos. Veamos:

(51a) Fricativo **linguointerdental** sordo (A3Bc73).

(51b) EE.UU. tuvo que hacer frente a una guerra en Filipinas (1889-1902) y en Cuba el sentimiento **antinorteamericano** se extendió por amplias capas sociales (B3Bd40).

(51c) Escriben porque quieren poner a prueba sus competencias lingüística, discursiva, pragmática y **etnosociocultural** en tal lengua (C3Bs228).

El ejemplo (51a) hace hincapié en *linguointerdental*, adjetivo compuesto de *lingual* (adjetivo), *inter* (prefijo) y *dental* (adjetivo). Se trata de un sonido cuya realización requiere la lengua y los dientes superiores e inferiores. En lo que concierne a *antinorteamericano* de (51b), la naturaleza de los subconstituyentes del adjetivo es diferente; apreciemos: *anti-* es un prefijo, *norte*, un sustantivo y *americano*, un adjetivo. En una construcción antieconómica, tendríamos la estructura siguiente: [...] el sentimiento “contra los americanos del norte” ... Pasamos, pues, de una palabra a una frase que consta de cinco palabras. Respecto al ejemplo (51c), la palabra *etnosociocultural* es un adjetivo formado de tres constituyentes, esto es, *étnico*, *social* y *cultural*.

Vamos a cerrar este epígrafe con las palabras compuestas mediante un guión. Aquí los ejemplos:

(52a) Alfonso X el sabio, excelente poeta en **galaico-portugués** (A3Bj104).

(52b) Y las partidas, expresión de la cultura **jurídico-política** de Europa en los siglos anteriores al descubrimiento (B3Bu133).

(52c) Es muy corriente hablar de literatura **negro-africana** de expresión francesa e inglesa (C3Bq226).

Antes de analizar los componentes, vamos a recordar lo que dice la *Guía práctica de español* (2016: 23); el guión se usa para “unir palabras y cifras, generalmente sustituyendo una preposición y en ocasiones, alguna conjunción”. Así presentado, el ejemplo (52c) *negro-africana* se descompone en “literatura del África negra”, lo que no admite ni conjunción ni preposición. Tocante al (52b), *jurídico-político* se convierte en “la cultura jurídica y política”. No obstante, en (52a) *galaico-portugués* no obedece a la norma porque los dos componentes no pueden coordinarse por tener un contenido de igual valor. En aquella época, la lengua hablada en Galicia y en Portugal era lo mismo. El gallego-portugués es una lengua neolatina y la expresión “galaico-portugués” tiene una relación equipolente.

En los ejemplos (52b) y (52c), lo curioso es que existen también casos de fusión total y completa. Veamos:

(53a) Intermedialidad en la narración **negroafricana** y la narración digital (B3Br120).

(53b) Europa les daba también unas formas **jurídicopolíticas** de relacionarse con tierras y pueblos (B3Bt132).

Valiéndose de la teoría según la cual el guión se usa bien en caso de simple contacto, o bien en caso de la relación de hostilidad entre los componentes; diríamos que las formas con guión no se justifican en la medida en que el lazo es muy estrecho entre *negro* y *africano*, *jurídico* y *político* respectivamente.

En conclusión, podemos afirmar sin riesgos que la composición es un recurso económico porque favorece la fusión de dos o tres raíces distintas en una palabra independiente. Con o sin cambio o restricción de la grafía de uno de los componentes, el hecho de que



pasemos de dos o más palabras a una única palabra que guarda los diferentes significados de los lexemas asociados demuestra que la composición es un procedimiento económico del lenguaje en el campo de la expresión, pero no del contenido. En cambio, la supresión de guión entre palabras compuestas reforzará la fusión y solventará las dudas ligadas a la interpretación de las compuestas indirectas, es decir, las que vienen separadas de guión.

A continuación, a través de los adjetivos de relación, los gentilicios y los epónimos, procuraremos mostrar que la adjetivación morfológica es también un recurso rentable en el área de la economía lingüística.

### 6.3.3 La adjetivación

Hablando de los adjetivos de relación, los ejemplos ilustrativos son:

(54a) A los 19 años ingresó en la orden **Carmelitana** que más tarde reformó (A3Cb105).

(54b) La presencia de castellanos en el gobierno del reino provocó que las clases dirigentes **lusas** dejaran de ver ventajas en su unión a la corona española (B3Cc45).

(54c) De ahí que la literatura **americanista** nos ofrezca los primeros brillantes ejemplos del género descriptivo realista (B3C1142).

El adjetivo *carmelitano* de (54a) viene de *carmelita* y se puede sustituir por “La orden de Carmelita”. En el ejemplo (54b), el adjetivo *lusas* tiene relación con Portugal; Así, corresponde a “...las clases dirigentes de Portugal o portuguesas...” El adjetivo *luso* es breve, pero por ser una expresión culta, no presenta, desde el punto de vista formal, ninguna relación con Portugal: de ahí la ambigüedad. El adjetivo *luso* deriva de Lusitania, región de la antigua Hispania que comprendía todo el actual territorio portugués situado al sur del Duero y parte de Extremadura. En fin, el adjetivo *americanista* en (54c) es diferente de “americano/a” aunque tienen la misma raíz; el primero deriva de *americanismo*, mientras que, el segundo viene de América. El adjetivo *americanista* es

económico en el sentido de que corresponde a una serie de palabras como “...la literatura especializada en las realidades del continente americano...”

También hemos notado que los gentilicios son recursos económicos. Hemos aquí ejemplos:

(55a) En este combate, tanto más valieron los **atenienses** por el valor, que derrotaron doble número de enemigos y de tal modo los aterrorizaron que los **persas** atacaron las naves (A3Cc151).

(55b) Daniel Jones Mathana publica en 1962 una novela titulada “Una lanza por Baobi”, una obra autobiográfica en la que el narrador cuenta la infancia y la adolescencia de un **Fernandino** (C3Ca7).

En los dos ejemplos, destacamos tres gentilicios, o sea, *Fernandino*, *atenienses* y *persas*. El primero equivale a “un chico oriundo de la Isla de Fernando Poo”. El adjetivo *atenienses* corresponde a “los procedentes de Atenas” y, en fin, *persas* equivale a “los originarios de Persia”. Podemos comprobar a partir de las formas correspondientes semánticamente que los gentilicios disfrutaban de una economía lingüística irrefutable.

Algunos adjetivos se vinculan con el tiempo y así es como se presentan:

(56a) La poesía es el género más indicado para expresar el espíritu **dieciochesco** (B3Cj96).

(56b) En la literatura, la doble vertiente modernista y **noventayochista** rápidamente se vio sobrepasado (B3C1110).

(56c) Este lapso tan prolongado dejó un gran vacío bibliográfico en las letras guineoecuatorianas, conocido como “la crisis **oncenal**” o “los años de silencio” (B3Ce65).

(56d) ¿Por qué todos los escritores españoles **decimonónicos** consideran a Miguel de Cervantes como el modelo y el maestro inmortal? (C3Cb107).

En la oración (56d), *decimonónicos* deriva del “siglo XIX (diecinueve)”; el adjetivo *oncenal* de (56c) corresponde a “once años”; *dieciochesco* en (56a) remite al “siglo XVIII (dieciocho)” y *noventayochista* en (56b) se refiere a “la generación del 98”.

Partiendo de los adjetivos arriba mencionados, notamos también que el recurso a la economía lingüística es un proceso lexicológico dada la creación de nuevas palabras. La última parte de la economía morfológica se centrará en los epónimos cuya naturaleza es también adjetival.

### 6.3.4 Los epónimos

La eponimia es el proceso de crear una palabra a partir de un nombre. En este trabajo, nos interesamos por aquellos epónimos que se forman a partir de los nombres propios. Los epónimos suelen funcionar unas veces como los adjetivos y otras como los sustantivos comunes. en el análisis que sigue, los agrupamos según los morfemas sufijales. Principiemos por el sufijo *-ino/a*.

(57a) En el bando **isabelino** se agruparon las altas jerarquías del ejército, la iglesia y el Estado, y a ellos se unieron los liberales (B3Dh56).

(57b) Los gobiernos republicanos tuvieron que hacer frente a un triple desafío bélico: La nueva guerra civil carlista y las sublevaciones cantonales; La guerra de Cuba; las conspiraciones militares **alfonsinas** (B3Dj60).

(57c) Los personajes **benaventinos** pasan el tiempo hablando (C3Di112).

Los adjetivos *isabelino*, *alfonsinas* y *benaventinos* son epónimos de Isabel II, Alfonso XII y Benavente. En el ejemplo (57c), se dirá “los personajes de Jacinto Benavente”; en (57a), “En el bando de Isabel II” y en (57b), “las conspiraciones militares de Alfonso XII”. Dado que hubo muchos reyes con el nombre de Alfonso, la adjetivación conduciría a una ambigüedad si el contexto no aporta clarificaciones. Siempre con el nombre de Alfonso, existe otro epónimo, a saber, *alfonsí*. ¿Se trata, pues, de una opción? Sin embargo, reconocemos que con Alfonso X el sabio, se usa la forma **alfonsí**. Refiriéndose

al rey Alfonso X el sabio, José Manuel Blecua (1989) dice: “Actualmente tenemos una idea aproximada de como trabajaban las escuelas alfonsíes”.

A diferencia de los anteriores, los siguientes epónimos acaban en *-esco/a*. veamos:

(58a) El teatro barroco del siglo XVII se muestra heredero en mayor o menor medida del drama **lopesco** (B3Dd27).

(58b) Montherlant procuró mantener todos los grandes ejes del mito **donjuanesco** (B3Dm121).

(58c) Ese texto **Valle-inclanesco** es, a su vez representativo (C3Dj116).

El adjetivo *lopesco* (58a) viene del dramaturgo Lope de Vega y *donjuanesco* de (58b) deriva del excelente seductor Don Juan o Donjuán. En la oración (58c), el adjetivo *valle-inclanesco* deriva del noventayochista Ramón de Valle-Inclán. Se puede constatar en los tres casos que los epónimos mencionados constituyen una forma de contracción, lo que permite escribir series de vocablos.

La otra serie de los epónimos se forman con el sufijo *-iano/a*. A renglón seguido, ponemos algunos ejemplos.

(59a) En este sentido la “Elegía a Boscán” de Garcilaso refleja perfectamente el modelo de carta **horaciana** (B3Dk115).

(59b) La influencia **juanramoniana** en el grupo poético del 27 se aprecia en su ansia por la perfección creadora (C3Db34).

(59c) el mundo del absurdo y del azar es el que fascina a los poetas, no el de la lógica **cartesiana** (C3Dd37).

De los tres enunciados, registramos tres epónimos, esto es, *juanramoniana* < Juan Ramón Jiménez; *cartesiana* < Descartes, y *horaciana* < Horacio. En lo que se refiere al adjetivo *juanramoniana*, se nota la fusión de los nombres Juan y Ramón acompañada del sufijo *-iana*. El epónimo *cartesiana* de (59c) es muy atípico porque, a causa de la aféresis de “Des-”, no se reconoce fácilmente el lazo entre el adjetivo y el nombre “Descartes”. A mi

parecer, la supresión de *Des-* puede explicarse en dos ejes: primero, la aféresis favorece la economía y facilita la pronunciación; en segundo lugar, se podría pensar que *des-* (descartesiano) es un prefijo cuyo significado indica la separación u oposición; en esta perspectiva, es normal operar la aféresis para mantener la idea relacionada con Descartes.

Vamos a proseguir el análisis de los epónimos con los siguientes adjetivos cuyo sufijo es *-ista*.

(60a) Una serie de poetas siguieron los pasos formando la escuela **Petrarquista** (A3Da105).

(60b) El argentino Esteban Echeverría describe la crueldad de la dictadura **rosista** en sus obras (B3Db8).

(60c) El escritor guineoecuadoriano que “ha utilizado con mayor maestría la ficción para poner al descubierto el horror de la Guinea **macista**” (C3Da20).

Los epónimos aquí tienen el sufijo *-ista*, lo que no ha de confundirse con los derivados de los nombres de doctrinas en *-ismo*. En la oración (60a), *petrarquista* deriva del poeta italiano Petrarca. El adjetivo *rosista* en (60b) se refiere al gobernador de Buenos Aires Juan Manuel Rosas. En el ejemplo (60c), *macista* deriva de Francisco Macías Nguema, el dictador de Guinea Ecuatorial que dirigió el país desde 1968 hasta 1979. De limitarnos solo a los adjetivos *macista* y *rosista*, se podría sacar la conclusión según la cual el sufijo *-ista* en los epónimos caracteriza a los dictadores.

La última serie de epónimos recopilados en el corpus tiene el sufijo *-ano*. Veamos:

(61a) Los principales procesos contra grupos **luteranos** propiamente dichos tuvieron lugar entre 1558 y 1562 (B3Df43).

(61b) Así fracasó una tentativa de condena al naturalista José Celestina Mutis, Colombia 1732-1808, por creer en el sistema **Copernicano** (C3Dg90).

Ambos epónimos, o sea, *copernicano* (61b) y *luteranos* (61a) derivan respectivamente de Nicolás Copérnico y Martin Lutero. Estos adjetivos evitan el recurso a complementos determinativos o el genitivo.

Sintetizamos las frecuencias de los procedimientos económicos vinculados con la morfología en esta tabla.

	Universidad de Douala	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé I	Total
Prefijación	34	37	49	120
Composición	14	26	20	60
Adjetivos de relación	5	15	3	23
Epónimos	4	14	14	32

**Tabla 6. 3:** Frecuencia de los procedimientos morfológicos.

Se desprende de la tabla anterior que los procedimientos económicos morfológicos son la prefijación (120 ocurrencias), la composición (60 ocurrencias), los adjetivos de relación (23 ocurrencias) y los epónimos (32 ocurrencias). La suma da un total de 235 ocurrencias de procedimientos económicos que se reparte como sigue: 57 ocurrencias para la Universidad de Douala, 86 para la Universidad de Yaundé I y 92 para la Universidad de Maroua. La prefijación y la composición tienen las altas frecuencias, lo que parece normal en la medida en que la derivación y la composición son los procedimientos más representativos de la formación de las palabras. Con las 120 ocurrencias de la prefijación, es preciso señalar que existen muchos prefijos y cada uno encierra la economía del lenguaje. Hablando de la prefijación, la Universidad de Yaundé I tiene la alta frecuencia de aparición con 49 ocurrencias, mientras que, las universidades de Douala y Maroua tienen respectivamente 34 y 37 ocurrencias. En lo que se refiere a los adjetivos de relación y los epónimos, nos llama la atención la eponimia. O lo que es lo mismo, los adjetivos que derivan de los nombres propios de personas permitieron no solo evitar la repetición de los respectivos nombres, sino enriquecer el léxico de los discentes. Tocante a los adjetivos de relación, la Universidad de Maroua tiene la más alta frecuencia con 15

ocurrencias sobre un total de 23. A partir de las 32 ocurrencias, el estudiantado tiene la posibilidad de formar otros epónimos inspirándose en los casos que aparecen en los materiales de clase. De las 32 ocurrencias, la Universidad de Douala tiene solo 4, mientras que, las dos otras universidades se reparten proporcionalmente las 28 ocurrencias restantes.

En resumidas cuentas, podemos reconocer que los epónimos desempeñan la función de modificador reservada a los adjetivos. Si rechazamos la derivación adjetival, dichos nombres propios no pueden modificar directamente a los sustantivos. Si queremos mantener fielmente los nombres propios, la adjetivación será sintáctica para pretender modificar otro sustantivo. De ahí que el adjetivo modificador pospuesto y el complemento determinativo sean, desde el punto de vista funcional, equivalentes, por lo que hablamos de la equifuncionalidad. El adjetivo (epónimo) es económico respecto al complemento de nombre. Otro interés de los epónimos es el enriquecimiento del léxico, lo que pone al alcance de los usuarios de la lengua el material lingüístico para expresarse sencillamente y evitar la repetición de las mismas voces o palabras.

El epígrafe que viene a continuación tratará de la economía lingüística a nivel sintáctico.

## **6.4 ECONOMÍA SINTÁCTICA**

En lo referente a la economía del lenguaje a nivel sintáctico, los procedimientos recopilados en el corpus se refieren a la sustitución, las construcciones verbales, la elipsis y otras formas.

### **6.4.1 La sustitución**

Entre los elementos de sustitución, tenemos los indefinidos, los demostrativos, los relatores, los pronombres personales átonos, los sustantivos, adjetivos, adverbios, las frases nominales y las formas logofóricas.

En lo que se refiere a los indefinidos, tenemos los ejemplos siguientes:

(62a) En el siglo XV surgieron dos corrientes literarias en torno a la consideración de la mujer: **una** misógina y **otra** pro femenina (B4Aa26).

(62b) En **algunos** idiomas, existen vocablos diferentes para referirse a estos dos conceptos, en inglés por ejemplos, se utilizan los términos “language” para significar “lengua” y “speech” para el habla (C4Az169).

(62c) El estado de tablero ha cambiado: es **uno** antes de la jugada, y se transforma en **otro** después, pero la movida, en sí misma (C4Azh171).

En (62a), **una** y **otra** sustituyen la frase nominal “corriente literaria”. En el enunciado (62b), el indefinido *algunos* que modifica el sustantivo “idiomas” es un recurso que permite no citar los idiomas en los que hay una distinción entre la “lengua” y el “habla” en español; “language” y “speech” en inglés; “langue” y “parole” en francés; “linguaggio” y “parole” en italiano y así sucesivamente. En la tercera oración (62c), los indefinidos *uno* y *otro* remplazan el sustantivo “estado”; es una estrategia para evitar la repetición de esta expresión que aparece ya al principio de la oración. De alternar los respectivos pronombres por determinantes, tendríamos: “[...] es **un estado** antes de la jugada, y se transforma en un **orto estado** después, [...]”.

En cuanto a los demostrativos, los enunciados siguientes son ilustrativos:

(63a) En las que tres o más sílabas, el acento se coloca en la penúltima, cuando **esta** es larga y en la antepenúltima, cuando la penúltima es breve (A4Ai152).

(63b) **Estos** logros introducirán a la lingüística en el siglo XX (C4Ay168).

(63c) El tema: es el segmento de base de la palabra, **aquel** que permanece tras restar los sufijos flexivos (C4Azo178).

En el decurso (63a), el pronombre demostrativo “esta” reemplaza “la sílaba”. Se desprende del segundo ejemplo (63b) que el demostrativo “estos” sustituye a una serie de elementos que encierra los logros. Los logros que introdujeron la lingüística en el siglo XX fueron cuatro, a saber, la identificación de las características de la lengua, la creatividad del lenguaje, la definición precisa de términos generales y la adopción de un



sistema didáctico. En (63c), el demostrativo *aquel* reemplaza el sustantivo “segmento” que aparece antes; aquí, el sustituto *aquel* tiene un valor anafórico lo que permite evitar la repetición del sustantivo.

Hablando siempre de los demostrativos, examinaremos las oraciones siguientes:

(64a) Se desplazó a España a realizar sus estudios universitarios de periodismo. En su exilio ejerce como **tal**, habiendo recibido el premio nacional de Periodismo Julio Camba en 1991 (B4Ah69).

(64b) Por otra parte, los factores diacrónicos no alteran al sistema como **tal** (C4Aze171).

(64c) Si un planeta del sistema solar cambiara de peso y tamaño, **tales** cambios alterarían el equilibrio del conjunto en su totalidad (C4Azf171).

Nos interesan aquí los demostrativos *tal* y *tales*. En el ejemplo (64a), *tal* reemplaza la expresión “periodista” para referirse a la profesión “periodismo”. En (64b), el demostrativo *tal* sustituye una consideración; la reescritura puede ser:

(64b’) Por otra parte, los factores diacrónicos no alteran al sistema como **se suele decir o pensar**.

En otros términos, se debe subrayar que los factores diacrónicos no alteran el sistema de cualquier modo, la alteración o el cambio siempre tiene motivaciones. En el ejemplo (64c), “tales” sustituye “peso” y “tamaño”, como se podría decir “los cambios **de peso y de tamaño** alterarían el equilibrio...” Total, notamos que este tipo de demostrativo sustituye tanto la palabra o grupo de palabras como el sintagma verbal.

Tras haber analizado e interpretado los demostrativos que desempeñan el papel de sustituto, por una parte, y que simplifican los significantes, por otra, seguiremos el análisis con los relatores. Veamos lo que viene en seguida:

(65a) Efectivamente, durante el transcurso del tiempo, el lenguaje evoluciona, **lo que** pone en evidencia que los signos cambian (C4Azc171).

(65b) Sin embargo, en **donde** significante y significado confluyen, es **donde** hallamos el elemento positivo (C4Azm173).

(65c) La academia se ha quedado ahora a un paso de prohibir toda tilde en las palabras de **que** hablamos (C4Azr183).

Analizaremos respectivamente los relatores *lo que*, *donde* y *que*. En lo que concierne a la primera oración (65a), el relativo *lo que* reemplaza la larga frase “la evolución del lenguaje durante el transcurso del tiempo”. En este caso, observamos que la economía del lenguaje permite pasar de nueve palabras a dos. En el enunciado (65b), el adverbio relativo *donde* aparece dos veces y se refiere a la misma realidad, o sea, “el contexto lingüístico en que”. El pronombre relativo *que* en (65c) desempeña la función de suplemento y sustituye dos nociones, es decir, los demostrativos y el adverbio “solo”. En otros términos, los pronombres demostrativos y el adverbio de restricción “solo” se escribirán sin tilde ya que el contexto lingüístico permitirá diferenciar los adjetivos de los pronombres demostrativos, por un lado, y el adjetivo “solo” de la forma abreviada “solo” que deriva de “solamente”.

Después de la descripción de los indefinidos, demostrativos y relativos, queremos mostrar cómo el sustituto “ambos” conlleva la economía lingüística.

(66a) Trataron la oración como una construcción exocéntrica en la que ninguno de los dos constituyentes básicos en sintagma nominal sujeto y la frase verbal eran el núcleo principal de la misma, y **ambos** digamos constituían elementos jerárquicos (A4Aa3).

(66b) Si bien los hechos sincrónicos y diacrónicos son autónomos, existe una relación de interdependencia entre **ambos** (C4Azg171).

El numeral *ambos* que equivale a “los dos” suele usarse para sustituir los elementos mencionados en el contexto. El decurso (66a) funciona de igual modo puesto que “ambos” reemplaza “el sintagma nominal sujeto” y “la frase verbal”. Tocante al ejemplo (66b), “ambos” sustituye “los hechos sincrónicos y hechos diacrónicos”. En los dos ejemplos, podemos apreciar el hecho de evitar la reiteración de las mismas expresiones en una misma oración, lo que participa de la simplificación. Es más, el numeral “ambos”

actúa como referencia anafórica cuyos antecedentes se ven claramente en los respectivos contextos oracionales.

Los sustitutos registrados en el corpus no se limitan solo a los distintos pronombres, sino que se extienden a los sustantivos, adjetivos y adverbios. En lo que respecta a las demás formas de sustitución, tenemos las siguientes ilustraciones:

(67a) Contra lo que pensaba el maestro **ginebrino**, la sintagmática es independiente del concepto de linealidad (A4Aj153).

(67b) El turno fue un puro artificio político, destinado a mantener apartados del poder a las fuerzas que quedaban fuera del estrecho sistema diseñado por Cánovas: las fuerzas de **izquierda**, el movimiento obrero, los regionalismos y nacionalismos (B4Ac39).

(67c) La presentación dramática de cómo se han producido unos hechos y cuales han sido las dificultades con que tropiezan **ayer** sus protagonistas (C4A1121).

En la oración (67a), el adjetivo *ginebrino* sustituye “Ferdinand de Saussure”, el maestro de la lingüística moderna. El sustantivo “izquierda” en (67b) remite a todos los partidos políticos y otros movimientos que quieren cambios a favor de la inmensa mayoría. En política, la *derecha* se refiere a los conservadores, mientras que, la *izquierda* corre pareja con las tendencias reformistas. El adverbio *ayer* en (67c) es ambiguo en la medida en que se podría pensar que corresponde al día anterior según el momento de escritura. Sin embargo, conforme a la lógica del enunciado, *ayer* equivale a “en los tiempos pasados”.

Las frases nominales son también sustitutos en ciertos contextos. Veamos:

(68a) No se deben confundir las categorías sintácticas con las categorías sintagmáticas o morfológicas. **Estas últimas** se definen según las posibilidades combinatorias intrasintagmáticas (A4Ak154).

(68b) Aparecen poemas de amor delicado y, frente a ellos, otros de intenso erotismo: **los primeros**, de amor imposible, **los segundos**, de desenfreno, ... (B4Aj100).

(68a) Los clérigos cultivaron la lengua popular para mejor difundir entre **las gentes** el saber que guardaban celosamente sus bibliotecas (C4Af99).

En el ejemplo (68a), *estas últimas* reemplaza “las categorías sintagmáticas o morfológicas”. En el decurso (68b), *los primeros* remiten a “los poemas de amor”, mientras que, *los segundos* se refieren a “los poemas eróticos”. En el enunciado (68c), “las gentes” sustituye “todos los miembros de la comunidad”.

Podemos decir que los sustitutos, además de ser procedimientos económicos, son también estrategias consistentes en mantener una mejor cohesión dentro de un texto. Contemplemos los siguientes enunciados:

(69a) Dar a conocer las grandes figuras políticas de los siglos **mencionados** (B4Ab37).

(69b) En el largo periodo que va desde el surgir de los primeros pueblos americanos hasta la **mencionada** conquista (C4Ar152).

Nos interesan aquí los participios adjetivados *mencionada* y *mencionados* cuyo significado inherente indica que se trata de algo ya evocado con anterioridad. Así, en (69b), *la mencionada conquista* se refiere a “la conquista del nuevo mundo” y en (69c), *los siglos mencionados* corresponden a “los siglos XVI, XVII, XVIII, y XIX”, es decir, cuatro siglos.

Tocante a los pronombres reflexivos, Carlos Paregrín Otero hablando de las anáforas no reflexivas dice:

*Un pronombre ‘logofórico’ toma como antecedente un elemento con un papel semántico que incluye la propiedad ‘estado mental’ y, aproximadamente, el antecedente de un pronombre logofórico es siempre un ente cuyas palabras, pensamientos, sentimientos, o estado general de conciencia es descrito en el discurso (Paregrín Otero, 1999: 1504).*

Las estructuras logofóricas son también procedimientos económicos tales como lo demuestran los siguientes enunciados:

(70a) Cuando se da una pluralidad de literaturas modernas que se reconocen a **sí mismas** como nacionales (B4Ak112).

(70b) Otras conexiones que enlazan esas sub-especies entre **sí** y originan sus cambios y evoluciones (B4A1113).

(70c) El escritor exiliado, en su soledad refinada, se instala en un disfraz de **sí mismo**, se refugia en un papel (B4Am115).

Con el adjetivo de identidad o igualdad *mismo* y el clítico *sí*, estamos ante un caso de construcción logofórica. La idea de que la estructura de logoforicidad va solo con personas no es del todo correcto, ya que en (70a), *sí mismas* remite a “literaturas modernas” y en (70c), *sí mismo* sustituye “el escritor exiliado”. En cambio, notamos que en (70b), el adjetivo *mismas* está elidido y nos quedamos con el clítico *sí* que reemplaza “sub-especies”.

Concluyendo este epígrafe, hemos observado cómo los pronombres en sus variedades, los sustantivos, adjetivos, adverbios, frases nominales y las estructuras logofóricas que actúan de sustitutos permiten gozar de la economía expresiva. Por tanto, no se puede desestimar la aportación de la sustitución en la cohesión de los enunciados. La sustitución conlleva una riqueza expresiva; o lo que es igual, de no existir los elementos sustitutivos, tanto en el habla como en la escritura iríamos repitiendo las mismas palabras a lo largo de un texto, lo que acabaría por crear un disgusto. Dedicamos el subapartado siguiente a las construcciones verbales que encierran en su seno los procedimientos de economía del lenguaje.

#### 7.4.2 Construcciones verbales

Se trata de las construcciones de infinitivo, de gerundio y de voz pasiva. En lo que respecta al infinitivo, tenemos dos tipos de construcciones; el primero se presenta como sigue:

(71a) **Decírselo** fue mala idea (A4Bb36).

(71b) Cortés resolvió con extremada dureza el conflicto que se iba a desarrollar entre sus hombres mandando **ahorcar** a uno de ellos, cortándole los pies a otro y sobre todo ordenando **quemar** las naves para que pudiera pensar en el regreso (B4Be151).

En ambas oraciones, el infinito sustituye una proposición subordinada sustantiva. En (71b), vamos a tener las construcciones *mandando que ahorcasen* y *ordenando que quemasen*. En la oración (71a), *Decírselo* corresponde a *Que se lo dijera / dijese*. En los dos casos, se trata de oraciones complejas con infinitivos. La oración (71a) puede aparecer de los siguientes modos:

(71b') Que se lo dijera fue mala idea.

(71b'') Fue mala idea que se lo dijera.

Otras construcciones infinitivas van con la anteposición de preposiciones. Veamos:

(72a) La categoría de un elemento lingüístico ha de ser predecible fuera de todo contexto; de tal modo que **con ver** la secuencia de París ya deberíamos saber a qué categoría pertenece (A4Be156).

(72b) Tras acceder al trono **al adelantarse** su mayoría de edad en noviembre de 1843 (B4Bd58).

(72c) Así fracasó una tentativa de condenar al naturalista José Celestina Mutis, Colombia 1732-1808, **por creer** en el sistema (C4Bb90).

En el enunciado (72a) *con ver* equivale a “cuando uno ve” (valor temporal). Sin embargo, la construcción *con + infinitivo* suele indicar el valor concesivo; en esta oración, el valor de concesión no cabe, sino el de tiempo. A pesar de todo lo que comenta la teoría o la regla, es en el contexto de uso de cualquier construcción donde surge el auténtico valor. En el decurso (72b), *al adelantarse* corresponde a “cuando se adelantaba” indicando el valor temporal. En fin, la oración de (72c) expresa el valor causal, *por creer* equivale a “porque creía”.

Además del infinitivo, el gerundio es otro verboide que conlleva la economía del lenguaje. Observemos atentamente los siguientes ejemplos:

(73a) A veces se usa el término cláusula para designar un constituyente sintáctico con estructura oracional, pero dependiente sintácticamente de otra unidad mayor **careciendo** también de independencia semántica (A4Ba2).

(73b) Los cuicatl incluían bailes y cantos **hablando** sobre la vida y la muerte (C4Bh153).

En ambos enunciados, el gerundio sustituye una oración de relativo. En (73b), *hablando* corresponde a “que hablaban” y *careciendo* a “que carece” en (73a).

Los valores del gerundio varían según los contextos y así es como las siguientes oraciones lo clarifican.

(74a) **Hablando** de Popol Vuh o ‘Libro de consejo’, la obra como actualmente se conoce fue adaptada por Diego de Reynoso (C4Bj156).

(74b) la única forma de escritura que se les conoce es la de los quipus, compuesta por unos hilos de diferentes colores que, **anudándose** en formas distintas, les servían como materia escritora (C4Bi154).

(74c) Estos teólogos se encargaron de justificar la esclavitud, **asegurando** que los negros no eran seres humanos y por lo tanto no eran hijos de Dios (C4Bf144).

En cada uno de los enunciados arriba, el gerundio tiene un significado particular. En (74a), el gerundio *hablando de* tiene un valor de topicalización, por lo que puede ser remplazado por “En lo que se refiere a”. En (74b), **anudándose** indica la simultaneidad y corresponde a “mientras se anudaban”. En (74c), **asegurando** tiene el valor causal equivaliendo a “puesto que aseguraron”. Es más, la relación lógica de la oración abunda en el mismo sentido, esto es, el fragmento “y por lo tanto no eran hijos de Dios” aparece como consecuencia del hecho de que “los negros no eran seres humanos”. En las siguientes líneas, hablaremos de las formas pasivas.

Comparando las oraciones primeras de pasiva con las segundas de pasiva, por un lado, y las pasivas reflejas, por otro, nos damos cuenta de que los ejemplos propuestos por el profesor demuestran que las dos últimas son económicas. Veamos:

(75a) **se vende piso** (A4Bc65).

(75b) las camas ya **están hechas** (A4Bd65).

En (75a), la oración de pasiva refleja equivale a “El piso es vendido por alguien”. La oración segunda de pasiva (75b) corresponde a “las camas ya están hechas por la cría”. Total, en ambos ejemplos, la omisión del agente es un recurso económico. Dicha omisión indica que el centro de la información es el resultado perseguido y no el proceso.

Después de haber analizado los procedimientos económicos relacionados con la sustitución y las construcciones verbales, queremos ahora abordar el tema de la elipsis donde se manifiesta también la tendencia a la economía lingüística.

### 6.4.3 La elipsis

Dado que la elipsis es un procedimiento sintáctico consistente en omitir uno o varios elementos de la oración, hablaremos pues de la elipsis nominal, de la frase nominal, del verbo y de otros elementos de la oración.

#### 6.4.3.1 La elipsis nominal

En lo que respecta a la elipsis nominal, centraremos el análisis en la función sintáctica que desempeña el elemento elidido. Empezamos por la elipsis de un elemento en función de sujeto.

(76a) Dentro del enfoque funcionalista las oraciones se clasifican en oraciones unimembres y oraciones bimembres. Las primeras  $\emptyset$  se llaman a veces también predicados directos no se pueden dividir en sujeto-predicado (A4Cb6-7).



(76b) Saussure consideraba que la lingüística del siglo XIX no se cuestionaba profundamente qué es el lenguaje ni cómo funciona Ø, decidió entonces abocarse a la investigación de éste (C4Cv168).

(76c) En la morfología tenemos unos conceptos-clave: los Ø de tema, lexema y de morfema, entre otros, que serán estudiados (C4Cze177).

En el ejemplo (76a), asistimos a la sustantivación del numeral ordinal *primeras* que sustituye “las oraciones unimembres” evocadas anteriormente. Se podría decir “las primeras oraciones se llaman predicados directos”. En el enunciado (76b), *el lenguaje* es sujeto de “funciona”, pero no aparece en el contexto porque se evita su repetición y, además, la misma palabra es sujeto del verbo *es* en la misma oración. En el decurso (76c), la expresión elidida es *conceptos* que notamos a nivel de “los Ø de tema”; la omisión de dicha palabra no crea ninguna ambigüedad en la medida en que la recuperación es fácil desde el primer segmento de la oración. Es pues sujeto de “serán estudiados”, de ahí la concordancia en género y número entre “conceptos” y “estudiados”.

A continuación, tratamos la elipsis nominal en función de implemento, es decir el complemento de objeto directo:

(77a) Entre las consonantes, hay las Ø simples como [P, b] y las Ø compuestas [x(ks)] (A4Cm158).

(77b) El autor creía que la obligación del escritor era luchar contra la ignorancia que pudiera permitir una dictadura como la Ø de Rosas (B4Cb8).

(77c) A estas funciones, Guy Michaud (1957) añade una Ø más: la Ø de traidor (C4Cn125).

En (77c), observamos la elipsis del término *función* en los segmentos “una más” y “la de traidor”; sin dicha omisión, tendríamos *una función más* y *la función de traidor*. La palabra *función* desempeña el papel de implemento respecto al verbo *añade*. En el enunciado (77b), la elipsis de *dictadura* se percibe a nivel de “la Ø de Rosas”. Así, *la dictadura de Rosas* es implemento de *permitir*. Es obvio precisar que el fragmento “una dictadura como la de Rosas” es un recurso estilístico consistiendo en insistir en este tipo de dictadura. En fin, *consonantes* es el término elidido en (77a) en la cláusula “hay las Ø

simples como [P, b]”. En realidad, “las simples” no significaría nada si no llegamos a identificar la expresión omitida. En la reescritura, diríamos *hay las consonantes simples* [p, b], en donde *consonantes* es núcleo del sintagma nominal en función de implemento. El suplemento es otro complemento argumental del verbo como el implemento.

Las siguientes oraciones presentan la omisión de sustantivos que cumplen la función suplemento.

(78a) Vemos que las formas indicativas ceden el puesto a las Ø subjuntivas (A4C1117).

(78b) Reduce los 5 actos a 3 Ø (B4Cf30).

(78c) Juan Ramón Jiménez pertenece, sin embargo, a otra generación, la Ø de los “novecentistas” (C4Cb34).

En el enunciado (78a), *formas* es la palabra elidida en el fragmento “las Ø subjuntivas”. El verbo *ceder* requiere dos complementos: el implemento (el puesto) y el suplemento indirecto (las (formas) subjuntivas). En (78b), estamos ante un caso de suplemento indirecto porque la presencia del implemento en esta oración es imprescindible. El término omitido es *actos* que iría detrás del numeral cardinal “3”. En la oración que analizamos, “los 5 actos” cumple la función de implemento y *3(actos)* es suplemento indirecto. En la oración (78c), *generación* es la palabra elidida en el segmento “la Ø de los ‘novecentistas’”; dicha elipsis se explica por el que ya tenemos *a otra generación* y para no volver a repetirla, la elipsis cae de su peso. *La generación* cumple la función de suplemento porque el verbo *pertenecer a* es de régimen preposicional. El énfasis es la figura estilística perceptible en “a otra generación, la Ø de los novecentistas”.

En seguida, examinaremos las oraciones en las que el sustantivo elidido desempeña la función de aditamento.

(79a) Qué se representa en el eje horizontal y en Ø el vertical: el espectrograma, el osciloscopio, el gráfico de F0, el espectro (A4Cn159-160).

(79b) Escribió su primera loa a los ocho años. Admirada por su talento y precocidad, a los catorce Ø fue dama de honor de Leonor Carreto (B4Ca4).

(79c) Todos los llamados [...] dan a la pieza teatral un estilo dramático peculiar e inconfundible, que no varía desde la primera a la última Ø (C4Cl112-113).

En (79a), el término *eje* viene omitido; asistimos a la sustantivación del adjetivo “vertical” gracias a esa elipsis. El fragmento “el (eje) vertical” cumple la función aditamento respecto al verbo *representa*. En la oración (79b), la elipsis recae sobre *años* en el segmento “a los catorce (años)”. A la pregunta ¿Cuándo fue dama de honor?, la respuesta corresponde a “a los catorce (años)” y *años* es el núcleo de la frase; de ahí que *los catorce años* sea complemento circunstancial. En el decurso (79c), *pieza* es el término elidido tras el adjetivo *última*. En la frase nominal, “última (pieza)”, que cumple la función de aditamento respecto al verbo *varía*, el núcleo es el elemento elidido.

En algunos contextos, los sustantivos elididos desempeñan la función de atributo. Veamos:

(80a) Este curso de Fonética y Fonología de la lengua Española es el primero Ø que se dedica a uno de los niveles de la descripción (A4Ch69).

(80b) Los morfemas libres son los Ø que tienen una autonomía en la construcción sintáctica hasta poder aparecer de forma aislada construyendo enunciados (C4Czf178).

Se nota la elipsis del término *morfemas* en la expresión “los Ø que” y pudiendo no repetirse a causa de la presencia de la misma palabra en el sintagma nominal sujeto (los morfemas libres). El elemento elidido *morfemas* es atributo mediante el verbo copulativo *son* y al mismo tiempo es antecedente del relativo *que* sujeto de “tienen”. En (80a), incluso con la sustantivación del numeral ordinal (primero), no podemos perder de vista que dicha sustantivación se justifica por la elipsis de “curso”. En la reconstitución, tendríamos “el primer curso” y en este sintagma, el sustantivo *curso* en núcleo cumpliendo todo el grupo la función atributo.

Pongamos acto seguido unos ejemplos de elipsis nominal en función de complemento de nombre.

(81a) Los escritores americanistas del Ø XVI que cuentan al resto de los europeos lo que en aquellas nuevas tierras presencian, aducen con propio orgullo el título de su experiencia personal (B4Cp146).

(81b) La década de los Ø noventa protagoniza la aparición en el panorama literario guineoecuadoriano de nuevas figuras (C4Ca13).

En (81a), *siglo* es el término omitido; gracias al transpositor *de*, el fragmento “el (siglo) XVI” es adyacente del sintagma *los escritores americanistas*. El sintagma nominal *la década de los noventa* (81b) presenta un caso de elipsis y precisamente el sustantivo *años*; la palabra elidida es el núcleo del segmento “los (años) noventa” que cumple la función de complemento determinativo respecto a “la década”.

Otras funciones que cumple el sustantivo elidido son las que presentan las siguientes oraciones:

(82a) Indicativo, subjuntivo y condicional pueden aparecer tanto en el verbo principal como en el Ø subordinado. El modo verbal de la subordinada, sin embargo, está determinado por el Ø de la principal (A4Cf26).

(82b) Los grafemas del AFI coinciden con los Ø del abecedario español (C4Czr192).

En cuanto al decurso (82a), estamos frente a una oración pasiva de resultado. En el fragmento “por el Ø de la principal” que cumple la función de complemento agente, observamos la elipsis de los vocablos “modo verbal” recuperable en el sintagma nominal sujeto. Aquí, la elipsis es mayor porque se nota también la omisión de la palabra *oración*. Contemplemos la reescritura:

(82a’) El modo verbal de la **oración** subordinada, sin embargo, está determinado por el **modo verbal** de la **oración** principal.

El enunciado (82b) tiene un verbo (coincidir) que puede ser reflexivo (coincidirse) o pseudopreposicional (coincidir con). En lo referente a la segunda posibilidad, el

complemento resultante se denomina “complemento simétrico”. Ahora bien, notamos la omisión del término *grafemas* en el segmento “los Ø del abecedario del español”. Sin recurrir a la elipsis, podemos reescribir esa oración del modo siguiente:

(82b') Los **grafemas** del AFI y los **grafemas** del abecedario español se coinciden.

Iremos mostrando que la elisión no se limita al sustantivo, sino que un sintagma (sustantivo + adjetivo) puede ser omitido sin que la comprensión del enunciado se quiebre.

(83a) Sino que existen patrones recurrentes fonológicos, Ø Ø sintácticos y Ø Ø semánticos que permiten definir prototipos de oración (A4Ca4).

(83b) El presente trabajo está relacionado con un mito literario, el ØØ de Don Juan (B4Cn129).

(83c) Si se compara al sistema vocálico del español con los ØØ de otros idiomas, es bastante sencillo (C4Czu193).

En (83a), notamos la doble elipsis del sintagma *patrones recurrentes* que desempeña la función de complemento de objeto directo en esa construcción impersonal. En (83a), el no recurso a la elipsis sería antieconómico en la medida en que se iba a usar aquel sintagma (patrones recurrentes) tres veces en la misma enumeración. En el ejemplo (83b), *mito literario* es el sintagma nominal omitido; respecto a su correferente, está en función de aposición bimembre, es decir, media una pausa fonética (la coma) entre ambos constituyentes: “...con un mito literario, el (mito literario) de Don Juan”. En (83c) observamos la elipsis de *sistemas vocálicos* en función de suplemento indirecto. La recuperación ha sido posible gracias a “sistema vocálico” que cumple la función implemento. Ahora, es necesario precisar que el sintagma nominal elidido viene en plural porque se trata de muchos sistemas vocálicos pudiendo compararse con el español.

Después de haber estudiado la economía lingüística desde el prisma de la elipsis nominal, es decir, el sustantivo y el sintagma nominal con modificador, podemos retener que dicha elipsis se realiza cuando se mantiene sea el *artículo + preposición* (de), sea *el adjetivo*.

En otras palabras, siempre existe en la cláusula elíptica un elemento que indica la elisión del sustantivo. En las líneas siguientes, analizaremos la elipsis verbal.

### 6.3.3.2 La elipsis verbal

Las ilustraciones de la elipsis verbal son las que iremos poniendo en este subapartado. Empezamos por las oraciones siguientes:

(84a) Los pronombres *quien* y *el que* equivalen al sintagma “la persona que” y el pronombre *que* Ø al sintagma “la cosa que” (A4Dd157).

(84b) Y podrá comprender y ser dueño de su destino, cuando alcance la edad de conciencia que le haga libre porque Ø responsable (C4Db120).

(84c) Africado: se produce una oclusión y después Ø una fricación (C4Df187).

En (84a), *equivale* es el verbo omitido y la recuperación a partir del contexto oracional es evidente. En (84b) el verbo omitido es la cópula *ser* que normalmente debe conjugarse en futuro. En la oración (84c), el verbo elidido es la forma pronominal *se produce*. En términos muy claros, la realización de un sonido africado pasa por la producción de una oclusión y luego de una fricación, esto es, “se produce una oclusión y después (se produce) una fricación”. A diferencia de (84a) y (84c), la elipsis verbal en (84b) no tiene correspondencia en la oración; notamos la omisión a partir de la relación entre el adjetivo responsable en función de atributo y la locución conjuntiva “porque”.

También observamos la elipsis del verbo en forma infinitiva. Aunque de poca frecuencia, podemos mencionar los casos siguientes:

(85a) Cristóbal ofreció a los reyes católicos el proyecto de llegar a las Indias siguiendo una ruta hacia el oeste en lugar de Ø bordeando todo el continente africano (B4Da12).

(85b) Tras Ø acceder al trono al adelantarse su mayoría de edad en noviembre de 1843 (B4Db58).

(85c) Como se sabe, son éstas el fin de todo gobierno en el agustinismo político. Desde luego, cuando mucho después de Ø transcurrido el Medievo (B4De140).

En (85a) la elipsis verbal se percibe a nivel del gerundio *bordeando*. Resulta difícil aceptar una construcción en la que el gerundio sigue la preposición (de), por lo que pensamos, según la lógica estructural, que hubo la elisión del verbo semiauxiliar “ir”. Así, diríamos “...en lugar de **ir** bordeando todo el continente africano”. Para refrescar la memoria, recordamos los propósitos de Gómez Torrego (2002: 138): “El gerundio no puede ir precedido de preposiciones. Solo admite la preposición “en” para indicar immediatez, pero hoy es ya un uso arcaico”. En (85b), *haber* es el verbo auxiliar omitido; tendríamos “Tras **haber** accedido al trono...”. En (85c), observamos otra vez la elisión del auxiliar *haber* ya que la preposición no puede preceder el participio, excepto los casos de perífrasis verbales como “dar por + participio”. Entre la locución prepositiva *después de* y el participio *transcurrido* media normalmente el auxiliar *haber*. Es de suma importancia decir que la economía lingüística presente en las construcciones (85a) y (85c) es perjudicable en el sentido de que el aprendiente no precavido pueda creer que cualquier preposición y de cualquier modo puede preceder tanto el gerundio como el participio. Pensamos que urge evitar similares construcciones a causa de su carácter rebuscado.

Terminamos este epígrafe con el siguiente enunciado en el que se percibe la elipsis de una cadena de verbos. Contemplemos:

(86) En consecuencia, Saussure afirma que una lengua puede ser estudiada tanto en un momento como Ø a través de su evolución (C4Dd171).

En este enunciado, la elipsis verbal concierne al grupo *puede ser estudiada* en el que distinguimos un semiauxiliar (puede) que introduce la perífrasis verbal de posibilidad, el auxiliar (ser) indicando la forma pasiva de la oración y, en fin, el verbo principal (estudiada).

Hasta aquí, hemos examinado con minuciosidad tanto la elipsis nominal como la verbal. Queremos, en el epígrafe siguiente, insistir en las oraciones en las que hay concomitantemente los dos tipos de elipsis, o sea, la nominal y la verbal.

### 6.4.3.3 Elipsis nominal y verbal

Hemos observado que existen oraciones en las que se omiten a la vez el sustantivo y el verbo. Los siguientes ejemplos serán ilustrativos:

(87a) Debe tenerse presente que técnicamente los términos enunciado, proposición y oración no son sinónimos, ya que el primero Ø se refiere a aspectos pragmáticos, el segundo ØØ Ø lógicos y semánticos y el último Ø Ø Ø puramente gramaticales (A4Ea2).

(87b) Según que sea una u otra la forma política en que se constituya el Gobierno español en América, se tendrá o no Ø Ø título legítimo para ello (B4Ea132).

(87c) Naturalmente, esta división, o cualquier otra Ø que pueda hacerse, es siempre discutible, Ø Ø susceptible de ajuste (C4Ee236).

En (87c), notamos primero la elipsis nominal (división) y luego la verbal (es) y, en fin, el adverbio (siempre). En (87a) asistimos a la omisión de *término*, *aspectos* y la forma verbal *se refiere a*. La visibilidad de esa omisión en cascada pasará por la reescritura de la oración en la que insertaremos todos los elementos elididos. Veamos:

(87a') Debe tenerse presente que técnicamente los términos enunciado, proposición y oración no son sinónimos, ya que el primer **término** (enunciado) se refiere a aspectos pragmáticos, el segundo **término** (proposición) **se refiere a aspectos** lógicos y semánticos y el último **término** (oración) **se refiere** puramente **a aspectos** gramaticales.

La reescritura del texto sin recurso a la elipsis es muy larga con catorce palabras más, mientras tanto se va repitiendo expresiones similares en el mismo texto. Esa oración antieconómica de (87a') es una prueba patente para legitimar la elipsis puesto que la no realización fonética de uno o varios elementos no vuelve la oración incorrecta tampoco agramatical, sino que, por lo contrario, contribuye a la brevedad y la fluidez expresivas.

En referencia a la oración (87b), la elipsis atañe *se tendrá* en que el pronombre indefinido *se* es sujeto. La forma elidida aparece en una oración negativa observable desde la posición del adverbio *no*; como si se pudiera decir “se tendrá o no se tendrá título...”



Si hemos asistido anteriormente a la elipsis nominal y después a la verbal, hay casos en que es el fenómeno contrario que se produce. Observemos atentamente los siguientes ejemplos:

(88a) Según que se posea o no Ø Ø título para ello, tendrá que ser una Ø u otra forma política la que se instaure (B4Ea132).

(88b) Partiendo del poema de Epístolas y poemas (1885) de Rubén Darío, se advierte una igualdad de sentidos a partir de la última vocal acentuada, el primer verso Ø con el cuarto Ø, el quinto Ø, el séptimo Ø y el noveno Ø, mientras que los restantes Ø riman entre sí (C4Eb43).

(88c) Y su subida tiene ocho millas y su bajada Ø igualmente ocho Ø (C4Ed234).

En lo que respecta a (88a) notamos la elipsis de *se posea* y *forma*. La restitución de *se posea* es anafórica, mientras que, la de *forma* es catafórica. En (88b) recuperamos la elipsis verbal por catáfora, mientras que, la elipsis nominal se hace anafóricamente. Observamos de entrada la elipsis del verbo en “el primer verso (rima) con el cuarto...” y la elipsis del sustantivo se ve a nivel de los ordinales y “los restantes (versos) riman entre sí”. En (88c), el verbo *tiene* y el sustantivo *millas* se eliden al final de la oración, por lo que el segundo miembro de la oración compuesta es una cláusula reducida en la medida en que se debía decir “y su bajada igualmente tiene ocho millas”.

A continuación, pongamos una oración en la que la elipsis va más allá del sustantivo y del verbo.

(89) En su primer viaje (**1492 – 04 de enero de 1493**), Cristóbal Colón, junto con los hermanos Martín y Vicente Pinzón y 120 hombres, partió del Puerto de Palos (C4Ea11).

En el enunciado arriba mencionado, el año 1492 viene sin indicaciones referentes al día y al mes, mientras que, cabía precisar el 03 de agosto de 1492. Ahora bien, el segmento entre paréntesis es económico porque hay la supresión de muchos términos. La forma no simplificada de dicho segmento es:

(89') En su primer viaje **cuya salida correspondía al día 03 de agosto de 1492 y la vuelta el día 04 de enero de 1493**, Cristóbal Colón, ...

Hablamos acto seguido de la elipsis en la coordinación.

#### 6.4.3.4 Elipsis en la coordinación

En las construcciones en las que existe la coordinación de ciertos constituyentes, vemos cómo la elisión de algunas palabras se produce con vistas a evitar la repetición. Veamos:

(90a) El modernismo es la literatura del arte por el arte, lo cual es muy diferente de la literatura comprometida con la búsqueda del progreso y Ø del desarrollo (C4Fk103).

(90b) Producto realizado por el ser humano con una finalidad estética o Ø comunicativa (C4Fp150).

(90c) Su escritura era una mezcla de elementos pictográficos, Ø ideográficos y Ø fonéticos (C4Fq153).

Tanto en (90a) como en (90c), la coordinación es copulativa, mientras que en (90b), es disyuntiva. En (90a) la palabra elidida es *la búsqueda*; con su elisión, notamos la coordinación entre *del progreso y del desarrollo* ambos, complemento de nombre (la búsqueda). En (90c) vemos la omisión de la expresión *elementos* que cabría realizarse tres veces ya que tenemos tres adjetivos (pictográficos, ideográficos y fonéticos) cumpliendo la función de modificador. En cuanto a (90b), es la frase prepositiva *con una finalidad* lo que viene omitido entre la coordinante *o* y el adjetivo “comunicativa”.

Otras ilustraciones de la elipsis en estructuras paratácticas son las siguientes:

(91a) De hecho, los historiadores Ø, los sociólogos Ø y escritores de Hispanoamérica proyectaron aquí la imagen que el negro se empieza a tener (C4fl146).

(91b) La historia del Medievo es la de un lento Ø pero constante alejamiento del teocentrismo (C4F235).

En (91a) *de Hispanoamérica* es la frase omitida tras *los historiadores y los sociólogos*. Como se trata de una enumeración, el complemento de nombre (de Hispanoamérica) aparece detrás del último término de la enumeración. En (91b) hay una coordinación adversativa con la conjunción *pero* que une dos adjetivos (lento-constante) antepuestos al sustantivo. El valor descriptivo o explicativo de esos adjetivos es llamativo porque el sustantivo (alejamiento) tiene una doble modificación: una a la izquierda en función de epíteto (lento/constante) y otra a la derecha o pospuesta en función de complemento de nombre (del teocentrismo).

Se desprende de los ejemplos (90) y (91) que la elipsis cae de su peso en la construcción paratáctica puesto que, desde el punto de vista funcional, el referente que se expresa con anterioridad o con posterioridad indica la función del elemento omitido.

Vamos a cuestionar a continuación la concordancia en las construcciones paratácticas con elipsis. Los ejemplos ilustrativos son los siguientes:

(92a) En años sucesivos, se estudiarán **los niveles** morfosintáctico y Ø léxico (A4Fb69).

(92b) El comentario exhaustivo y la imitación de los grandes autores grecolatinos dio paso en **los siglos XV** y Ø XVI al movimiento sociocultural conocido como Renacimiento (B4Fg26).

(92c) Escriben porque quieren poner a prueba **sus competencias** lingüística, Ø discursiva, Ø pragmática y Ø etnosociocultural en tal lengua (C4Fu228).

En (92a), “los niveles” tiene la misma característica que *los siglos* en (92b). Se trata de *el nivel morfosintáctico* y *el nivel léxico*. Tocante al (92b), tenemos dos siglos y se podría decir distintamente *el siglo XV* y *el siglo XVI*, pero, por razones de economía lingüística, se suma los elementos similares coordinando los términos diferentes (XV y XVI). En (92c) hay tres omisiones del sustantivo *competencia* común a los cuatro adjetivos: de ahí que se ponga *sus competencias* para evitar la repetición de la misma palabra cuatro veces a lo largo de la oración.

Si en (92) la elipsis es la del sustantivo, ahora vemos el caso de la elisión de los adjetivos en la coordinación.

(93a) Fray Toribio fue hombre de pluma y nos dejó obras que todavía son fundamentales para el conocimiento de la historia  $\emptyset$  y cultura **indígenas** (B4Fb3).

(93b) La represión de la cultura  $\emptyset$  y la lengua **catalanas** en los años inmediatos de la guerra civil fue tremenda (C4Fg75).

En (93a), *indígenas* modifica los dos sustantivos coordinados, es decir, *historia* y *cultura*. En el decurso (93b), el adjetivo *catalanas* viene en plural porque modifica tanto *la cultura* como *la lengua*; o lo que es lo mismo, es por economía que se evita decir *la cultura catalana* y *la lengua catalana*.

Se desprende de lo analizado arriba que la concordancia en número y género es una prueba del reconocimiento de elementos elididos en las construcciones de parataxis. En cambio, existen casos de discordancia en las mismas. Veamos:

(94a) La quinta conjugación o mixta mezcla la 3ª  $\emptyset$  y 4ª **declinación** (A4Fe155).

(94b) El descubrimiento de América condicionó **la evolución** política,  $\emptyset$  social y  $\emptyset$  económica de los siglos siguientes (B4Fd12).

(94c) Otras corrientes van a salir a la luz: **la literatura** erótica,  $\emptyset$  feminista,  $\emptyset$  policiaca (C4Fi83).

En el enunciado (94c), existe una discordancia porque los adjetivos *erótica*, *feminista*, *policiaca* no son sinónimos y por lo tanto hacía falta decir *las literaturas* para adecuarse a la expresión *otras corrientes*, por una parte, y para insistir en las diferencias entre esas literaturas, por otra. En (94b), la construcción es similar a la de (94c), por lo que cabría decir “**las evoluciones política, social y económica**” En el ejemplo (94a), observamos que *declinación* está en singular incorrectamente porque la tercera declinación es distinta de la cuarta. Esa distinción obligaría escribir “...mezcla la 3ª y 4ª **declinaciones**”.

Otros casos de discordancia son los siguientes:

(95a) **La situación** política y **Ø** económica que **favorece** el único de las grandes emigraciones del campo a la ciudad (C4Fe72).

(95b) **La cultura** inglesa e **Ø** italiana **ejercen** también influencia en la transformación de las ideas (C4Fj86).

A nivel de la primera oración (95a), surgen dos tipos de discordancia: en primer lugar, se debía decir *las situaciones* ya que existen dos situaciones, la política y la económica; en segundo lugar, el verbo *favorece* concuerda con *situación* asumiendo el error que acabamos de mencionar. En nuestra opinión, hubiera sido posible, desde una perspectiva de la economía del lenguaje, decir “la situación político-económica que favorece...” Esa estrategia nos alejaría de la discordancia. En (95b), el problema es diferente del anterior; el verbo “ejercen” en plural demuestra suficientemente que se trata de *las culturas*, esto es, la cultura inglesa y la cultura italiana.

En resumen, la importancia de la elipsis en la parataxis no sufre de nada, pero los casos de discordancia tienen que estar evitados para reducir la ambigüedad interpretativa. En un caso en que percibimos que la elipsis puede crear un perjuicio a nivel de la comprensión, sería mejor proceder a la redundancia que nunca sería considerado como una incompetencia o deficiencia lingüística.

La elipsis en la parataxis no se hace de cualquier modo, el criterio de equilibrio entre los componentes de la coordinación es muy capital. Observemos:

(96) Conocer a los autores dentro de **cada corriente** y **género literarios** (B4Fh33).

Aquí, se presentan dos casos de omisión, el del distributivo (cada) y del adjetivo (literaria). El siguiente esquema esclarece el equilibrio de que hablamos:

- Cada corriente (literaria)
- ↓                    ↑
- (Cada) género literario

En la coordinación, los elementos que se repiten se aúnan y así es como literario + literaria = *literarios*, pero el determinativo distributivo se queda tal cual porque es invariable.

En la siguiente tabla, presentamos las ocurrencias de los procedimientos sintácticos en el corpus.

	Universidad de Douala	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé	Total
Sustitutos	13	14	51	78
Construcciones verbales	6	5	14	25
Elipsis nominal	17	17	55	89
Elipsis verbal	6	5	6	17
Elipsis verbal y nominal	4	1	6	11
Elipsis en la coordinación	8	20	24	52

**Tabla 6. 4:** Frecuencia de los procedimientos sintácticos.

Se desprende de la tabla arriba que los sustitutos (78 ocurrencias), las construcciones verbales (25 ocurrencias) y la elipsis (169 ocurrencias) son los tres principales recursos económicos sintácticos. Es obvio precisar que la alta frecuencia de estos procedimientos se encuentra en los materiales de clase de la Universidad de Yaundé I. A partir de las cifras, la elipsis y la sustitución tienen las altas frecuencias. La diferencia entre ambos procedimientos es que la elipsis es la supresión de palabras en el contexto, mientras que, la sustitución consiste en reemplazar expresiones por partículas muy breves. Para una mejor explicación, hemos subdividido la elipsis en **a-** Elipsis nominal (89 ocurrencias), **b-** Elipsis verbal (17 ocurrencias), **c-** Elipsis nominal y verbal (11 ocurrencias) y **d-** Elipsis en la coordinación (52 ocurrencias). La ventaja del recurso a la elipsis es que el contexto favorece la identificación de unidad léxica elidida, lo que exige concentración y atención cuando uno está leyendo. Si la elipsis tiene un total de 169 ocurrencias, la Universidad de Yaundé I supera las dos otras universidades con 91 ocurrencias correspondientes a

52,84%. En la Universidad de Maroua, la frecuencia de los sustitutos (14) y de la elipsis en la coordinación (20) son también llamativos respecto a lo que observamos en los materiales de clase de la Universidad de Douala.

Para concluir esta parte dedicada a la elipsis, es importantísimo recordar que la elipsis, en cuanto procedimiento de la economía lingüística, dista de los demás recursos por el hecho de que la realización fonética de las palabras no se materializa, pero sigue estando presente en la mente del usuario y en el contexto oracional. Esa presencia se justifica por la capacidad de recuperación de los términos elididos. Hemos destacado en el corpus la elipsis del sustantivo, del adjetivo, de la frase nominal, del verbo y otras construcciones verbales. En fin, hemos hablado de la elipsis en la parataxis donde hemos subrayado los fenómenos de concordancia y de discordancia. Sería erróneo descuidar la equifuncionalidad observada entre los elementos presentes en dichas construcciones paratácticas en el marco de la elipsis. La discordancia debida a la elipsis es fuente de ambigüedad y de mala interpretación.

Hasta este nivel de nuestro análisis, hemos mostrado que la economía lingüística consta de varios procedimientos tales como la puntuación, la reducción, la derivación, la composición y construcciones sintácticas. Ahora, nos preguntamos si no existen recursos económicos en el área de la pragmática.

## **6.5 ECONOMÍA PRAGMÁTICA**

Victoria Escandell define la pragmática como

El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical (Victoria Escandell, 1993: 16).

Entre los fenómenos que estudia la pragmática y pueden constituir procedimientos económicos se destacan las inferencias pragmáticas y la sustitución diafórica. También nos interesaremos por otros tipos de enunciados tales como los refranes y lemas.

### 6.5.1 Inferencias pragmáticas

La presuposición y la implicatura son conceptos paralelos porque se refieren a las inferencias pragmáticas. En opinión de Moreno Fernández (1998: 147),

Las presuposiciones se derivan principalmente de la estructura lingüística de los enunciados y de la aparición de ciertas palabras, si bien no se puede decir que se trate de fenómenos puramente semánticas puesto que pueden verse afectados por factores contextuales (Moreno Fernández, 1998: 147).

Las ilustraciones que vienen acto seguido permitirán demostrar lo económico de las presuposiciones. Empezamos por la presuposición relacionada con el prefijo.

(97a) Quieren demostrar así que tanto los negros como los mulatos dan su consentimiento activo a su *desafricanización* étnica y cultural (C5Ao142).

(97b) Se trata de una literatura de compromiso del escritor con la sociedad que partía de una *rehumanización* de la literatura (C5Ae69).

(97c) La *contrarreforma* influyó en el intercambio de ideas y a pesar de la prohibición de los Reyes e Inquisidores (C5Aj85).

Las palabras que nos interesan en los ejemplos de (97) son *desafricanización*, *rehumanización* y *contrarreforma*. En (97a) la *desafricanización* supone el rechazo y el abandono de todo lo referente al continente africano. En otros términos, la adopción de la cultura europea es lo que explica este proceso de *desafricanización* o el blanqueamiento de los negros y mulatos. Dado el mal trato y la deshumanización o animalización reservados a *lo negro*, negros y mulatos habían de blanquearse con el fin de integrarse en la sociedad latinoamericana. En (97b) la *rehumanización* deja transparentar que la literatura perdió o abandonó su rasgo humanizante; o lo que es lo mismo, la literatura partió de la humanización, pasó por la deshumanización y volvió de nuevo a la humanización (rehumanización). A lo largo del siglo XIX, Ortega y Gasset aparecía como



líder de la deshumanización de la literatura. En (97c) *contrarreforma* indica que hubo la *Reforma*. En el ámbito de la religión, hubo efectivamente la *reforma* en el siglo XVI lo que estuvo en el origen del protestantismo. La *Contrarreforma* o la Reforma católica fue la reacción de los católicos frente al protestantismo con vistas a reconquistar los cristianos y los privilegios del catolicismo en decadencia.

En seguida, tratamos de las presuposiciones centradas en los numerales.

(98a) La **quinta** y última carta de relación narra su recorrido por Tabasco y Xicalango (B5Aa2).

(98b) Finalmente, el rey había conseguido tener descendencia con su **cuarta** esposa, María Cristina de Borbón (B5Af56).

(98c) Es el único país de este marco geográfico en el que **una** de las lenguas oficiales es el español (C5Aa2).

En (98a) el numeral ordinal “quinta” indica que hubo cuatro otras cartas de relación publicadas cronológicamente. Otra presuposición encerrada en la misma oración reza con el contenido de la quinta carta de relación, es decir, las demás cartas no hablaron del recorrido por Tabasco y Xicalango. El numeral ordinal “cuarta” de (98b) significa que el rey Fernando VII se casó cuatro veces con diferentes mujeres, pero desafortunadamente no tuvo vástago con las tres primeras esposas. Podemos profundizar el análisis por saber qué ocurrió con las primeras mujeres; la muerte, el divorcio o era Fernando VII polígamo de cuatro esposas. Desgraciadamente, al rey le murieron las tres primeras por lo que se casó de nuevo. En el enunciado (98c), la expresión “una de” significa que existen otras lenguas oficiales diferentes del español. Dado que se trata del África subsahariana, las demás lenguas son el francés, el inglés y el portugués. Actualmente, Guinea Ecuatorial consta de tres lenguas oficiales: el español (1982), el francés (1998) y el portugués (2011).

Acto seguido, mostraremos que los adjetivos son también fuentes de inferencias pragmáticas.

(99a) Este curso de Fonética y Fonología de la lengua española es el primero que se dedica a uno de los niveles de la descripción de la lengua española: el fonético. En años **sucesivos**, se estudiarán los niveles morfosintáctico y léxico (A5Ac69).

(99b) El 18 de enero de 1535 fundó una **nueva** capital de Perú, Lima (B5Ao152).

(99c) Como consecuencia de este rechazo de la realidad, los géneros más tradicionalmente realistas como son la novela y el teatro retrocedieron en beneficio de la poesía, arte **impopular** por definición (C5Ad35).

Nos llaman la atención los adjetivos *impopular*, *nueva* y *sucesivos*. En el enunciado (99a), *sucesivos* significa que a cada año le corresponde un nivel; o lo que es igual, en dos años se estudiarán dos niveles: el primer año será reservado al estudio del morfosintáctico, mientras que, en el segundo, se estudiará el nivel léxico. En (99b) el adjetivo “nueva” indica que ya se fundó otra capital de Perú. Sin embargo, en el marco de la colonización de los incas por los españoles, Lima fue y es la primera capital fundada en Perú. Conviene precisar que *nueva* se justifica en oposición a la antigua “El Cuzco” existente antes de la llegada de los colonizadores. El último, o sea, *impopular* en (99c) indica que la poesía de por sí es un arte no popular; partiendo de ese principio, la deducción lógica permite afirmar que la novela y el teatro son artes populares. ¿En qué radica la impopularidad de la poesía? Los recursos estilísticos y los rasgos rítmicos, de versificación y de subjetivismo entre otros contribuyen al alejamiento de los potenciales lectores de poemas.

Contemplemos los siguientes ejemplos:

(100a) **Muchas de las esclavas** terminaban en las casas de las ciudades mientras que en el campo quedaban más hombres que mujeres (A5Aa53).

(100b) Al quedarse nuevamente viudo y sin herederos varones, se casó por cuarta vez en 1570, con **su sobrina** Ana de Austria (B5Am35).

(100c) El primer obispo de México estableció el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco para **indígenas**, el colegio de San Juan de Letrán para **mestizos**; y **los españoles** y **los criollos** tuvieron los suyos, como el de Tiripitio 1540 y el de San Juan 1575 (C5As163).

En (100a) la lectura que hacemos, de buenas a primeras, es que los esclavos vivían en los campos y los blancos españoles, en las ciudades. Andando el tiempo, *las mujeres esclavas* fueron trasladadas a las ciudades donde trabajaban en las casas como domésticas. Finalmente, el acontecimiento de los mulatos terminó por comprobar que las esclavas eran concubinas de los españoles. Se puede, pues, apreciar la evolución del estatuto de la mujer negra en la América colonial: primero, *esclava*; segundo, *cría* o *doméstica*; tercero, *concubina del blanco* y, en fin, *madre*. En el enunciado (100b), se nota que Felipe II se casó cuatro veces. Hasta el tercer casamiento, el rey tenía tan solo hijas y para asegurar la sucesión firmemente masculina, tuvo la obligación de casarse de nuevo. En este último casamiento, fue *su sobrina* quien se convirtió en mujer. ¿Incesto? Depende de las culturas y costumbres del pueblo español en aquel siglo. En el decurso (100c), se lee entre las líneas la discriminación racial desde los albores de la colonización española en América. El hecho de que cada grupo racial (indígenas, mestizos y españoles/criollos) tenga su colegio demuestra lo suficiente la teoría del racismo implantada en el Nuevo Mundo. La no evocación de los negros puede interpretarse como la no consideración de esa raza; ya que los negros eran esclavos y fueron tratados como animales, no era posible consagrarles el colegio.

Vamos a cerrar el análisis de la presuposición como recurso económico con el siguiente ejemplo cuyo centro de interés es el verbo.

(101) ¡Padre mío! Querría saber por fin qué hombre **sois**... (B5An124).

Estamos aquí en un caso de diálogo entre hijo y padre. La relación entre *hombre* (sujeto) y el verbo *sois* parece discordante; hablamos de apariencia, a propósito, dado que ese hombre no es sui generis. Redefinamos el contexto para que el análisis quede claro; el hombre (padre) es un donjuán que burla todas categorías de mujeres hasta las del convento; puesto que su padre no es el único donjuán que el chico conoce, su interrogación indirecta con el verbo en la segunda persona plural es correcta por lo que podemos recuperar los elementos elididos apoyándonos en los suspensivos, o sea,

(101') ¡Padre mío! Querría saber por fin qué hombre sois (**tus compañeros y ti mismo**).

En resumen, hemos constatado que las inferencias pragmáticas se integran en el marco de la economía del lenguaje mediante los prefijos, los numerales, los adjetivos, los sustantivos, los verbos y los enunciados en sí. El análisis de dichas inferencias necesita la competencia lingüística y sobre todo la competencia sociocultural. El estudiante que se limite solo a nivel lingüístico podrá perder una buena dosis de información; razón por la cual, en un análisis, no basta con que dominemos el eje sintagmático, sino que se debe pensar en cómo algún elemento está presente en vez de otro.

Otro fenómeno que estudia la pragmática es la coherencia definida como “propiedad por la cual los hablantes comprenden los textos y los perciben como una unidad, compuesta por una serie de partes ligadas entre sí y con el contexto en que el texto se produce” (Moreno Fernández, 1998: 160). Los elementos que hacen posible la coherencia son muchos: los sustitutos, la conjunción, las partículas, el orden de palabras, las categorías gramaticales, por no citar más. El elemento que nos interesa es la sustitución diafórica, es decir, la anáfora y la catáfora, por ser un recurso económico.

### 6.5.2 Anáfora y catáfora

Fontanillo Merino (1986: 18) entiende por anáfora la “relación de correferencia que un término, generalmente pronominal, guarda con otro aparecido con anterioridad”. Con este fenómeno, el sustituto tiene su antecedente en el contexto oracional. Observemos los siguientes enunciados.

(102a) Un elemento pertenece a una categoría si posee las propiedades o características que definen a **esta** como **tal**, y, debido a esto mismo, los miembros de una categoría son equivalentes entre **sí** (A5Ba4).

(102b) Cuando se da una pluralidad de literaturas modernas que se reconocen a **sí mismas** como nacionales (B5Bc112).

(102c) Saussure consideraba que la lingüística del siglo XIX no se cuestionaba profundamente qué es el lenguaje ni cómo funciona, decidió entonces abocarse a la investigación de **éste**, por **sí** mismo (C5Bb168).

En (102c), los elementos con valor anafórico son dos: el pronombre demostrativo *éste* y el pronombre personal *sí*. Según el orden de las palabras, diremos que *el lenguaje* es el antecedente de *éste* y ese demostrativo se convierte también en antecedente de *sí*. En otras palabras, la expresión (el lenguaje) tiene dos sustitutos en la misma oración. En (102b) la estructura logofórica *sí mismas* tiene como antecedente *literaturas modernas*; el pronombre *sí* equivale a *ellas* y el adjetivo *mismas* consiste en enfatizar en la identidad de dichas literaturas, de por sí modernas. En el enunciado (102a) destacamos tres sustitutos: el pronombre demostrativo *esta*, otro demostrativo *tal* y el pronombre personal *sí*. Los demostrativos *esta* y *tal* se refieren anafóricamente a *categoría* y notamos que la economía por sustitución es un vector de coherencia que nos aleja de redundancia fastidiosa. Por su parte, el pronombre *sí* tiene como antecedente el sintagma “los miembros de una categoría”. Para comprobar la importancia de la sustitución en la economía lingüística y en la coherencia, basta con comparar la siguiente oración con la de (102a):

(102a') Un elemento pertenece a **una categoría** si posee las propiedades o características que definen a **una categoría** como **una categoría**, y, debido a esto mismo, **los miembros de una categoría** son equivalentes entre **los miembros de una categoría**.

Se desprende de (102a') una construcción antieconómica, pesada y no coherente a causa de la repetición de las mismas expresiones en el mismo contexto oracional.

Pongamos a continuación otros enunciados dotados de elementos correferentes.

(103a) Las fases II y IV son fisiológicas: producción de la onda acústica y recepción de la **misma** (A5Ab77).

(103b) Manuel Gálvez, Elías Castelnuovo y Roberto Arlt, todos argentinos, se consideran escritores realistas. **El primero de ellos**, planteó en su escritura el drama social de la ciudad (B5Bb102-103).

(103c) La visión política del hombre, de la sociedad, del poder, de las relaciones entre estos **tres elementos** de la vida política (B5Bd149).

En (103a), indicamos que hay la sustantivación del adjetivo *misma* y así es como el sustituto *la misma*, que funciona ahora como sustantivo, puede reemplazar el sintagma

nominal “la onda acústica”, su antecedente por excelencia. En lo que se refiere al decurso (103b), la sustitución corresponde al segmento “El primero de ellos”. O lo que es igual, se destaca dos sustitutos: el ordinal **el primero** que sustituye “Manuel Gálvez” y el pronombre personal *ellos* que remite a los tres argentinos citados. Por la magia de la lengua, observamos que el sustituto (el primero) forma parte del otro sustituto (ellos) y si excluimos tal construcción para restituir todos los elementos, no habrá coherencia tampoco ahorro. Tocante a (103c), *tres elementos* se refieren anafóricamente a *hombre, sociedad y poder* que constituyen su antecedente.

Vamos a cerrar este epígrafe dedicado a la sustitución diafórica por oraciones en las que transparenta la relación catafórica, esto es, la referencia anticipadora de una expresión por parte de un elemento. Veamos:

(104a) Entre los signos **lo que** hay pues, es oposición (C5Bb173).

(104b) No **te** vayas, Gonzalo. Quiero verte después (C5Bd238).

En el enunciado (104a), el relativo *lo que* corresponde a “oposición” término aparecido con posterioridad en la oración. Considerando *lo que* como sustituto que se refiere a *oposición*, no hablaremos de antecedente sino de consecuente o subsecuente. En (104b) el pronombre reflejo *te* y “Gonzalo” son correferenciales. El nombre propio *Gonzalo* en función de vocativo podría no aparecer y la oración de imperativo negativo no perdería ningún sentido. A diferencia de (104a) donde el consecuente es obligatorio, el consecuente en (104b) es optativo en la medida en que el pronombre *te* es un morfema del verbo (irse).

En resumidas cuentas, nos hemos valido de la sustitución diafórica para mostrar que en el área de la pragmática el orden de las palabras y sus vínculos correferenciales no solo conllevan la coherencia textual, sino que participan también de la economía lingüística. En otros términos, los elementos de sustitución son siempre breves y reducidas con respecto a los antecedentes o subsecuentes. Entonces, la sustitución, sí, es económica; no obstante, encima de ello apreciamos la variabilidad y la correferencia de los términos, lo que acarrea la fluidez y la belleza en la expresión.

Acto seguido, quisiéramos abordar los refranes y otras construcciones similares cuyo análisis suele ser más pragmático-semántico que gramatical.

### 6.5.3 Los refranes

El refrán es una “construcción oracional característica de una comunidad lingüística, a menudo con verbo elidido para conferirle valor atemporal y con estructura pareada, por la que se manifiesta un juicio dotado de sentido alegórico o didáctico”. (Fontanillo Merino, 1986: 251) contemplemos unos casos.

(105) Emilio Zola dice que “**hay que llamar gato gato y perro perro**” (C5Cd104).

En ese enunciado, el pensamiento de Zola no tiene nada que ver con el gato ni con el perro; sin embargo, es una estrategia consistente en ser realista, exacto, preciso y conciso. Para restituir el refrán en su contexto de aparición, sabemos que ese eslogan, piedra angular del naturalismo, surgió a finales del siglo XIX cuando se trataba de aplicar a la novela un método científico de análisis. En otras palabras, si se considera que la novela es un arma pudiendo contribuir a la resolución de los problemas sociales, el escritor debe describir los hechos tal cual para que las soluciones sean adecuadas. De modo prosaico, el refrán “hay que llamar gato gato y perro perro” significa que se debe restituir los hechos o decir la verdad de manera imparcial.

Otro refrán siempre en la modalidad de obligatoriedad es el siguiente:

(106) Otra gran solución que propone Costa para la regeneración de España es que “**hay que cerrar con siete llaves el sepulcro del Cid**” (C5Ce105).

Es menester decir quién es Cid y luego comentar el refrán. Cid Campeador (1043-1099) fue un guerrero español, figura de proa de la Reconquista y auténtico héroe nacional que entró en la leyenda como símbolo de la caballería y de la virtud. El personaje del Cid se hizo rápidamente legendario inspirando *El Cantar de mío Cid*, poema épico español de número. Volviendo a lo nuestro, cuando Joaquim Costa dice que “hay que cerrar con siete llaves el sepulcro del Cid” es de modo concreto condenar la actitud de los españoles que, en el siglo XX, siguen presentando el heroísmo de Cid como una gloria permanente. En opinión de Costa, la regeneración de España pasa por la identificación de los problemas

vigentes y de su resolución. En otros términos, los españoles han de olvidar ese pasado remoto glorioso que, lamentablemente, no aporta nada de nada, para interesarse por lo contemporáneo y lo cotidiano.

Examinemos el eslogan integrado en la siguiente oración.

(107) El tema que campea en la revista *El Español* para patrocinar a los poetas de la juventud creadora es ilustrativa: “**Una poética. Una política. Un Estado.**” (C5Cb74).

Después de la tremenda guerra civil española, los falangistas victoriosos impusieron la visión unidireccional, el centralismo, la censura y otros medios represivos. Desde esa perspectiva se inscribe el eslogan que consiste en recordar a los poetas, en particular, y los escritores en general, que España es un Estado centralista, tiene una sola ideología política (la de los franquistas) y, por lo tanto, los poetas tienen que seguir esa línea de conducta; o lo que es lo mismo, los escritores no deben describir la realidad, sino hacer la apología del franquismo y evadirse en sus escritos. Es la denominada poesía arraigada por Dámaso Alonso. Otro refrán que llama nuestra atención es el siguiente:

(108) Se instauro el despotismo ilustrado (“**Todo para el pueblo, pero sin el pueblo**”) (B5Cb95).

La frase “Todo para el pueblo, pero sin el pueblo” es sumamente ambigua, mas refiriéndonos a la forma del gobierno del siglo de las luces, podemos acercarnos a la comprensión. El despotismo ilustrado, en oposición al despotismo absolutista, es aquella forma de gobierno en la que el monarca, soberano absoluto comparte algunas ideas liberales y progresistas con los intelectuales y las pone en aplicación para satisfacer a la población. En ese sentido, se puede comprender que el pueblo no interviene en la toma de decisiones ni en la administración, pero el monarca, en la persona de Carlos III, actúa a favor de la mejora de las condiciones de vida del pueblo, espectador de los asuntos político-administrativos.

Terminamos este epígrafe con el siguiente lema.



(109) El programa ideológico-político del carlismo se podía sintetizar en el lema “**Dios, Patria, Fueros, Rey**” (B5Ca57).

Ese lema compuesto por cuatro palabras tiene un orden, en mi opinión, decreciente. El hecho de que *Dios* sea el primer término demuestra que cualquier ciudadano ha de respetar los mandamientos divinos encarnados por la iglesia católica. En segundo lugar, el término *Patria* se presenta como un bien común y se debe servirla y protegerla. En tercer lugar, *Fueros* que pone a las claras la existencia de fueros o reinos en España y así es como las veleidades centralistas no deben borrar los fueros que definen las distintas culturas e identidades de España. En último lugar, tenemos el *Rey*, quien ha de velar por el respeto de los tres primeros términos. Desde esa disposición decreciente, el Rey deja de ser el todopoderoso y se coloca como primer servidor y protector de la nación.

Al fin y al cabo, acabamos de mostrar detalladamente que los refranes, eslóganes y lemas son también procedimientos de la economía lingüística. Dicho de otro modo, refranes, eslóganes y lemas se limitan, a nivel sintáctico, al uso de unas cuantas palabras cuya comprensión requiere muchas competencias que permitan rellenar o completar huecos. En esas construcciones, la información es puramente pragmática en la medida en que engloba los conocimientos, las creencias, los supuestos, las opiniones y los sentimientos de cualquier intérprete. Además, no basta con saber el significado de los componentes, sino que importa más bien relacionarlos con el contexto.

Contemplemos en la siguiente tabla las frecuencias de los procedimientos económicos en pragmática.

	Universidad de Douala	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé	Total
Inferencias pragmáticas	3	18	24	45
Anáfora y catáfora	2	5	4	11
Refranes	0	2	5	7

**Tabla 6. 5:** Frecuencia de los procedimientos pragmáticos.

Se desprende de la tabla anterior que tres son los procedimientos económicos pragmáticos, a saber, las inferencias pragmáticas (45 ocurrencias), la anáfora y catáfora (11 ocurrencias) y los refranes (7 ocurrencias). Son las inferencias pragmáticas que gozan de la alta frecuencia, lo que se explica por los presupuestos, las implicaturas y los sobreentendidos. Destacar la economía del lenguaje en relación con las inferencias pragmáticas necesita un alto grado de inteligibilidad que pasa por la capacidad de analizar y de interpretar los elementos copresentes en una oración o un fragmento de texto. Las referencias fóricas, esto es, la anáfora y la catáfora, invitan a correlacionar unidades léxicas bien con los antecedentes, o bien con los consecuentes. Los refranes son muy problemáticos porque su interpretación depende del contexto. En los manuales de la Universidad de Douala, no aparece ninguno, mientras que en la universidad de Maroua, existen 2 y 5 en la Universidad de Yaundé I. En los materiales de clase de la Universidad de Yaundé I es donde hemos encontrado muchos recursos económicos pragmáticos con 33 ocurrencias sobre 63 que constituyen el total global.

Concluyendo este epígrafe dedicado al análisis de la economía del lenguaje en el marco de la pragmática, hemos empezado por las inferencias pragmáticas haciendo hincapié en las presuposiciones que desvelan la importancia de la presencia o ausencia de un término en una oración. Precisamente en el corpus, los prefijos, los numerales, los sustantivos y adjetivos han participado en la interpretación de dichas inferencias. En segundo lugar, la sustitución diafórica ha permitido hablar de la correferencia, coherencia y economía. Tocante a la anáfora, por ejemplo, hemos observado que la categoría del sustituto es siempre diferente de la de del antecedente y, además, la forma del sustituto es más simplificada que la del referente. En fin, los refranes, que son construcciones dotadas de información pragmática, han puesto de relieve el contenido de los mismos que no deben medirse a la estructura, sino a las competencias tanto lingüísticas como socioculturales. Total, los procedimientos de la economía lingüística son también situacionales. Los recursos económicos son a veces fuentes muy nutridas de ambigüedad.

## 6.6 ECONOMÍA LINGÜÍSTICA Y AMBIGÜEDAD

En el presente epígrafe, iremos analizando los casos de ambigüedad que hemos registrado en el corpus. La ambigüedad de que hablamos tiene un vínculo con los procedimientos de la economía lingüística.

En primer lugar, insistiremos en los sustitutos que acarrear ambigüedad interpretativa. Contemplemos los enunciados que vienen a continuación:

(110a) Oraciones copulativas: aquellas que cuentan con un predicado nominal. **Éstos** constan de un verbo que hace de cópula entre el sujeto y el atributo (A6b6).

(110b) Los misioneros estudiaron las lenguas indígenas, publicaron tratados gramaticales acerca de **ellos** (C6r163).

(110c) Solamente cuando se utilicen como pronombres y exista riesgo de ambigüedad se acentuarán obligatoriamente para evitar**la** (C6w181).

En (110a) el pronombre demostrativo “éstos” sustituye el sintagma “oraciones copulativas” donde notamos alguna discordancia genérica. No podemos decir, precipitadamente, que se trata de un error ya que en el mismo enunciado hay otro sustituto *aquellas* que concierne correctamente con el antecedente. En nuestra opinión, la forma *Éstos* podría explicarse por la proximidad al sintagma “predicado nominal” y sabemos que las oraciones copulativas se denominan también predicados nominales. Sin embargo, reconocemos que dicho demostrativo no tiene un referente claro en el contexto. En el ejemplo (110b), el pronombre personal “ellos” reemplaza el sintagma “las lenguas indígenas” y observamos que no existe concordancia entre el sustituto y el referente. La forma correcta del sustituto es *ellas*. Con la forma masculina *ellos*, se puede pensar que sustituye el término *tratados* (masculino plural) lo que sería falso. Ante esa ambigüedad, tratamos de comprender que, tal vez, el emisor en su mente quisiera hablar de *idiomas* que puede alternarse con *lenguas* y guardar el mismo significado. En (110c) el pronombre personal complemento *la* en forma enclítica con el verbo, esto es, *evitarla* sustituye el sintagma nominal “riesgo de ambigüedad”. En ese sintagma, el núcleo es el sustantivo *riesgo*, por lo que el átomo en función complemento es *lo* y no *la*; se debía decir *evitarlo*.

Por razones semánticas, el término *ambigüedad* goza de una predominancia en el sintagma y pensamos que el uso ambiguo de *la* se debe a la consideración semántica y no sintáctica. Ahora, ¿sería capaz un aprendiente de llevar similares interpretaciones? La respuesta es negativa y por eso es por lo que los profesores deben evitar tales casos de construcciones ambiguas.

Tras la presentación y análisis de la ambigüedad debida a los pronombres, en seguida hablamos de la ambigüedad en relación con la elipsis.

(111a) Compara tu propia pronunciación con **la Ø de nativos de España y de América Latina** (C6z190).

(111b) Baroja tuvo **un temperamento Ø y un carácter diferente del de** los demás, fue un hombre insociable (C6g107).

(111c) El dramaturgo renovador y revolucionario, dentro del contexto teatral español que fue Benavente durante **las décadas final Ø e inicial del siglo XX** dejó de serlo (C6h113).

En lo que se refiere al decurso (111a), la palabra *pronunciación* está elidida en el segmento “la de”. Sin embargo, se nos deja creer que la pronunciación de nativos de España y de América Latina es similar o igual, de ahí “la de” en vez de “las de”. Sea lo que fuera, sabemos que la pronunciación de nativos de América Latina difiere de la de los españoles, por lo que la oración (111a) debería escribirse del siguiente modo:

(111a’) Compara tu propia pronunciación con **las (pronunciaciones)** de nativos de España y de América Latina.

Ahora bien, concebir que la primera forma (la de) es correcta vuelve a decir que, siendo el español la lengua oficial de esas zonas, los nativos pronuncian ya correctamente los sonidos a diferencia de una persona que aprende el español como segunda lengua. Tocante al (111b), la omisión de *temperamento* y *carácter* se observa en el segmento “del de los demás”; o lo que es igual, la construcción antieconómica corresponde a:

(111b’) Baroja tuvo **un temperamento y un carácter diferente del temperamento y del carácter de los demás, ...**

Desde ese prisma, vemos que “del de...” en (111b) no encierra los dos términos elididos y cabría decir “de los de los demás...” dicha ambigüedad nos lleva a cuestionar también la forma singular del adjetivo *diferente* que modifica tanto temperamento como carácter. Para borrar la ambigüedad y reconocer que el adjetivo modifica ambos componentes de la coordinación, reescribimos la oración (111b) como sigue:

(111b'') Baroja tuvo **un temperamento y un carácter diferentes de los de los demás**, fue un hombre insociable.

En (111c) el fragmento “las décadas final e inicial del siglo XX” es lo que crea confusión en la comprensión ya que no es del todo racional hablar de Jacinto Benavente (1866-1954) a principios y a finales del siglo XX. Así pues, pensamos que la elipsis inadvertida de una expresión como “siglo XIX” estaría en el origen de todas estas dificultades de interpretación. Convendría rechazar esa elipsis inoportuna con vistas a desambiguar la estructura. Por eso diríamos:

[...] Benavente durante **las décadas final del siglo XIX e inicial del (siglo) XX** dejó de serlo.

Pongamos a continuación otros ejemplos en los que la elipsis es fuente de ambigüedad.

(112a) **Todos aspiramos** a la felicidad y la **buscamos** de mil maneras (B6h164).

(112b) **Algunos podemos** seguir haciendo exactamente lo mismo (C6x183).

(112c) Es verdad, y de ahí que fueran contadísimas, como quedó dicho, las ocasiones en que **usábamos** las controvertidas tildes (C6y185).

En todas las oraciones de (112), los verbos aparecen en la primera persona plural, mientras que, los sujetos explícitos se refieren a la tercera persona. Esa discordancia se explica por el hecho de que los sujetos reales y sintácticamente correspondientes son implícitos: son casos de sujetos implícitos inclusivos. En la restitución del elemento elidido, hace falta evitar la estructura partitiva como “Algunos de nosotros” que concierta lógicamente con la tercera persona plural. En (112b) y (112c), la integración del sujeto pasará por la coordinación entre el indefinido y el pronombre personal, esto es, “Algunos y yo/nosotros podemos...” o “Algunos y yo/nosotros usábamos...”. En (112a) el

indefinido y el pronombre personal vendrán de forma consecutiva, o sea, “Nosotros todos aspiramos a la felicidad...”. Total, esa forma de discordancia no agramatical se justifica por el que el hablante está implicado en la acción.

A continuación, iremos examinando unas y otras estructuras ambiguas. En la primera que analizamos, la locución “a lo mejor” es el nudo del problema. Observemos:

(113) Si exceptuamos esta obra que siempre va asociada **a lo mejor** y más permanente del teatro benaventino, hacemos nuestras estas palabras de Torrente Ballester [...] (C6i114).

La estructura ambigua aquí es *a lo mejor* que parece a una locución adverbial, pero notamos que la preposición *a* va con el verbo *asociar* y el adjetivo *mejor* es la forma sintética de “más bueno”. Otra prueba que podría dejar creer que “a lo mejor” es una unidad sería la elisión de la preposición *a* y del neutro *lo* en el segundo miembro de la coordinación. Así, la forma antieconómica y no ambigua de (113) es:

(113’) Si exceptuamos esta obra que siempre va asociada **a lo más bueno y a lo más** permanente del teatro benaventino, ...

La segunda estructura es la que viene a renglón seguido. Contemplemos el siguiente enunciado:

(114) Greimas llega a la conclusión de que existen **tres dobles parejas** de actantes: (1) sujeto/objeto (2) destinador/destinatario (3) ayudante/oponente (C6j125-126).

En realidad, vemos tres parejas de actantes, o sea, seis actantes tal como viene enumerado. Sin embargo, hablar de “tres dobles parejas” se convierte matemáticamente en  $3 \times 2 \times 2$  lo que daría doce actantes. Una expresión entre “dobles y parejas” debía eliminarse ya que “doble” equivale a dos y “pareja” corresponde también a dos. Dado que el esquema actancial greimasiano consta de seis actantes en pareja, se debía decir:

(114’) Greimas llega a la conclusión de que existen **tres parejas** de actantes: (1) sujeto/objeto (2) destinador/destinatario (3) ayudante/oponente.

A continuación, el adjetivo *diferente* es el elemento de ambigüedad en la oración. Veamos:

(115) Cada una de las literaturas precolombinas utilizó una lengua **diferente** (C6l131).

Hablando de las literaturas precolombinas, nos referimos a la azteca, la maya y la inca, cuyas lenguas se corresponden con el náhuatl, el maya-quiché y el quechua respectivamente. Notamos que el adjetivo *diferente* que modifica lengua no es explícito, sería mejor decir “diferente de otra” o simplemente se reemplaza “diferente” por “particular”.

Pongamos acto seguido otro enunciado ambiguo.

(116) Las **comunidades** de Castilla.

Descontento creciente devino en la sublevación de **las Comunidades de Castilla**, o de los Comuneros (B6a38).

Para un estudiante de español, el fragmento *las Comunidades de Castilla* correspondería a “Castilla la Mancha” y “Castilla y León” dos comunidades autónomas de España. Sin embargo, el contexto histórico nos sitúa en el siglo XVI cuando no se hablaba de las autonomías en España. Por tanto, la toma en cuenta del sustantivo *Comuneros* podría ayudarnos a llevar una buena interpretación porque se trata de una expresión sinónima.

En el enunciado que viene a continuación, destacamos otra estructura ambigua. Veamos:

(117) Muy pronto, sin embargo, se formó un bando dentro y fuera de España que no aceptaba al nuevo rey y apoyaba al pretendiente el Archiduque Carlos de Habsburgo. **La guerra civil y europea** estalló (B6b48).

La distinción entre los adjetivos *civil* y  *europea* podría hacer que dijésemos que la forma más correcta de la oración anterior es:

*Las guerras civil y europea* estallaron.

Desde otro ángulo de análisis, consideramos que los dos adjetivos modificadores remiten a la misma guerra; o lo que es lo mismo, una guerra civil española que se convirtió en guerra europea. Evidentemente, estalló en 1701 en España una guerra llamada “Guerra de sucesión” que oponía Felipe V a Carlos y se derivó de ella la participación de varios países europeos en sendos bandos.

Otra oración ambigua la constituye la siguiente:

(118) La República fue proclamada por **unas Cortes** en las que no había una mayoría de republicanos (B6c60).

En España, *las Cortes* son una institución o las cámaras legislativas, por lo que en este caso *unas Cortes* no remite a la institución sino a los miembros. La ambigüedad observada aquí se debe a la metonimia y para solventarla, cabría decir:

(118’) La República fue proclamada por **unos miembros de las Cortes** en los que no había una mayoría de republicanos.

Terminamos este epígrafe con el siguiente ejemplo:

(119) **Se** diferencia de las frases en su completitud. A veces **se** usa el término cláusula para designar un constituyente sintáctico con estructura oracional (A6a2).

La partícula *se* aparece dos veces en el enunciado anterior desempeñando distintas funciones. La primera ocurrencia o aparición de *se* tiene que ver con la forma verbal (diferenciarse de); es, pues, un pronombre reflejo. Hubo la elisión del término “la oración”; o lo que es igual, se debía decir: *la oración se diferencia de las frases en su completitud descriptiva*. La segunda ocurrencia de *se* es un indefinido en función sujeto pudiendo ser reemplazado por “uno” o “alguien”. También se puede sustituir la construcción por “se usa” o “usamos”.

Aquí la tabla que presenta las ocurrencias de la ambigüedad relacionada con la economía del lenguaje.



	Universidad de Douala	Universidad de Maroua	Universidad de Yaundé	Total
Casos de ambigüedad	13	10	30	53

Tabla 6. 6: Frecuencia de las construcciones ambiguas.

Se desprende de la tabla un total de 53 ocurrencias repartidas del siguiente modo: 10 para la Universidad de Maroua, 13 para la Universidad de Douala y 30 para la Universidad de Yaundé I. Observamos que es en la última universidad mencionada donde la frecuencia de las construcciones ambiguas es altísima con 30 ocurrencias. A pesar del número de páginas del corpus de la Universidad de Maroua, hemos detectado tan solo 10 casos de ambigüedad derivada de la economía lingüística.

Al cabo de este epígrafe dedicado al estudio de la ambigüedad interpretativa debida a la economía lingüística, hemos notado que la sustitución y la elipsis son los principales fenómenos gramaticales que favorecen la ambigüedad en la medida en que las reglas de concordancia no están siempre respetadas. En tales casos de discordancia, no resultaría fácil al estudiante establecer el lazo entre el sustituto y el antecedente. También hemos registrado otros factores tales como la locución, la polisemia, la metonimia y el exceso o la redundancia de expresiones.

En últimas cuentas, en este primer capítulo de la parte práctica, nos hemos interesado por la identificación y análisis de los procedimientos económicos en el corpus. Los recursos mayores destacados versan sobre la puntuación, la reducción, la derivación, la composición, la adjetivación, la sustitución, la elipsis y las inferencias pragmáticas.

Los recursos económicos destacados en los materiales de clase permiten estructurar las preguntas del test y de la encuesta tanto de los estudiantes como del profesorado. De modo concreto, partiendo de los datos del corpus, tenemos la prueba de que los aprendices están permanentemente en contacto con la economía lingüística, aunque sea de manera inconsciente. Los cuestionarios elaborados son una especie de verificación, por una parte, de la enseñanza de los procedimientos económicos por los docentes y, por otra, de la

competencia de los discentes en lo que se refiere a la economía del lenguaje. Excepto los signos de puntuación que no aparecen en el cuestionario, la inmensa mayoría de las preguntas de la encuesta tiene una estrecha relación con las variables lingüísticas que participan de la expresión de la economía del lenguaje en los materiales que los profesores de las tres universidades proporcionan al estudiantado en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español.

Esta estrategia, o sea, partir de los materiales de clase para elaborar las preguntas del test y de la encuesta ha sido pertinente y eficaz por lo menos en tres puntos:

En primer lugar, los profesores, a la hora de responder a las preguntas, no saben que hemos trabajado con sus materiales de clase.

En segundo lugar, los docentes desconocen que vamos a comparar sus respuestas con las del test dirigido a los estudiantes.

En tercer lugar, los estudiantes informantes no saben, aunque las preguntas aparecen en bloques, que muchos procedimientos económicos pueden estar simultáneamente presentes en un mismo texto.

En resumen, los datos del test y de la encuesta abogarán por la inclusión de la noción de *economía lingüística* en el programa de formación, ya que ningún material de lingüística española de los que hemos explotado hace referencia alguna a la noción en cuestión.

## **CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA**

Este capítulo tiene dos principales objetivos. El primer objetivo estriba en trazar el perfil de los profesores de lengua y lingüística españolas, describir los contenidos de las clases del primer ciclo universitario, correspondiente al Grado, evaluar su enseñanza en relación con la economía lingüística e identificar sus necesidades de impartición o formación. El segundo objetivo consiste en trazar el perfil de los estudiantes, cuestionar su conocimiento en materia de economía lingüística, medir su competencia en el uso de las expresiones propensas a la economía del lenguaje e identificar, en fin, sus necesidades de aprendizaje en el campo de la lingüística.

El cuestionario dirigido a los docentes de lengua y lingüística españolas tiene como cometido determinar sus respectivos campos de investigación y definir las grandes líneas de sus clases en Grado, por un lado; precisar si la noción de “Economía Lingüística” formó parte de la formación o no, confirmar o invalidar si se dedica alguna parte de sus clases a dicha noción y confirmar si es oportuno incluir la economía del lenguaje en el programa de formación de los estudiantes.

Por lo que respecta a la encuesta dirigida a los estudiantes de las universidades camerunesas, nos hemos valido de dos instrumentos, esto es, el test y el cuestionario. El test tiene como propósito cuestionar, por una parte, la satisfacción de la formación universitaria en general y, por otra, el conocimiento de la noción de “Economía Lingüística”. El cuestionario tiene como objetivo medir la competencia de los estudiantes en la manipulación de las expresiones o estructuras reducidas. El último bloque del cuestionario reza con la identificación de las expectativas de los estudiantes en lingüística española.

A raíz de lo expuesto con anterioridad, este capítulo se divide en dos grandes bloques, esto es, el análisis de los datos y la discusión de los resultados. El primer bloque se subdivide en tres partes orientadas a responder a las preguntas de nuestra investigación.

En la primera parte, se presentan los datos para el perfil académico de los docentes de lengua y lingüística españolas y la definición de sus grandes líneas de enseñanza, así como el interés por la noción que constituye la espina dorsal de este trabajo. En la segunda parte, describimos el grado de satisfacción de los estudiantes en materia de formación recibida, insistiendo en su conocimiento en lo referente a la economía del lenguaje. En la tercera parte, se presentan los datos vinculados con la competencia comunicativa escrita e interpretativa de los procedimientos económicos en las diferentes ramas de la lingüística, así como la identificación de las necesidades de aprendizaje en el campo de la lingüística.

### 7.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DE LOS DOCENTES<sup>38</sup>

En lo referente al análisis de los datos de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística españolas ejerciendo en las universidades camerunesas. Iremos poniendo de relieve los datos correspondientes a las universidades, la especialidad de cada uno, sus campos de investigación y su grado académico. En segundo lugar, resaltaremos las grandes líneas de sus respectivas clases. En fin, examinaremos sus lazos con el concepto de Economía Lingüística, así como los demás aspectos de la lingüística que desearían que se introdujera en los programas de formación de los discentes.

#### - Profesores por universidad

Hemos encuestado a cinco profesores en cuatro universidades de Camerún. La repartición se presenta del siguiente modo:

universidad	Número	porcentaje
Dschang	1	20,0%
Maroua	1	20,0%
Yaounde I	3	60,0%
Total	5	100%

**Tabla 7. 1:** Profesores encuestados de las universidades.

<sup>38</sup> Los cuestionarios rellenos por los profesores aparecen en el anexo 4 pp. 557-561.

La elección del número de profesores encuestados toma en cuenta el número de docentes especialistas en lingüística española en las diferentes universidades. Las universidades de Maroua y de Dschang vienen con un profesor cada una, mientras que, la de Yaundé I presenta tres profesores de lengua española. Con antelación, se podría afirmar que los estudiantes de la universidad de Yaundé I tienen muchas más competencias en lingüísticas españolas gracias a la multitud de docentes que aborden varios campos de la lingüística. Sin embargo, el análisis de los datos de la encuesta de los discentes demostrará si la presencia de muchos profesores contribuye a la competencia de los estudiantes, por lo menos, en lo que respecta a la tendencia a la economía del lenguaje. Hablamos a continuación de la especialidad de los mismos.

#### - **Especialidad de los profesores**

Por lo que se refiere a la especialidad de los profesores de lingüística española que ejercen en las universidades camerunesas, los datos hacen hincapié en tres grandes especialidades, a saber, lingüística, lengua y lingüística españolas y, en fin, lengua y lingüística general. Contemplamos los siguientes cuadros:

Especialidades	Número	porcentaje
Lingüística	2	40%
Lengua y lingüística españolas	2	40%
Lengua española y lingüística general	1	20%
Total	5	100%

**Tabla 7. 2:** Especialidad de los profesores.

Se desprende de la tabla que el 40%, o sea, un total de dos profesores (un profesor titular y un catedrático) tienen como especialidad lengua y lingüística españolas. El otro 40% (un profesor titular y un profesor auxiliar) corresponde a la especialidad lingüística y el 20% (un catedrático) a lengua y lingüística general.

#### - **Campos de investigación**

Por lo general, la enseñanza superior en todos los países tiene dos principales objetivos: el primero se refiere a la impartición de clases y el segundo, a la investigación.

Es mediante el segundo objetivo citado que cualquier profesor demuestra su ingeniosidad y su talento. La investigación se percibe a través de las publicaciones de artículo igual

que los libros. Acto seguido, indicamos los campos de investigaciones vinculándolos con las distintas especialidades tal y como aparecen en las respuestas de los cuestionarios. En el anexo 4, aparecen los cuestionarios rellenos por los profesores.

#### Lingüística

- Morfosintaxis
- Fonología
- Sociolingüística
- Análisis del discurso
- Fonética
- Semántica
- Lexicología
- Contactos lingüísticos

#### Lengua y lingüística españolas

- Sintaxis española
- Lingüística aplicada al ELE
- Fraseología
- Gramática histórica

#### Lengua española y lingüística general

- Gramática
- Sociolingüística
- Análisis del discurso
- Semiótica discursiva
- Pragmática

Se desprende de lo anteriormente diseñado que los campos de investigación son más numerosos en cuanto a las primera y tercera especialidades. Entre las dos especialidades mencionadas, notamos la coincidencia de campos de investigación tales como la gramática (morfología y sintaxis), la sociolingüística y el análisis del discurso. La especialidad de la segunda especialidad radica en la lingüística aplicada a ELE y la fraseología; campo, a mi parecer, que tienen que atraer la curiosidad tanto de los docentes como de los aprendientes.

### - **Grado académico de los profesores**

Los cinco profesores de las cuatro universidades encuestados tienen grados académicos repartidos entre profesor auxiliar, profesor titular, y catedrático. He aquí el número de docentes por grado.

Grados académicos	Número	porcentaje
Profesor auxiliar	1	20%
Profeso titular	2	40%
Catedrático	2	40%
Total	5	100%

**Tabla 7. 3:** Grado académico de los profesores encuestados.

Los resultados de los datos correspondientes al grado académico de los profesores indican que dos de ellos, es decir, el 40% son catedráticos; otros dos son profesores titulares, mientras que, uno es profesor auxiliar (20%).

Cabe precisar que el grado académico tiene mucho que ver con la publicación de artículos y libros. No obstante, hemos de precisar que existen otros criterios que excepto los miembros del jurado los conocen. Total, pasar de un grado a otro no se limita únicamente a la publicación de los resultados de la investigación. Intentando comparar el grado académico con los campos de investigación, sería aleatorio deducir que el más graduado tiene muchos campos de investigación. Por poner un caso, hemos observado que un profesor auxiliar de los dos tiene muchos campos de investigación tanto como algún otro catedrático.

En suma, constatamos que la tendencia a la economía lingüística no forma parte de los campos de investigación de ninguno de los profesores de las universidades camerunesas. Esta ausencia refuerza nuestra postura según la cual esta noción no constituye un centro de interés en la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades de Camerún.

### - **Grandes líneas de las clases**

El sistema LMD tiene tres ciclos, esto es, Licence-Master-Doctorat. El primer ciclo o ciclo de Grado consta de tres niveles. Cada nivel tiene unas cuantas asignaturas que varían

de una universidad a otra, justificándose dicho hecho por la autonomía de las universidades, por un lado, y la ausencia de un programa oficial de la enseñanza de la lengua española en la Enseñanza Superior, por otro. Independientemente de las universidades, vamos a fusionar las clases de cada nivel conforme a lo que los docentes nos suministraron. Observamos lo que viene a continuación:

Profesores	Clases de nivel 1	Clases de nivel 2	Clases de nivel 3
Pr. Bamela	Introducción a la gramática normativa	Morfosintaxis española	Sintaxis española
Pr. Onana Atouba	Nociones morfosintácticas	Nociones de lingüística general Traducción	Gramática Sociolingüística Pragmática Análisis del discurso Análisis conversacional Lexicología Lexicografía
Dr. Nguendjo	Fonética y fonología Semántica y lexicología Traducción y estilística		Gramática histórica Teorías lingüísticas Pragmática y análisis del discurso
Dr. Yaouba Daïrou	Gramática normativa Introducción a la lingüística general Traducción Expresión oral	Análisis gramatical Traducción Sintaxis funcional Expresión oral	Traducción
Dr. Fotso Toche	Clases de palabras Análisis sintáctico Signos lingüísticos Lingüística contrastiva	Análisis sintáctico Análisis gramatical Morfología Fonología Pragmática contrastiva Traducción	Análisis gramatical Transposición

**cuadro 7. 1:** Clases de los profesores de lengua española en el primer ciclo universitario.

En resumen, la agrupación de las clases de los profesores por niveles aparece como sigue:



Clases de nivel 1	Clases de nivel 2	Clases de nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonética</li> <li>- Fonología</li> <li>- Semántica</li> <li>- Lexicología</li> <li>- Traducción y estilística</li> <li>- Comparada</li> <li>- Morfosintaxis</li> <li>- Gramática normativa</li> <li>- Clases de palabras</li> <li>- Análisis sintáctico</li> <li>- Signo lingüístico</li> <li>- Lingüística contrastiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traductología</li> <li>- Lingüística general</li> <li>- Morfosintaxis española</li> <li>- Análisis sintáctico</li> <li>- Análisis gramatical</li> <li>- Morfología</li> <li>- Fonología</li> <li>- Pragmática contrastiva y traducción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática histórica</li> <li>- Teorías lingüísticas</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Gramática</li> <li>- Análisis del discurso</li> <li>- Sociolingüística</li> <li>- Análisis conversacional</li> <li>- Lexicología</li> <li>- Sintaxis española</li> <li>- Análisis gramatical</li> <li>- Transposición</li> </ul>

**Cuadro 7. 2:** Clases de lingüística española en el primer ciclo universitario.

El principal objetivo de esta sección consiste en destacar las clases que puedan abordar, de un modo u otro, el concepto de la economía lingüística. Sería de mal gusto decir que no hay asignaturas entre las arriba mencionadas que tratan de las características o mecanismo propensos a la economía del lenguaje. Según los niveles, podemos subrayar:

Nivel 1: el signo lingüístico – la lexicología – la semántica

Nivel 2: la morfología

Nivel 3: gramática histórica- pragmática – sintaxis – transposición

Salimos de esta sección con una gran satisfacción en la medida en que las siguientes clases: lexicología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática tienen una muy estrecha relación con los procedimientos económicos que constituyen el cuestionario de la encuesta dirigida al estudiantado. Por otra parte, la agrupación de clases por niveles puede ya constituir una vía para armonizar los programas de español en las universidades camerunesas.

- **La economía lingüística como aspecto de la formación del profesorado.**

Las respuestas a la segunda pregunta del cuestionario de los docentes presentan los resultados siguientes:

Respuestas	Número	porcentaje
Sí	4	80%
No	1	20,00%
Total	5	100,00%

**Tabla 7. 4:** Aprendizaje de la economía lingüística.

Se percibe que la mayor parte de los profesores (dos catedráticos, un profesor titular y un profesor auxiliar correspondiente al 80%) recibieron en su formación clases relacionadas con la economía del lenguaje. Solo un profesor titular (20%) afirma no haber beneficiado de dichas clases. Acto seguido, vamos a ver si los profesores encuestados dedican algunas partes de sus clases a la noción de “economía lingüística”.

- **Clases dedicadas a la noción de “Economía Lingüística”**

Si la enseñanza fuera una actividad puramente mecánica y reproductiva, se podía deducir que los docentes que no aprendieron ningún procedimiento económico no pueden ni hablar de aquella noción. Que no, los profesores son a la vez aprendientes autónomos, investigadores y curiosos. Las respuestas de la tercera pregunta vienen así:

Respuestas	Número	porcentaje
Sí	5	100,00%
No	0	0,00%
Total	5	100,00%

**Tabla 7. 4:** Dedicación de clases a la economía lingüística.

Efectivamente, el total de los encuestados dedica partes de sus clases a la noción de “Economía Lingüística”.

Los aspectos que vienen enseñados son: el signo lingüístico con la doble articulación, las abreviaturas, la elipsis, la elisión sintáctica, los aspectos pragmáticos tal como la máxima de Grice, la fraseología y los morfemas. A partir de sus respuestas, destacamos los procedimientos económicos fonológicos (signo lingüístico), morfológicos (morfemas), lexicológicos (abreviaturas), sintácticos (elipsis) y pragmáticos (fraseología).

- **Integración de la economía lingüística en el programa**

A raíz de la respuesta afirmativa de la tercera pregunta, la pregunta cuarta aparece como una paradoja.

Sin embargo, no podíamos predecir aquellas respuestas. Antes que nada, veamos la tabla siguiente que presenta las opiniones de los encuestados en relación con la inclusión de la noción de “Economía Lingüística” en las respectivas universidades:

Respuestas	Número	porcentaje
Sí	5	100,00%
No	0	0,00%
Total	5	100,00%

**Tabla 7. 5:** Integración de la economía lingüística en el programa.

Se desprende de lo presentado que todos los encuestados de las tres universidades comparten la idea de que incluir la economía del lenguaje en los programas de formación sería buena cosa. Además de la unanimidad a dicha integración, unos docentes dan algunas precisiones:

Primero: incluir la noción como aspecto de estudio, ya que de momento se incluye algo implícitamente.

Segundo: formaría parte del contenido de las clases de expresión oral y escrita.

Tercero: es un detalle para quien quiera abordar cuestiones relativas a la lengua en uso.

El comentario que podemos hacer acerca de las tres reacciones es que el primero reconoce que se aborda la noción de “Economía lingüística” de modo implícito razón por la cual es necesario convertirla en aspecto de estudio. El segundo y el tercero dan argumentos que tienden a contradecir el hecho de que ya dediquen aspectos de sus clases a la economía del lenguaje. En cambio, es una observación y no un juicio con respecto a sus declaraciones que valoramos lo suficiente.

- **Otros aspectos de la lingüística pudiendo integrarse en los programas.**

Al contemplar la relación de las clases vinculadas con la lingüística española, se podría ir pensando que los profesores están satisfechos totalmente, pero no es el caso.

Los muchos otros aspectos de la lingüística que los docentes de las universidades camerunesas desean que se introduzcan en los programas de formación de los estudiantes del primer ciclo son los siguientes:

- La ingeniería lingüística,
- La lingüística aplicada,
- La industria lingüística,
- La paremiología,
- La neurolingüística,
- La sociología del lenguaje,
- La etnología de la comunicación,
- La pragmática,
- El análisis del discurso,
- La lingüística contrastiva, y, en fin,
- El español y las lenguas camerunesas.

Partiendo de la considerable lista de los aspectos de la lingüística, que han de integrarse en el programa, pensamos que la mayor parte de aquellos aspectos deben ser impartidos a los especialistas de lengua (porque existen dos especializaciones: lengua y literatura) y en este caso, un semestre es decir el sexto, es muy poco para sentar las bases de estudios puramente lingüísticos. En nuestra opinión, la especialización podría empezar desde el nivel 2 con vista a dar suficientes oportunidades al estudiantado descubrir la riqueza de los distintos aspectos de la lingüística española. Por otra parte, se nota que algunos aspectos (la pragmática y el análisis del discurso) que constituyen una necesidad para ciertos profesores ya forman parte de las clases impartidas en otras universidades. De ahí, otra vez, la necesidad de la armonización de los programas de formación en la Enseñanza Superior.

A modo de recapitulación, podemos decir que los datos de la encuesta muestran que el 80% del profesorado recibió a lo largo de su formación clases referentes a la economía del lenguaje. El 100% de los docentes encuestados afirman dedicar algunas partes de sus clases a la noción objeto de nuestra investigación. El test dirigido a los estudiantes permitirá establecer un paragón entre esas afirmaciones del profesorado y el

conocimiento de la misma por el estudiantado. Comúnmente, se suele decir que los aprendientes son los mejores inspectores de los docentes. Sin más, abordamos el test de los estudiantes en el siguiente epígrafe.

## 7.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL TEST

El test dirigido al estudiantado camerunés consta de dos objetivos. El primero concierne al perfil de los estudiantes y el segundo radica en definir su conocimiento en torno a la noción de “Economía Lingüística”. Con relación al perfil, los resultados de los datos arrojados por medio del test ponen de relieve el nivel de estudios, la universidad, la variable sexo, el número de años del estudio en la facultad y la satisfacción en la formación. Tocante al conocimiento o contacto con la noción de “Economía Lingüística”, las respuestas a las cuatro preguntas fundamentales tienen que precisar, en primer lugar, si el estudiantado ya ha oído hablar de la economía del lenguaje; en segundo lugar, indicar el contexto en que se familiarizó con esa noción; tercero, el encuestado debe proponer una definición a esa noción para demostrar que el contacto no fue como un relámpago y, en fin, enunciar unas expresiones propias o propensas a la economía lingüística.

### - Perfil de los estudiantes

En lo referente al perfil del estudiantado, el siguiente cuadro presenta las diferentes universidades, los niveles de estudios y el número de los estudiantes encuestados. Los datos son los que vienen a continuación:

	Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total
Grado	30	30	30	30	120
Máster	9	15	16	22	62
Total	39	45	46	52	182

**Tabla 7. 6:** Población encuestada en las universidades.

En el apartado reservado al análisis de los resultados del cuestionario de los estudiantes, vamos a explotar los datos de un total de 182 participantes repartido en cuatro universidades del siguiente modo: universidad de Douala 39 encuestados: 30 de Grado y 9 de Máster. Universidad de Dschang: 30 de Grado y 15 de Máster. Universidad de

Maroua: 30 de Grado y 16 de Máster. Universidad de Yaundé I 30 de Grado y 22 de Máster. Como se puede notar, la disparidad numérica se percibe a nivel de los estudiantes de Máster. Las razones que justifican aquella disparidad no dependen de nosotros, hemos querido tener participantes equilibrados como en Grado, pero no ha sido posible. Unas de las razones son las siguientes: primero, el Máster que corresponde al segundo ciclo, se accede con selectividad, segundo la selectividad no toma en cuenta solo el promedio del primer ciclo, sino también el número de profesores tutores, la tercera razón es que unos suelen orientarse hacia las escuelas de formación profesional y, en fin, la mayoría abandona a causa de la pobreza ya que los padres no tienen medios suficientes para acompañar a los suyos en el ciclo de investigación que requiere muchos gastos. Esto para puntualizar que hemos trabajado con la totalidad de los estudiantes de Máster y una muestra de Grado.

Los datos porcentuales de los participantes por universidad son los siguientes: Yaundé I (28,57%); Maroua (25,27%); Dschang (24,72%) y Douala (21,42%).

#### - Variable sexo

En lo que respecta a la variable sexo, el cuadro muestra los siguientes datos:

SEXO		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	porcentaje
Femenino	Grado	22	18	12	19	71	108 59,34%
	Máster	3	8	6	20	37	
Masculino	Grado	8	12	18	11	49	74 40,66%
	Máster	6	7	10	2	25	
Total		39	45	46	52	182	100,00%

**Tabla 7. 7:** Distribución de la muestra según el sexo.

Los datos obtenidos de los 182 test y cuestionarios contestados revelan un estudiantado compuesto por 108 (59,34%) encuestados del sexo femenino y 74 (40,66%) encuestados del sexo masculino. Esa composición genérica indica un desequilibrio relativo entre los encuestados, con un predominio de chicas tanto en Grado como en Máster. A partir de esos resultados, decir que hay más estudiantes chicas que estudian español en las universidades camerunesas sería una deducción lógica.

Como se puede apreciar a partir de los datos, los participantes del sexo femenino constituyen la mayoría con 59,34% frente a 40,66% de los encuestados del sexo masculino. Según las estadísticas, hay muchas chicas en la universidad de Douala en Grado, mientras que, en Máster, es la universidad de Yaundé I la que presenta 20 chicas siendo la tasa más elevada. En cuanto a la población masculina, la universidad de Maroua tiene el número más elevado de los chicos, o sea, 18. Entre los 22 participantes de la universidad de Yaundé I en Máster, solo 2 de ellos son chicos. Deducimos que la población femenina constituye la gran parte de los estudiantes y eso puede explicarse por el hecho de que, en Camerún, las chicas se interesan mucho por las letras más que las ciencias. La excepción puede situarse a nivel de la universidad de Maroua donde existen más chicos y las razones son puramente culturales, ya que asistimos allí a prácticas relacionadas con el casamiento precoz y al rechazo de la educación femenina por ciertas familias. De modo global, la población camerunesa es mayoritariamente femenina y eso puede demostrarse a partir del número de chicas en las aulas desde la enseñanza secundaria donde trabajamos desde más de una década.

- **Número de años que los estudiantes de español llevan en la universidad**

Para analizar los datos referentes al número de años llevado o pasado en la universidad, vamos a realizarlo con cautela dado que cada ciclo tiene un número de años correspondientes a los niveles. La tabla siguiente detalla los resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	total	Porcentaje
Grado	3 años	28	20	29	26	103	85,83%
	4 años	0	7	0	3	10	8,33%
	5 años	2	3	1	1	7	5,83%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	4 años	3	7	13	21	44	70,97%
	5 años	5	7	3	1	16	25,81%
	6 años	0	1	0	0	1	1,61%
	7 años	1	0	0	0	1	1,61%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 8:** Presentación de los años de estudios.

El primer ciclo se reparte en tres niveles correspondientes a seis semestres; o lo que es lo mismo, la Diplomatura se obtiene al término de tres años por lo menos. Según la tabla, observamos que existen estudiantes que normalmente no debían seguir estando en Grado.

Partiendo de los datos recopilados en el test, 103 estudiantes correspondientes a 86% están pasando su tercer año en la universidad. Con este porcentaje, se nota que la inmensa mayoría del estudiantado avanza normalmente ya que al final de este curso acaso terminen sus estudios del primer ciclo universitario. También observamos que 10 encuestados están en su cuarto año en la facultad. En fin, 7 (5,83%) de los encuestados ya llevan cinco años. El hecho de estar ya pasando sea cuatro, o sea cinco años en el primer ciclo demuestra que existen algunos problemas. Problemas que podrían destacarse a partir de la pregunta 2 del test que reza con la satisfacción en la formación. Antes de abordar esa variable, juzgamos pertinente subrayar un hecho que se desprende de la tabla. Acerca de los encuestados, 10 de los 17 se encuentran en la universidad de Dschang. ¿Cuál puede ser el motivo? Por ser yo profesor ayudante en esa universidad, los estudiantes suelen quejarse del sistema trilingüe (clases en inglés, en francés y en español) impuesto a los aprendientes. Según sus dichos, son las asignaturas que vienen impartidas en inglés que causan el suspenso.

Por lo que respecta a los encuestados de Máster, la tabla indica estos resultados: de los 62 encuestados de Máster, 44 (70,97%) están en el primer año de Máster puesto que consta de cuatro semestres. A partir de ese alto porcentaje, constatamos que la mayor parte de los estudiantes suele obtener la Diplomatura sin repetir ni siquiera un nivel. Es una prueba suficiente para admirar la valentía de los estudiantes de español en Camerún. Los que están en su quinto año (16 personas) representan el 25,81% de los encuestados. En este caso, existen tres posibilidades: la primera puede significar que están en el segundo año del Máster; la segunda puede indicar que repitieron un nivel en el primer ciclo y ahora están en el primer año de Máster; la tercera posibilidad remitiría a los que repitieron dos niveles en Grado. Dado que no se tolera repetir el primer año de Máster, excluimos esta posibilidad. Los dos casos de seis y siete años son marginales e intentar aportar justificaciones necesita la participación de los interesados.

#### - **Satisfacción en la formación**

Puesto que queremos a través de esta investigación contribuir a la mejora del programa de formación y perfeccionar el rendimiento del estudiantado, la pregunta en relación con la satisfacción tiene como propósito identificar los obstáculos e intentar proponer estrategias para erradicarlos. Las respuestas recogidas del test indican lo siguiente:



		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sí	24	16	27	20	87	72,50%
	No	6	14	3	10	33	27,50%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Sí	9	10	15	12	46	74,19%
	No	0	5	1	10	16	25,81%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 9:** Satisfacción en la formación.

Los datos indican que tanto los estudiantes de Grado como los de Máster están en su inmensa mayoría satisfechos de la formación recibida en las diferentes universidades ya que los porcentajes están encima del 73%. En relación con los encuestados de Grado, la universidad de Dschang es donde la tasa de satisfacción es relativamente buena, mientras que, en las universidades de Douala y de Maroua, la satisfacción es muy buena. Tocante a los encuestados de Máster, los de la universidad de Douala presentan una satisfacción total del 100%, mientras que, en la universidad de Yaundé I, más del 45% manifiestan su insatisfacción. Entre los motivos de satisfacción e insatisfacción, apreciemos lo que viene a continuación:

### 1) Motivos de satisfacción

- Adquisición de conocimientos escolares y sociales.
- Obtención del diploma.
- Docentes abnegados y eficaces.
- Desarrollo de competencias.
- Buena impartición de clases.
- Asignaturas cautivadoras o arrebatadoras.
- Capacidad de expresarse en español.
- Buena asimilación de las clases.
- Competencia en el marco de la traducción.
- Oportunidad de obtener empleos.
- Formación eficiente.
- Iniciación a la investigación.
- Buena colaboración.

### 2) Motivos de insatisfacción

- No profesionalización de los estudios universitarios.
- Ausencia de una real especialización en Máster.
- Ninguna relación entre lo enseñado y las pruebas de oposiciones (caso de la Escuela Normal Superior).
- Desconexión con las realidades socioculturales.
- Ausencia de viajes de estudios.
- Incompetencia en la expresión oral.
- Malos comportamientos de ciertos profesores.
- Clases puramente teóricas.
- Asignaturas sin ninguna incidencia.
- Insuficiencia de profesores.
- Falta de interacciones comunicativas.
- Contradicción entre los profesores acerca de un mismo tema.
- Ninguna garantía para obtener un empleo.
- Ausencia de laboratorio y biblioteca.

Con lo que precede, hemos resumido los motivos de satisfacción y de insatisfacción de la formación del estudiantado camerunés especializado en estudios hispánicos. Nos serviremos de los motivos de insatisfacción para formular las recomendaciones en el capítulo 6 dedicado a las propuestas pedagógicas y didácticas.

A partir de los datos arriba arrojados, notamos que las estadísticas de satisfacción giran en torno al 72,50% en Grado y al 74,19% en Máster. La mayor satisfacción viene de la universidad de Maroua con 43 individuos sobre un total de 46. Todos los encuestados de Máster de la universidad de Douala presentaron su entera satisfacción, mientras que, en la universidad de Yaundé I, hasta 10 participantes de Máster manifestaron su insatisfacción y, en el párrafo anterior, hemos resumido los motivos de la insatisfacción de unos y otros.

Hasta aquí, hemos analizado los datos referentes al primer objetivo del test dirigido a los estudiantes de Grado y de Máster. A renglón seguido, iremos analizando los resultados

de las preguntas en relación con el segundo objetivo, esto es, las destrezas con respecto a la economía lingüística.

- **Oír hablar de la economía lingüística**

Con el fin de determinar si los estudiantes tienen algún conocimiento o contacto con lo que estriba en la noción de “economía lingüística”, formulamos la tercera pregunta del test. Los datos arrojados se presentan respectivamente de la siguiente manera:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sí	15	10	9	10	44	36,67%
	No	15	20	21	20	76	63,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Sí	6	6	9	6	27	43,55%
	No	3	9	7	16	35	56,45%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 10:** Conocimiento de la economía lingüística.

Los datos englobados revelan que 111 encuestados de los 182 nunca han oído hablar de la noción de “economía lingüística”. En cuanto a los estudiantes de Grado, 76 informantes (63,33%) afirman desconocer aquella noción y 44 sujetos (36,67%) atestiguan oír hablar de la misma. En lo que concierne a los estudiantes de Máster, el 56% correspondiente a 35 encuestados dicen no haberse familiarizado con la economía lingüística. Comparando los dos grupos, nos damos cuenta de que el número de encuestados que desconocen dicha noción es elevado en Grado.

Estos resultados obtenidos ponen en tela de juicio la respuesta de los profesores que testificaron todos tener la costumbre de dedicar una parte de sus clases a la economía lingüística. ¿Qué pasa pues entre el sí absoluto de los docentes y el no relativo de los estudiantes? Intentaremos aportar respuestas a esa pregunta después de haber analizado los datos de las preguntas 4, 5 y 6 del test.

- **Contexto del conocimiento de la noción**

Normalmente, esta sección está reservada a quienes contestaron por la afirmativa la pregunta 3 del test. Puesto que declaran conocer la noción, sabemos que existen dos vías

conducentes a su conocimiento: bien mediante las clases del profesor, o bien por medio de la investigación. Observemos la tabla que viene a continuación:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	a	9	6	3	7	25	55,56%
	b	7	4	6	3	20	44,44%
	Total	16	10	9	10	45	100,00%
Máster	a	2	3	4	5	14	51,85%
	b	4	3	5	1	13	48,15%
	Total	6	6	9	6	27	100,00%

**Tabla 7. 11:** Contexto de descubrimiento de la noción.

a= en clase      b= lectura o investigación personal

Se desprende de la tabla que los encuestados, en su mayoría relativa, tuvieron contacto con la noción de economía lingüística durante las clases. Los datos de los estudiantes de Grado demuestran que 25 sobre un total de 45 descubrieron la noción en clase, mientras que, 20 individuos (44,44%) de ellos pasaron por trabajos personales. En Máster, los resultados son casi proporcionales, esto es, 14 encuestados (51,85%) correspondientes a aquellos que aprendieron la noción en clase con respecto a 13 participantes (48,15%) quienes se familiarizaron a través de la investigación.

Según los datos que revelan los cuestionarios, la primera lectura que podemos hacer consiste en decir que los docentes no suelen centrar clases en la noción, sino que, en mi opinión, suelen evocar el concepto de “economía lingüística” de paso en las explicaciones. En otras palabras, es cuando ellos se topan con una expresión o estructura que corre pareja con lo económico que aprovechan la ocasión para compartirlo con el estudiantado. A continuación, enumeramos las asignaturas que posibilitaron la evocación de la economía del lenguaje.

a) Las clases

Tras el análisis de los datos del test, los encuestados indicaron las siguientes asignaturas: la gramática, la lingüística, clase de didáctica del español, la pragmática, la fonología, clase de francés, las teorías lingüísticas, los nuevos caminos de la lingüística, la semántica y lexicología (en francés), la gramática histórica y el comentario estilístico (en francés).

b) Trabajos personales

En cambio, aquellos que descubrieron el concepto de modo autónomo dan las siguientes razones: la curiosidad, el aprendizaje, la lectura, la investigación, las tareas caseras, diferenciar la fonética de la fonología, la lectura de un periódico, la ponencia en lingüística, la preparación de la oposición, la investigación acerca de las abreviaturas en los mensajes.

Deducimos de lo que precede que los estudiantes tienen dos vías que les permitieron empaparse de la noción de “economía lingüística”: por investigaciones personales y por la evocación por parte del profesorado.

Con el fin de asegurarse de que la afirmación del conocimiento no es un lujo o una diversión intelectual, hemos solicitado que cada uno ponga una definición del concepto, proceso que debería permitirnos apreciar justamente su conocimiento. Es obvio recordar que no esperábamos algo estándar, sino una definición que vendría de la apropiación del concepto por el estudiantado.

Se desprende de lo que precede que la gran parte de los estudiantes desconocen la noción de “economía lingüística”, a saber, el 63,33% en Grado y el 56,45% en Máster. En Grado, los encuestados de las universidades de Dschang, Maroua y Yaoundé I presentan casi el mismo número de incompetentes. El desconocimiento del concepto por la muestra de Máster (16) de la universidad de Yaoundé I es el más representativo de todos los participantes de ese ciclo. Esa tasa global del desconocimiento de la noción es una prueba patente que sustenta nuestro proyecto de integrarla en el programa de formación.

- **Definición de la noción de “Economía Lingüística”**

Como acabamos de señalar, la solicitud de propuesta de definición era una estrategia para cerciorarnos de que la interpretación guardase algún lazo con la quintaesencia del concepto. Pongamos acto seguido todas las definiciones.

**Universidad de Douala**

Definición de la muestra de Grado. La economía lingüística es:

- Todo lo que podemos saber de la lingüística.
- Rama de la lingüística que se ocupa de la valoración de los fonemas.
- El dominio de la lengua.
- Economía que trata de la lingüística.
- Escribir oración con letras que convienen.
- Parte de la lengua que hace el estudio preciso y claro de la lingüística.
- Rama de la lingüística que estudia la economía.
- Tendencia a la simplificación.
- Ciencia que estudia la lingüística desde su nacimiento hasta su aplicación en la vida.
- Disciplina que permite aprender la clasificación de los sonidos.

Definición de la muestra de Máster. La economía lingüística es:

- Temas y palabras empleados a nivel de la economía.
- Arte de estudiar y gestionar las lenguas.
- Parte de la lingüística que forma parte de la economía.
- Manera de comunicar, interpretar de tal modo que cada persona pueda comprender.
- Procedimiento que consiste en expresarse comiendo palabras, ahorrando energía.

### **Universidad de Dschang**

Definición de la muestra de Grado. La economía lingüística es:

- Proceso de enriquecimiento del léxico partiendo de otras lenguas.
- Utilizar una sola palabra para remitir a varios referentes o la falta de capacidad de crear nuevas palabras en una lengua.
- Proceso de reducir palabras mediante acrónimos o gestos durante una comunicación.
- Hecho de simplificar la forma de transmitir una misma información.
- Tendencia natural a tratar de minimizar el esfuerzo invertido.
- Decir en pocas palabras lo que se podía decir en muchas.
- Hecho de acortar o abreviar palabra en la producción de un mensaje.

Definición de la muestra de Máster. La economía lingüística es:

- Concepto que consiste en ahorrar más palabras, pero producir un mensaje corto con más efecto.
- Uso de formas retóricas para decir en pocas palabras un enunciado extenso.
- Síntesis de las fuerzas contradictorias en la lengua (fonología).
- Sistema de producción de textos que consiste en evitar perífrasis y usar más abreviaturas y acortamientos.
- Hecho de ahorrar en término de palabras. Hablar poco.
- Valorar la lingüística por el dinero dispuesto en este ámbito.

### **Universidad de Maroua**

Definición de la muestra de Grado. La economía lingüística es:

- Rama de la lingüística que estudia la lengua a través de los recursos económicos.
- Usar una cantidad necesaria de vocablos, no utilizar más de lo requerido.
- Parte de la lingüística que estudia la manera como manipular la actividad económica.
- Conjunto de elementos que giran en torno a las lenguas.
- Rama de la lingüística que estudia el no cambio de lenguas entre los pueblos.
- Disciplina que estudia cómo se utiliza a términos para actuar de manera breve.
- Rama de la lingüística que estudia la contracción de las palabras.
- Hecho de conservar bien las lenguas.
- Ciencia que estudia la importancia del lenguaje en el mundo.

Definición de la muestra de Máster. La economía lingüística es:

- Reducción de las letras de una palabra.
- Hecho de reducir una palabra cuando la usamos.
- Economía basada en la lengua o cultura.
- Decir en pocas expresiones lo que debe ser largo.
- Lingüística que se ocupa de las palabras dedicadas a la economía.
- Parte de la lingüística que consiste en simplificar las palabras antes de usarlas.

- Usar pocas palabras suficientemente para hablar de algo.
- Hecho de maximizar la lengua.
- Hablar menos y hacerse entender mucho.

### **Universidad de Yaundé I**

Definición de la muestra de Grado. La economía lingüística es:

- Proceso morfológico que consiste en cortar palabras abreviándolas.
- Hecho de saber elegir las palabras cuando alguien tiene que hablar.
- Hecho de hablar poco, pero diciendo más.
- Ciencia que pone en valor el uso de la lengua de forma racional.
- Hecho de economizar el lenguaje durante una expresión oral.
- Hecho de usar un vocabulario que varía de un contexto a otro.
- Usar una palabra para remitir a varios objetos, o sea faltar palabras en una lengua para dominar ciertas realidades.
- Relación que se establece entre la economía, el comercio y la lengua.
- Utilización de palabras cortas para remplazar una expresión larga.
- Teoría que se basa en la gramática transformacional.
- Hablar usando pocas palabras para expresar una idea.
- Utilizar pocas palabras para hablar mucho, o decir lo que se quiere decir sin gastar mucha energía.

Definición de la muestra de Máster. La economía lingüística es:

- Hecho de hablar con precisión, sinceridad, exactitud sin complicar nada.
- Ser breve y claro.
- Hecho de decir en pocas palabras lo que debemos decir en muchas.
- Se refiere a la lingüística comercial.
- Hecho de hablar poco. Usar pocas palabras.
- Técnica lingüística que consiste en usar pocas palabras para ser preciso.
- Términos que tratan de la economía. Hecho de hablar economía.

Tras la reproducción de las definiciones aportadas por la población encuestada, se observa que unas tienen algo que ver con la noción de “economía lingüística” en tanto que otras,



nada de nada. Después de un examen minucioso de esas definiciones, podemos agruparlas en tres clases. La primera clase se refiere a las definiciones que tienen un estrecho lazo con la economía del lenguaje, esto es, reducir, simplificar, minimizar, usar pocas palabras, producir mensaje corto con más efecto comunicativo, usar más abreviaturas y acortamientos. La segunda clase es la que confunde “economía lingüística” con “lenguaje de la economía”; dicho de otro modo, ciertos encuestados conciben esa noción como propia al campo de la “economía o ciencias económicas”. Es la razón por la cual, en sus definiciones, aparecen expresiones como “términos que tratan de la economía, relación que se establece entre la economía, el comercio y la lengua, economía basada en la lengua y cultura, parte de la lingüística que estudia la manera como manipular la actividad económica, rama de la lingüística que estudia la lengua a través de los recursos económicos...” la tercera y última clase concierne a definiciones que están lejos de la noción en cuestión. No tenemos palabras para calificar esta clase de definiciones que aterrizan accidental y forzosamente sobre un terreno ajeno. He aquí algunas de ellas:

- Conjunto de elementos que giran en torno a las lenguas.
- Hecho de conservar bien las lenguas.
- Ciencia que estudia la importancia del lenguaje en el mundo.

Al cabo de las muchas definiciones aportadas por los encuestados de Grado y de Máster, nos damos cuenta de que los hay que afirmaron conocer algo del concepto de “economía lingüística”, mientras que, se equivocan. La conclusión que se desprende de lo que hemos constatado es que una mayor parte de los encuestados que declararon conocer ese concepto tiene que ver con la especulación y no con la realidad.

- **Conocimientos de expresiones relacionadas con la “economía lingüística”**

En esta sección, queremos asegurarnos de que los participantes que afirmaron empaparse de dicha noción conocen alguna expresión vinculada con la economía del lenguaje. Los datos arrojados presentan los siguientes resultados detallados en la tabla siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sí	9	10	7	7	33	75,00%
	No	6	0	2	3	11	25,00%
	Total	15	10	9	10	44	100,00%
Máster	Sí	3	2	5	4	14	51,85%
	No	3	4	4	2	13	48,15%
	Total	6	6	9	6	27	100,00%

**Tabla 7. 12:** Número de personas que conocen expresiones relacionadas con la noción.

Los resultados de la tabla muestran que no todos los encuestados que testificaron conocer la noción tienen la competencia de dar una expresión cerca de la economía lingüística. De los 71 participantes válidos, solo 47 individuos que se corresponden con el 66,19% entre ellos conocen alguna expresión relacionada con la noción. ¿Cómo uno puede empaparse de un concepto y ser incapaz de aportar ni siquiera una expresión? Estos resultados y los de la pregunta 5 del test nos llevan a dudar de la veracidad del sí de 71 estudiantes. Progresivamente, los resultados del test muestran y demuestran que solo unos 47 encuestados están dotados de conocimientos acerca de la economía del lenguaje. Esta cantidad se corresponde con el 25,82%, o sea el porcentaje de los estudiantes que están capacitados para hablar de la noción de “economía lingüística” en las universidades camerunesas. Vamos a terminar esta sección con el análisis de las expresiones de la noción; o lo que es lo mismo, los encuestados debían poner dos o tres palabras para comprobar que dominan el concepto. A continuación, vamos a transcribir todo lo mencionado por la muestra.

- **Expresiones de la economía lingüística**

Hemos destacado las expresiones siguientes:

En Grado: fonética, fonología, préstamo, neologismo, morfología flexional y derivacional, polisemia, sinonimia, acrónimos, acortamientos, abreviar, simplificar, sistema pronominal, comercio, intercambio, breve, extranjerismo, sociolingüística, cajón de sastre, sencillo, claro, concreto, frase profunda y superficial.

En Máster: metalingüística, sociolingüística, economía, dinero, proyecto económico, signos, comunicación, formas exclamativas, abreviaturas, acortamientos, economía del tiempo, siglas, uni, boli, hola, archipiélago, correveidile, computación, ley de economía, máximas de Grice.

A partir de lo que precede, observamos una mezcla entre las expresiones y las asignaturas que tratan aspectos de la economía lingüística. Dicho de otro modo, fonética, fonología, morfología, pragmática y sociolingüística son asignaturas en que se puede encontrar fácilmente expresiones relacionadas con la economía del lenguaje. En cambio, unos cuantos encuestados procuraron indicar palabras con relación al concepto. Se trata de: acrónimos, acortamientos, abreviar, breve, simplificar, abreviaturas, siglas.

Siempre en la misma perspectiva, uno de ellos puso “uni y boli” que son ejemplos de truncamientos. Otro propuso también un vocablo colectivo, esto es, “archipiélago” que significa “conjunto de islas”. Sin embargo, otras expresiones aportadas tales como “comercio, dinero, proyecto económico, intercambio” muestran que los participantes están convencidos de que nos hallamos en el campo de la economía pura. Para acabar, las siguientes expresiones “ley de economía, máximas de Grice, formas exclamativas, préstamo, extranjerismo, frase profunda y superficial” tienen más o menos alguna conexión con la noción de economía lingüística, pero hace falta pasar por amplias explicaciones para que esa conexión sea explícita.

En últimas cuentas, constatamos que solo una minoría del total de quienes declararon tener algún conocimiento en lo referente a la economía del lenguaje ha podido aportar pruebas concretas a través de la escritura de algunas palabras válidas. Respecto a la mayoría que afirmó tener algún conocimiento y estuvo incapacitada para demostrarlo, dos lecturas pueden explicar esa actitud. La primera lectura reza con la confusión de la noción con la economía en cuanto ciencia o actividad. Esta lectura se justifica por la propuesta de expresiones como “comercio, dinero intercambio y proyecto económico”. La segunda lectura corresponde a los que no quieren reconocer sus limitaciones y debilidades. Es más, se trata de personas no humildes y piensan que el test es un instrumento que permita juzgar su competencia de modo general. Eso ocurre porque habrían leído por alto el encabezamiento del test que precisa el objetivo de la investigación. Lo decimos a propósito dado que, a pesar de las recomendaciones, unos querían servirse del teléfono para buscar informaciones o ciertas respuestas a las preguntas.

Recapitulando los datos recogidos del test dirigido al estudiantado de Grado y de Máster en las universidades de Douala, Dschang, Maroua y Yaundé I, los resultados revelan la participación de 182 estudiantes donde aquellos de Grado tienen el 65,93% de tasa de participación. Del total de 182 encuestados, la población femenina representa 108 (59,34%). Entre los dos objetivos del test, el segundo es el más capital en la medida en que permite determinar hasta qué punto los estudiantes de las cuatro universidades se han familiarizado con la noción de “economía lingüística”. Los resultados demuestran que 71 informantes (39,01%) representan aquellos de la muestra que declararon haber oído hablar de la noción. A la hora de saber en realidad cuántos conocen unas expresiones relacionadas con la noción, solo 47 sujetos de los 71 anteriormente mencionados dieron una respuesta afirmativa. Lo que vuelve a indicar que únicamente el 25,82% del total de la muestra conocen la noción en cuestión. Con este porcentaje, pensamos que la noción de “economía lingüística” es una de las nociones que entran escasamente en el horizonte de aprendizaje de nuestros encuestados.

La verificación del dominio o conocimiento de la de economía lingüística, a partir de algunas expresiones, permite comprobar que una parte de la muestra aceptó, sin pruebas, que conoce la noción de “economía lingüística”. Veamos, el 25,00% en Grado y el 48,15% en Máster no llegaron a apuntar ni siquiera una expresión en relación con la economía lingüística. Es gracias a esta pregunta que hemos evitado el engaño de los participantes. Esta verificación tiene dos objetivos: el primero consiste en cerciorarse de que conocen la noción y el segundo es para juzgar la naturaleza de las expresiones que ellos deberían proponer. De todas formas, en Grado, son los estudiantes de las universidades de Douala y de Dschang quienes demostraron que dominaban la noción de “economía lingüística”.

Al cotejar los resultados del estudiantado (25,82%) con los del profesorado (100%), la desproporción porcentual revela que hay algo que no funciona. En otras palabras, el cien por cien de los docentes afirman dedicar aspectos de sus clases a la economía del lenguaje, mientras que, solo el 25,82% de los encuestados llegan a proponer expresiones vinculadas con la noción. Si únicamente el 25,82% de la población encuestada son capaces de escribir una expresión en relación con la economía lingüística, se puede pensar que los

aprendientes no trabajan con seriedad en clase o que el profesorado no dedica suficiente tiempo a la explicación de la noción de “economía lingüística”.

En la parte que viene a continuación, analizamos los datos de la encuesta del estudiantado en relación con los procedimientos económicos.

### **7.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES**

Tras haber analizado el test dirigido a los encuestados de Grado y de Máster, vamos a proseguir en este apartado con el análisis de los resultados del cuestionario de los estudiantes. Este cuestionario es la continuación del test y en particular, su segundo objetivo. En otras palabras, el segundo objetivo del test consistía en asegurarse de si los estudiantes de las cuatro universidades tenían algún conocimiento acerca de la noción de “economía lingüística”. El cuestionario dirigido al estudiantado responde al objetivo general de esta investigación que radica en la medición y el análisis de la competencia de los estudiantes en relación con la economía del lenguaje cuya finalidad pretende obtener elementos para reajustar el programa enseñanza-aprendizaje de la lengua española en las universidades camerunesas.

El cuestionario de los estudiantes se subdivide en seis partes. La primera parte que trata de los procedimientos económicos lexicológicos encierra las preguntas 1 y 2. La segunda parte concierne a los procedimientos económicos en el marco de la morfología y se corresponde con las preguntas 3, 4, 5 y 6. La tercera parte se dedica a los procedimientos económicos sintácticos. Se trata de la parte que tiene más preguntas con respecto a las cinco otras, esto es, las preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13. La cuarta parte, constituida de las preguntas 14 y 15, corresponde a los procedimientos económicos semánticos. La quinta parte trata de los procedimientos pragmáticos que engloba las preguntas 16 y 17. La sexta parte, en fin, aborda la problemática de las expectativas que cubre las tres últimas preguntas, es decir, 18, 19 y 20. En los epígrafes siguientes, vamos a analizar interpretando los resultados de cada una de las partes.

### **7.3.1 Análisis de los datos de los procedimientos económicos lexicológicos**

En este epígrafe se presentan, analizan e interpretan los datos recopilados en las preguntas 1 y 2 referentes a las abreviaciones y símbolos; o lo que es igual, los encuestados deben dar las formas completas de once abreviaciones y de cuatro símbolos. Por otra parte, inspirándose siempre en lo que precede, esperamos que los participantes hagan diferencias entre abreviaturas, acortamientos, acrónimos, siglas y símbolos.

#### **7.3.1.1 Análisis de los datos de las abreviaciones<sup>39</sup>**

De las once expresiones abreviadas, cada grupo de dichas expresiones va a constituir una sección de análisis.

##### **a) Las siglas**

Las siglas que iremos analizando los datos son “UE”, EE.UU.” y “PSOE”. La elección de estas siglas se debe a muchas razones: la primera es su fuerte uso, la segunda razón consiste en presentar cómo las siglas pueden aparecer, es decir, con o sin puntos detrás de las letras en los casos de “UE” y “EE.UU.”, la duplicación de letras en el caso de “EE.UU.” y el número de letras que pueden constituir una sigla, dos para “UE” y cuatro para “PSOE”. La última razón es la posibilidad de más de una forma expresiva, lo que permite demostrar que la auténtica forma equivalente de una sigla se deduce del contexto.

Tocante a la primera sección correspondiente a la expresión UE, la tabla siguiente presenta estos resultados:

---

<sup>39</sup> Las abreviaciones estudiadas aparecen en el anexo 3 p.552.

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	28	26	24	24	102	85,00%
	incorrecto	2	4	6	6	18	15,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	8	15	14	15	52	83,87%
	incorrecto	1	0	2	7	10	16,13%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 13:** Forma completa de “UE”.

Los datos recogidos en la tabla demuestran que los encuestados en su mayoría conocen que “UE” corresponde a “Unión Europea”. En concreto, 102 (85,00%) participantes de Grado (85%) dieron la respuesta correcta y solo 18 (15,00%) aportaron respuestas inadecuadas según lo que esperábamos. Por su parte, 52 encuestados de Máster (83,87%) respondieron correctamente a esa misma cuestión y solo el 16% de ellos dieron respuestas inadecuadas. En total, de los 182 estudiantes encuestados, 154 conocen que “UE” equivale a “Unión Europea”, lo que representa el 84,61%. Otras respuestas que no se deben excluir son las siguientes: “Unidad de Enseñanza” (20) y “Unidad Española” (2). Respecto a la construcción “Unidad de Enseñanza”, la respuesta se debe, sin duda, a que estamos en el campo de los estudios y la expresión “UE” se usa para designar las materias o asignaturas. En este caso, reconocemos que la respuesta es más bien inadecuada y no incorrecta. En cuanto a la estructura “Unidad Española”, la justificación viene del hecho de que el Departamento de Lenguas Extranjeras de la universidad de Maroua consta de muchas unidades como Unidad de Alemán, Unidad de Árabe, Unidad de Chino y Unidad de Español. A partir de esas distintas respuestas, pensamos que los encuestados mostraron su competencia aportando una respuesta según su concepción y percepción. Los esfuerzos que describimos representan el 96,70%; lo que significa que la inmensa mayoría de los participantes intentó dar la equivalencia de la sigla “UE”.

En la segunda sección, nos interesan los datos que arroja la pregunta relacionada con la sigla “EE.UU.”.

Los resultados obtenidos se detallan en la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	30	28	29	29	116	96,67%
	incorrecto	0	2	1	1	4	3,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	8	15	15	22	60	96,77%
	incorrecto	1	0	1	0	2	3,23%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 14:** Forma completa de “EE.UU.”.

Los resultados revelan que 176 estudiantes, lo que se corresponde con el 96,67% de los encuestados, aportaron respuestas correctas. En Grado, únicamente 4 (3,33%) dieron respuestas incorrectas. La sigla “EE. UU.” es conocida de muchos porque es una forma abreviada regularmente utilizada en clases de civilización desde la Enseñanza Secundaria. De modo particular, los sujetos de la Universidad de Douala salieron con el cien por cien. En la Universidad de Dschang, solo dos informantes apuntaron respuestas incorrectas. En Máster, 2 participantes sobre un total de 62 no llegaron a dar la forma completa de “EE.UU.” aquí, los sujetos de las universidades de Dschang y de Yaundé I dieron la respuesta adecuada. Se nota que el 96,77% corresponden al porcentaje de las fortalezas en Máster.

En la siguiente sección, analizaremos los datos referentes a la sigla “PSOE”. La siguiente tabla indica los resultados obtenidos:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	12	22	20	27	81	67,50%
	incorrecto	18	8	10	3	39	32,50%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	5	11	15	13	44	70,97%
	incorrecto	4	4	1	9	18	29,03%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 15:** Forma completa de “PSOE”.

Los resultados conseguidos muestran un efectivo acumulado de 125 (68,68%) estudiantes entre los que dieron respuestas correctas.



En Grado, 81 (67,5%) de los encuestados dieron la respuesta correcta. El caso de la universidad de Douala llama nuestra atención puesto que la mayor parte 18 (60%) no llegó a dar la equivalencia de la sigla. Siempre en Grado, observamos que los participantes de la universidad de Yaundé I salieron con una muy buena calificación, o sea, el 90% de respuestas correctas.

En Máster, las respuestas correctas de las cuatro universidades están por encima de la media. Sin embargo, es menester destacar los buenos resultados de la universidad de Maroua con los datos porcentuales del 94%. Dicho de otro modo, solo un encuestado no supo la equivalencia de “PSOE” (Partido Socialista Obrero Español). En resumen, vemos que los estudiantes de Máster tienen un porcentaje del 70,97%, mientras que, los de Grado acumulan un 67,5%. Podemos, pues, decir que los de Máster conocen más la sigla “PSOE”.

Después de haber analizado los datos arrojados en torno a las tres siglas, notamos que los encuestados respondieron, en general, satisfactoriamente con un porcentaje que se corresponde con el 83,45%; esto es, el 85% para la sigla “UE”, el 96,67% para la sigla “UU.EE.” y el 68,68% para “PSOE”.

Terminado el análisis de los datos relacionados con las siglas, proseguimos el estudio con los acortamientos.

#### **b) Los acortamientos**

Los acortamientos que ponemos de relieve son “Tele”, “Capi” y “Facu”. La elección de estas unidades léxicas se deben a su capacidad de proporcionar muchas correspondencias. La pluralidad de correspondencias permite hacer la diferencia entre la proyección del codificador y la capacidad interpretativa de los encuestados. Esta elección es una ocasión para insistir en la ambigüedad que conlleva ciertos acortamientos, en particular, y las abreviaciones, en general.

Con relación a la expresión “Tele”, la tabla presenta los siguientes datos:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	12	28	26	24	90	75,00%
	incorrecto	18	2	4	6	30	25,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	6	15	16	14	51	82,26%
	incorrecto	3	0	0	8	11	17,74%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 16:** Forma completa de “Tele”.

Los resultados de la tabla indican que los datos recogidos abogan favorablemente por la maestría de la equivalencia de la forma breve. En lo que respecta a los datos recopilados en la muestra de Grado, 90 participantes (75%) mencionaron la buena forma completa del acortamiento “Tele”. Entre los 30 participantes que dieron otras formas, destacan los 18 encuestados de la universidad de Douala, un 60% del total que dieron la respuesta incorrecta. Contrasta esto con los resultados de la universidad de Dschang, ya que aportaron la respuesta correcta en el 93% de los casos. Por lo que respecta a los estudiantes de Máster, el 82,26% eligieron la respuesta correspondiente. Aquí, las universidades de Dschang y Maroua presentaron un resultado de un 100% de respuesta correcta. De nuevo, se constata que los resultados de los participantes de Máster son más satisfactorios que los de Grado.

Por otra parte, la forma ‘Tele’ recibió otra equivalencia que no entraba en nuestra proyección. Para este grupo de encuestados, la forma abreviada “tele” equivale a “Teléfono”: 18 estudiantes pensaron que la forma completa de “tele” es “teléfono”. De estos, 9 se encuentran en Grado en la universidad de Douala. Aquellos que pusieron “teléfono” en lugar de “televisión” incurrieron en la confusión en la medida en que ambas palabras comparten el inicio o la aféresis “tele”. Sin embargo, su incompetencia radica en el hecho de que la forma abreviada de “Teléfono” es “Tel.”. En fin, 6 participantes dieron como forma completa “telecomunicación” ignorando que el acortamiento de este vocablo es “Telecom.”. Con todo, tenemos que apreciar los esfuerzos de unos y otros ya que cuentan con una base de justificación, o sea, “tele” es el inicio de las palabras “televisión”, “teléfono” y “telecomunicación”. Sin embargo, estas confusiones demuestran que no recibieron clases de lexicología que podrían permitirles evitarlas.

El segundo acortamiento es “Capi” y los datos que arroja la encuesta son los siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	0	7	3	4	14	11,67%
	incorrecto	30	23	27	26	106	88,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	0	9	4	4	17	27,42%
	incorrecto	9	7	12	18	45	72,58%
	Total	9	16	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 17:** Forma completa de “Capi”.

Se desprende de los resultados presentados por la tabla que los encuestados no aportaron la respuesta adecuada. El 11,67% en Grado y el 26,98% en Máster son de verdad insignificantes con respecto a las expectativas. Otra vez más, los datos levantados en Máster son doblemente adecuados en relación con los de Grado. No sorprende que la muestra de la universidad de Douala haya tenido 0%; esto es, las respuestas suministradas no vinculan “Capi” a “Capitán”. Teniendo en cuenta otras propuestas, diremos que la forma abreviada “capi” es ambigua puesto que la inmensa mayoría de participantes puso “Capítulo” y “Capital”. Tocante a la expresión “capítulo”, 44 encuestados indicaron que le corresponde el acortamiento “capi”. En cambio, 77 encuestados asimilaron a la forma “capi” el vocablo “capital”. En resumen, observamos que el porcentaje de adecuación (21%) entre “capi” y “capitán” se debe al que los participantes orientaron su competencia hacia otras expresiones “capital” (42%) y “capítulo” (24%) que guardan una estrecha relación con la base léxica. Otras palabras como “capitalista” y “capitular” aparecen con una frecuencia muy baja.

“Facu” es el último acortamiento sobre el que se pregunta a la muestra. En lo que se refiere a “Facu”, los datos recogidos presentan los resultados que muestra la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	27	28	29	28	112	93,33%
	incorrecto	3	2	1	2	8	6,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	8	13	15	22	59	95,16%
	incorrecto	1	2	0	0	3	4,84%
	Total	9	15	15	22	62	100,00%

**Tabla 7. 18:** Forma completa de “Facu”.

Los resultados acerca de la forma completa de “Facu” indican la adecuación con el vocablo “Facultad” con un 93,33% y un 95,08% respectivamente en Grado y en Máster. Este acortamiento como la sigla “EE.UU.” es una forma abreviada muy utilizada en la jerga estudiantil. Observamos que los participantes de Máster de las universidades de Maroua y Yaundé I ofrecieron el cien por cien de la equivalencia. No obstante, muy pocos, únicamente 4 de los encuestados, relacionaron “Facu” con la palabra “Facultativo”. Observamos que los encuestados de las universidades de Douala y Dschang son aquellos que presentaron respectivamente 4 informantes con respuestas incorrectas.

En resumidas cuentas, los resultados obtenidos a nivel del análisis de los acortamientos son los siguientes: el acortamiento “Facu” viene con el 94,24%, “Tele” tiene el 78,63% y “Capi” se corresponde con el 19,54%. La media porcentual es el 64,13%. Se observa que los informantes han tenido dificultades a nivel de la forma “Capi”, lo que ha reducido considerablemente el porcentaje total de la respuesta adecuada en relación con los acortamientos.

Dedicamos el siguiente subapartado al análisis de las abreviaturas.

### c) Las abreviaturas

Las abreviaturas que sometemos al análisis de los informantes son tres, a saber, “Art.”, “Dr.” Y “Prep.” Estas tres abreviaturas son muy frecuentes en clase. Cuando nosotros los profesores escribimos en la pizarra, por razones de economía del lenguaje, solemos abreviar algunas expresiones de las cuales esas tres. Por otra parte, también los aprendices recurren a las abreviaturas y lo notamos cuando estamos corrigiendo las copias. Como en los casos de las siglas y los acortamientos, la finalidad consiste en mostrar que una forma

abreviada que no aparece en un contexto preciso conduce siempre a una ambigüedad interpretativa.

Los datos apurados acerca de la abreviatura “Art.” presentan los siguientes resultados sintetizados en esta tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	8	13	7	18	46	38,33%
	incorrecto	22	17	23	12	74	61,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	3	7	8	10	28	45,16%
	incorrecto	6	8	8	12	34	54,84%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 19:** Forma completa de “Art.”.

Se desprende de la tabla que el promedio de buenas respuestas es inferior al 50%. Esos resultados revelan que la mayoría de los participantes de Grado y de Máster desconoce la verdadera equivalencia de “Art.”. Los encuestados de Grado tienen un porcentaje de 38,33%, lo que se corresponde con 46 encuestados. El valor de adecuación es ligeramente superior en Máster (45,16%). Una vez más, los estudiantes de Máster tienen más competencia que los de Grado. Entre todos los encuestados, aquellos de Grado de Maroua registran el peor resultado con 23 (76,66%) encuestados que responden de forma errónea en lo que a la forma “Art.” se refiere.

Los resultados de los datos recogidos muestran que los estudiantes establecieron un vínculo con otras palabras. Según ellos, “Art.” No equivale a “Artículo”, sino a “arte”, “artista”, “artística” y “artesanía”. Del total de las cuatro palabras apuntadas, “arte” (55) y “artista” (18) son las cuales tuvieron una fuerte frecuencia. Las estadísticas indican que el uso de “arte” goza de 55 ocurrencias mientras que “artista” tiene 18. Aquellos que se inclinaron hacia “arte” desconocen que la abreviatura consiste en simplificar la escritura de palabras que constan de muchas letras. Decir que “Art.” Equivale a “arte” demuestra que los participantes no entienden mucho de la tendencia a la economía lingüística. No se puede proceder a la simplificación de una palabra suprimiendo solo una letra. Por lo que “Art.” no puede ser la abreviatura de la palabra “Arte”. Excepto en los casos de la apócope de ciertos adjetivos en que se suprime únicamente la última letra, no se

encuentran sustantivos cuya abreviatura normalizada radica en la eliminación de una letra. La economía lingüística no significa pereza expresiva, puesto que abreviar “arte” por “art.” es pereza y nada más.

La siguiente sección tratará la forma “Dr.” que se corresponde con “Doctor”. La forma contractada de este vocablo se limita a la asociación de la primera letra y la última que constituyen la palabra. Los datos arrojados acerca de esta forma abreviada presentan los siguientes resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	24	27	29	28	108	90,00%
	incorrecto	6	3	1	2	12	10,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	8	15	15	22	60	96,77%
	incorrecto	1	0	1	0	2	3,23%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 20:** Forma completa de “Dr.”.

Con relación a la abreviatura “Dr.”, los datos revelan que un total de 168 encuestados aportaron la respuesta correcta, lo que se corresponde con el 92,30% de los encuestados. En Grado se presenta el 90%, mientras que, en Máster, con el 96,77% se atestigua la fuerte maestría de sus encuestados. Nos esperábamos un cien por cien de respuestas correctas dado que la abreviatura “Dr.” se usa sobremanera en la esfera universitaria. Sin embargo, urge recordar que 5 encuestados apuntaron las siguientes expresiones “docente”, “Doctoral” y “Doctorado” como formas completas de “Dr.”. Se trata de vocablos muy cerca del área de los estudios, pero esta abreviatura reza solo con la forma completa anteriormente mencionada.

En lo que se refiere a la forma “Prep.”, los resultados obtenidos y que indican que la palabra “preposición” es la equivalencia de “Prep.” son los siguientes detallados en la tabla 22:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	25	21	27	25	98	81,67%
	incorrecto	5	9	3	5	22	18,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	5	13	15	22	55	88,71%
	incorrecto	4	2	1	0	7	11,29%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 21:** Forma completa “Prep.”.

Se desprende de la tabla que los datos arrojados corren favorablemente a la respuesta idónea. De todos los encuestados, 153 conocen que “Prep.” corresponde a “preposición”. Los participantes en el Máster benefician de una superioridad valorativa con 55 (88,71%) en tanto que los de Grado presentan 98 (81,67%) con una diferencia porcentual del 7%. Es curioso saber que cerca del 15,93% de los encuestados no pueden vincular “Prep.” con “preposición”. Destacamos que los participantes de Máster de la universidad de Yaundé I apuntaron, todos, la respuesta justa. En cambio, los estudiantes de Grado de la universidad de Dschang mencionaron más respuestas incorrectas, cuyas estadísticas giran en torno a 30%. Una franja de los encuestados puso la palabra “preparación” y representa un efectivo de 11 individuos; lo que demuestra una vez más que las abreviaturas estas sujetas a la ambigüedad.

En conclusión, los encuestados dieron un porcentaje global del 72,69% de las respuestas adecuadas en relación con las abreviaturas. Detalladamente, la respuesta adecuada de la abreviatura “Art.” se corresponde con el 41,71%. En el caso de “Prep.”, el 84,06% se presentan como el porcentaje de la respuesta correcta y, en fin, la abreviatura “Dr.” tiene el 92,30% de la respuesta adecuada. Como se puede constatar, es la forma “Art.” lo que arrojó datos insatisfactorios.

#### **d) Los acrónimos**

A renglón seguido, examinamos los datos recogidos acerca de las formas acronímicas “Polimili” y “Portuñol”. Elegimos estos dos acrónimos con el objetivo de presentar las diferentes estrategias que intervienen en la formación de los acrónimos. En “Polimili”, el acrónimo es el resultado de las letras iniciales de las palabras asociadas, mientras que, en

“Portuñol” el acrónimo se forma con las letras iniciales y finales de las palabras que se fusionan.

Por lo que respeta a la forma “Polimili”, las informaciones de la encuesta presentan los siguientes resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	16	7	13	8	44	36,67%
	incorrecto	14	23	17	22	76	63,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	4	2	5	1	12	19,35%
	incorrecto	5	13	11	21	50	80,65%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 22:** Forma completa de “Polimili”.

Observando los resultados que nos ofrece la tabla, se observa solo 56 informantes (30,76%) lograron vincular “Polimili” a “político militar”. En Grado, 44 estudiantes (36,67%) apuntaron la forma adecuada. Si analizamos los datos teniendo en cuenta la universidad de origen, se observa que los encuestados de las universidades de Dschang y Yaundé I desconocían en su inmensa mayoría la equivalencia de “Polimili”. En Máster, solo 12 de los encuestados (19,35%) dieron la respuesta adecuada. En contra de la tendencia que se ha venido observando hasta ahora, constatamos aquí que los participantes de Grado conocían mejor esta forma que los de Máster. Por otro lado, hay que tener en cuenta que 25 encuestados asimilaron a la forma “Polimili” la expresión “policía militar”. No debemos condenar una respuesta de ese tipo en la medida en que las bases léxicas están presentes. Así, es el contexto en el que aparece esa forma que permita al descodificador elegir la forma adecuada de completar este acrónimo.

En lo que se refiere a “Portuñol”, los datos dan las siguientes estadísticas expuestas en la tabla 24:



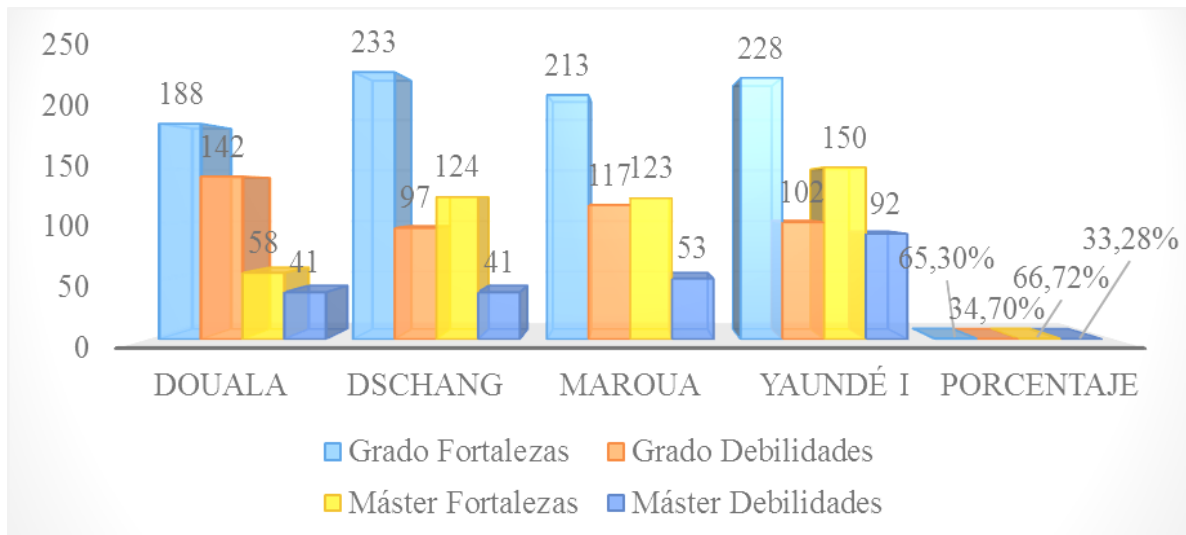
		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	6	26	6	13	51	42,50%
	incorrecto	24	4	24	17	69	57,50%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	3	9	1	5	18	29,03%
	incorrecto	6	6	15	17	44	70,97%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 23:** Forma completa de “Portuñol”.

Se desprende de los datos estadísticos que 69 de los encuestados (37,91%) optaron por la respuesta adecuada. Lo que demuestra lo suficiente el desconocimiento de este acrónimo. Una segunda vez más y de modo consecutivo, los encuestados de Grado sacan buenos resultados (42,50%) en detrimento de los mayores académicos, es decir, el 29,03% en Máster. Aquí, hemos de poner énfasis en el caso de los encuestados de Grado de la universidad de Dschang quienes vienen con un 86,66% de resultados satisfactorios. En Máster, son siempre los participantes de Dschang quienes indican en su mayoría 9 (60,00%) que el acrónimo “Portuñol” equivale a “portugués y español”. Es posible decir que uno de sus profesores hubiera trabajado con esa expresión en clase en relación con los contactos de lenguas o la situación de las lenguas en las zonas fronterizas. Además, el profesor encuestado en la universidad de Dschang precisó que uno de sus campos de investigación es el contacto lingüístico.

Para concluir este subapartado dedicado a los acrónimos, constamos el porcentaje total de la respuesta adecuada se corresponde con el 34,33%, o sea, el 30,67% para la adecuada forma completa de “polimili” y el 37,91% la correcta equivalencia de “Portuñol”. Los datos porcentuales demuestran que los profesores, en su mayoría, no dedican clases a acronimia.

Después de haber analizado los datos vinculados con las abreviaciones, presentamos en la siguiente figura la recapitulación de los resultados apurados:



**Figure 7. 1:** valoración de las formas completas de las abreviaciones.

Las estadísticas de la figura 6 muestran que los resultados son buenos, esto es, el 65,30% en Grado y el 66,72% en Máster. Estos porcentajes indican que la mayoría de los encuestados dominan las formas completas de las abreviaciones. Sin embargo, comparando los resultados válidos en Grado y en Máster, la ligera diferencia en favor de la población encuestada de Máster no es satisfactoria en la medida en que son ellos quienes deberían cubrir más del 80% de las respuestas correctas, ya que suponemos que, en su lectura, descubren muchas construcciones además de lo que han estudiado en clase. En Grado, la universidad de Dschang es la mejor con 233 respuestas válidas, mientras que, en Máster, son los encuestados de la universidad de Yaundé I los que apuntaron unas 150 respuestas correctas. Con todo, se ha de insistir cada vez más en la enseñanza de las abreviaciones para permitir a los estudiantes conocer las abundantes formas en relación con las siglas, los acortamientos, las abreviaturas y los acrónimos.

Acabado el análisis de las abreviaciones entre las que incluyo las siglas (UE, EE.UU. y PSOE), los acortamientos (Tele, Capi y Facu), las abreviaturas (Art., Prep. y Dr.) y los acrónimos (Polimili y Portuñol), en el próximo epígrafe examinarán los datos recogidos en lo referente a los símbolos.

### 7.3.1.2 Análisis de los datos con relación a los símbolos<sup>40</sup>

Cuatro son los símbolos para los que quisimos que los encuestados indicasen los valores respectivos. Se trata de €, £, ₣ y ₵ que remiten a monedas usadas en distintos países.

#### - El símbolo €

Por lo que respecta al símbolo € que representa el “Euro”, moneda común de los países miembros de la Unión Europea, los datos recopilados presentan los siguientes resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	21	26	20	25	92	76,67%
	incorrecto	9	4	10	5	28	23,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	5	10	13	19	47	75,81%
	incorrecto	4	5	3	3	15	24,19%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 24:** Símbolo del “Euro”.

Los resultados obtenidos revelan una mejor apropiación del símbolo. Tenemos en total 139 encuestados (76,37%) que señalaron la respuesta adecuada. Tanto en grado como en Máster, los participantes presentaron datos similares: 76,67% (Grado) y 75,81% (Máster). En Grado, fueron los estudiantes de las universidades de Douala y Maroua los que bajaron los resultados con un total de 19 respuestas negativas. En Máster, fueron los encuestados de la universidad de Douala quienes descendieron otra vez los resultados con un porcentaje del 44,44% de respuestas inadecuadas.

#### - El símbolo £

En esta sección, analizamos los datos arrojados acerca del símbolo £ que representa la moneda de Reino Unido denominada “Libra esterlina”. La siguiente tabla muestra estos resultados:

<sup>40</sup> Los símbolos examinados aparecen en el anexo 3 p.552.

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	4	17	1	17	39	32,50%
	incorrecto	26	13	29	13	81	67,50%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	0	2	3	3	8	12,90%
	incorrecto	9	13	13	19	54	87,10%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 25:** Símbolo de la “Libra esterlina”.

Contrariamente a lo que hemos observado en relación con el símbolo €, los resultados que nos presenta esta tabla demuestran un relativo desconocimiento del símbolo de la moneda usada en el Reino Unido: el 32,50% y el 12,90% respectivamente en Grado y en Máster. En grado, los resultados de la muestra de las universidades de Douala y Maroua son muy bajos. Lamentablemente, vemos que los resultados de los encuestados de Máster en la universidad de Douala presentan el 0%. Nos sorprenden esas estadísticas ya que la “Libra esterlina” es una antigua moneda y el Reino Unido es una comunidad bien conocida de muchos. ¿Puede el advenimiento del Euro justificar el desconocimiento de la Libra esterlina? Huelga precisar que El Reino Unido nunca ha dejado de usar su moneda incluso cuando Inglaterra, por poner un ejemplo, era miembro de la Unión Europea. El análisis de los demás datos vinculados con los símbolos quizás nos permita sacar conclusiones aceptables.

#### - El símbolo F

El símbolo que examinamos acto seguido se refiere a F, esto es, el “Franco suizo” o simplemente el “Franco”. Los datos arrojados son los siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	17	18	9	16	60	50,00%
	incorrecto	13	12	21	14	60	50,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	3	1	5	5	14	22,58%
	incorrecto	6	14	11	17	48	77,42%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 26:** Símbolo del “Franco”.

Quisiéramos precisar que hemos valorado la forma “Franco” como equivalente del símbolo F. Si en Grado vemos una paridad entre las respuestas obtenidas, en Máster no

es el caso puesto que solo 14 de los participantes (22,58%) marcaron respuestas adecuadas. En Grado, los estudiantes de la universidad de Dschang son quienes apuntaron buenos resultados cifrados en un 60%. Estos esfuerzos que podríamos admirar acaban por anularse a causa de los datos porcentuales casi nulos (6,66%) de los estudiantes de Máster de la misma universidad. En realidad, los resultados presentados por los encuestados de Máster no se parecen a lo que esperábamos cuando tomamos en cuenta las clases vinculadas con la civilización o la cultura de Europa y de otros pueblos del mundo.

- **El símbolo ₩**

Cerramos este subapartado con el análisis del símbolo ₩ correspondiente a la moneda de Corea. Los datos recopilados aparecen a continuación:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	0	6	0	2	8	6,67%
	incorrecto	30	24	30	28	112	93,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	0	0	1	0	1	1,61%
	incorrecto	9	15	15	22	61	98,39%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

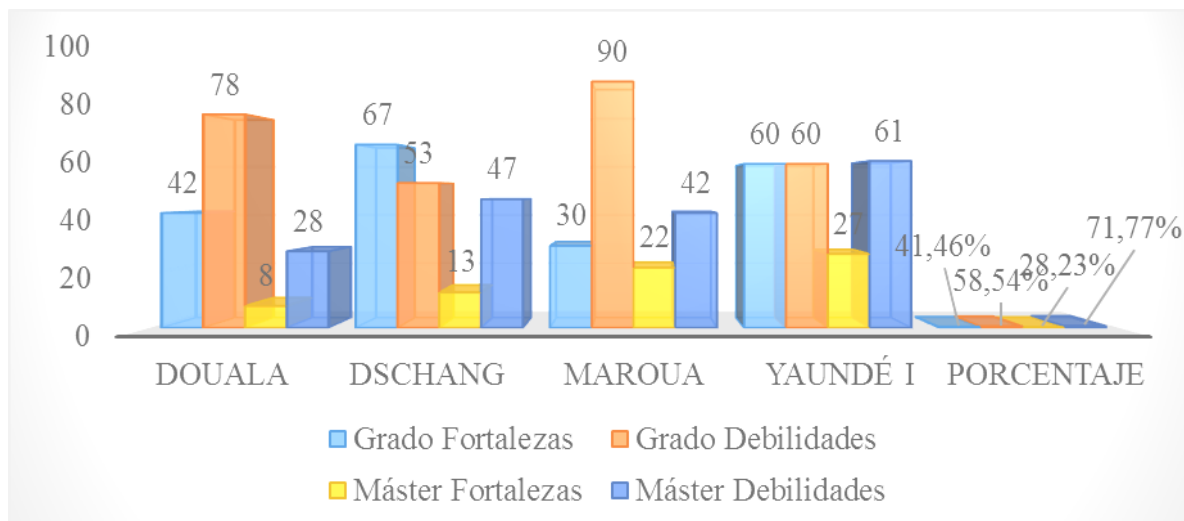
**Tabla 7. 27:** Símbolo del “Won”.

Se destaca de las estadísticas reveladas por la tabla que la inmensa mayoría de los encuestados no conoce dicho símbolo. Unos 9 participantes (4,94%) pudieron apuntar la respuesta adecuada. En Máster, solo un estudiante logró aportar la respuesta esperada. En Grado, seis de los ocho que pusieron la respuesta justa vienen de la universidad de Dschang y los otros dos de Yaundé I. De verdad, los resultados son catastróficos y pensamos que eso se debe al hecho de que esa moneda sea desconocida y casi no usada en nuestro país. Sin embargo, es menester precisar que, en los programas de la Educación Secundaria, y particularmente en el módulo dedicado a la “Vida económica”, existen capítulos que tratan de los precios y las monedas (valores y símbolos).

Recapitulando lo analizado a nivel de los símbolos, nos damos cuenta de que los encuestados conocieron más los símbolos de las monedas de la Unión Europea, de Reino Unido y de Suiza respectivamente de modo decreciente. En resumidas cuentas, descubrimos que los encuestados de Grado aportaron buenos resultados en cuanto a los

símbolos se refiere. Se observa un descuido por parte de los informantes en la medida en que hay aspectos de la asignatura “Expresión escrita” que consisten en escribir en letras los precios y los símbolos de las monedas.

En la figura que viene acto seguido, vamos a presentar los datos recapitulativos de los cuatro símbolos:



**Figure 7. 2:** Valoración de las referencias de los símbolos.

Como se puede apreciar en la figura 7, los datos relativos a las debilidades son dominantes tanto en Grado (58,54%) como en Máster (71,77%). Esos resultados muestran un alto desconocimiento de los símbolos referentes a las monedas. Lo más curioso es que solo 28,23% de los estudiantes de Máster dominan las referencias de los símbolos monetarios. En Grado, los encuestados de la universidad de Maroua brillan por su incapacidad, mientras que, en Máster, son aquellos de la universidad de Yaoundé I. La deficiencia que notamos puede explicarse por el hecho de que los símbolos de manera general y las monedas, en particular, no formen parte de su contenido de formación, aunque estudiados en la secundaria.

En el segundo apartado, de los procedimientos lexicológicos, vamos a analizar los datos referentes a las correlaciones entre formas abreviadas y sus respectivas denominaciones.

### 7.3.1.3 Análisis de los datos vinculados con la denominación de las formas abreviadas

En este apartado, vamos a organizar el análisis en torno a cinco secciones. En cada una de ellas, examinaremos si los encuestados apuntaron el denominador común de las formas abreviadas.

En la primera sección, analizamos los resultados de los datos recogidos en relación con la forma “PSOE y EE.UU.”. La siguiente tabla sintetiza los resultados obtenidos:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	28	24	25	26	103	85,83%
	incorrecto	2	6	5	4	17	14,17%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	8	12	13	18	41	66,13%
	incorrecto	1	3	13	4	21	33,87%
	Total	9	15	26	22	62	100,00%

**Tabla 7. 28:** Las siglas.

Aquí, el objetivo consiste en saber si los encuestados conocen que “PSOE” y “EE.UU.” son siglas. Se desprende, pues, de los datos arrojados que la mayoría del encuestado conocía eso. Es un total de 154 participantes de Grado y Máster quienes apuntaron la respuesta adecuada. En grado, 103 encuestados (85,83%) dieron la buena respuesta con una proporción relativa entre los participantes de las cuatro universidades. En máster, 51 encuestados (83%) marcaron la respuesta adecuada.

Comparando con los resultados de los participantes de Grado notamos que el 18% de los encuestados en Máster ignoraron que “PSOE”, por citar un caso, es una sigla. Este porcentaje permite decir que los encuestados de Grado marcaron más respuestas correctas que los de Máster.

En la segunda sección, los datos recogidos conciernen a los acortamientos “Facu y Tele” y los resultados vienen expuestos en la tabla siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	9	14	20	18	61	50,83%
	incorrecto	21	16	10	12	59	49,17%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	4	11	10	14	39	62,90%
	incorrecto	5	4	6	8	23	37,10%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 29:** Los acortamientos.

Los resultados de la tabla revelan que 100 encuestados que se corresponden con el 54,94% de los participantes contestaron de modo adecuado. En lo referente a los acortamientos, los encuestados en Máster presentaron más respuestas adecuadas que los de Grado con un porcentaje del 62,30% equivalentes a 39 propuestas correctas. Los encuestados de Grado con 50,83% vieron sus resultados reducidos a causa de los bajos resultados de los informantes de la universidad de Douala, o sea, 09 (30%). Los de Maroua ocuparon el primer rango con 20 (67%) a nivel del Grado. Incluso en Máster, son siempre los participantes de la universidad de Douala los que presentaron bajos resultados correspondientes al 56%.

En cuanto a la tercera sección, analizamos los datos arrojados en torno a la abreviatura “Dr. y Prep.” La siguiente tabla muestra las estadísticas tanto en Grado como en Máster:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	18	24	22	20	84	70,00%
	incorrecto	12	6	8	10	36	30,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	7	14	11	17	49	79,03%
	incorrecto	2	1	5	5	13	20,97%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 30:** Las abreviaturas.

Los resultados indicados por esta tabla apuntan las estadísticas siguientes: el 70% para el Grado y el 79,03% para el Máster. En los dos casos, los participantes marcaron respuestas correctas en su mayoría relativa. En cambio, 131 de los encuestados supieron que las formas “Dr. y Prep.” son abreviaturas.



Ciertos estudiantes confundieron las formas consideradas “abreviaturas” con los “acortamientos”. Es menester señalar que los encuestados en Máster marcaron más respuestas adecuadas que los de Grado, con una mención especial a los estudiantes de Dschang tanto en Grado (80,00%) como en Máster (93,33%).

En lo que se refiere a la sección dedicada a los acrónimos “Polimili y Portuñol”, la tabla 32 muestra los siguientes datos:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	15	10	25	18	68	56,67%
	incorrecto	15	20	5	12	52	43,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	4	10	9	12	35	56,45%
	incorrecto	5	5	7	10	27	43,55%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 31:** Los acrónimos.

Los datos presentados en la tabla muestran que el rendimiento es casi igual entre los informantes de Grado y los de Máster, a saber, el 56%. Sin embargo, observamos que una buena cantidad de los participantes no pudo asimilar el vocablo “acrónimos” a las formas “Polimili y Portugal”. En término de satisfacción, solo los encuestados de Grado de la universidad de Maroua presentaron un porcentaje del 83,33% equivaliendo a 25 sujetos. Dicho porcentaje en una prueba para afirmar que esos sujetos aprendieron la acronimia en clase.

Por último, en relación con los símbolos “£” y “w”, los datos recogidos vienen detallados en la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	28	28	30	28	114	95,00%
	incorrecto	2	2	0	2	6	5,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	8	15	14	22	59	95,16%
	incorrecto	1	0	2	0	3	4,84%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 32:** Los símbolos.

Al observar la tabla anterior, los datos indican que el 95,05% de los encuestados contestaron satisfactoriamente a esta pregunta. Estos resultados permiten notar que los símbolos se identifican fácilmente a diferencia de las abreviaciones, que pueden ser las siglas, los acortamientos, las abreviaturas o los acrónimos.

Resumiendo, se desprende del análisis de los datos que los encuestados respondieron convenientemente a las preguntas en relación con las siglas y los símbolos. Eso podría deberse al hecho de que ambas expresiones se usan frecuentemente, por un lado, y que se trata de formas fácilmente identificables. Respecto a “acortamiento”, “acrónimo” y “abreviatura” cuyos resultados fueron moderados, la explicación que cabe radica en que los dos primeros vocablos evocados suelen usarse sin mucha distinción, mientras que, en el fondo, el matiz es considerable. Total, partiendo del porcentaje de los datos arrojados, se puede deducirse con facilidad lo que los estudiantes dominan y aquello de que tienen necesidad de aprendizaje con vistas a mejorar su competencia.

En la parte que viene a continuación, abordamos los datos arrojados en relación con los procedimientos morfológicos.

### **7.3.2 Análisis de los datos relacionados con los procedimientos económicos morfológicos**

En este subapartado, el análisis se subdivide en dos partes correspondientes a las preguntas 3 y 4 que tratan ciertos aspectos de la morfología. La primera parte tiene como objetivo dar la correspondencia de las palabras a partir de los prefijos. Cuatro palabras componen esta parte y el análisis de cada una de ellas forma una sección aparte.

### 7.3.2.1 Análisis de los datos correspondientes a los prefijos

Los diferentes afijos prefijales recopilados en los materiales de clase son: a-, afro-, anti-, auto-, bi-, co-, com-, deca-, des-, endeca-, enea-, ex, hepta-, hexa-, i-, in-, infra-, inter-, intra-, neo-, mono-, octo-, penta-, pos-, pre-, pro-, re-, semi-, sobre-, sub-, supra-, trans- y uni-. Los prefijos que aparecen en el cuestionario vienen escogidos de aquellos que se repiten en los tres materiales de clase.

En esta parte vamos a analizar los datos arrojados en torno a los afijos prefijales “Pro-”, “A-”, “Anti-” y “Des-”. Los criterios de elección de los cuatro prefijos son los siguientes: primero, mostrar que “Pro-” y “Anti-” son antitéticos. Es necesario precisar que el ejemplo escogido con el prefijo “pro-” permite demostrar que el morfema prefijal puede ser libre, es decir que existen casos en que el prefijo no se une a la palabra. En segundo lugar, marcar una diferencia entre los prefijos “A-” y “Anti-” en la medida en que expresan lo que se debe rechazar, pero ambos no son conmutables. En tercer lugar, queremos hacer resaltar la distinción entre los prefijos “Des-” e “In-” pese a que tengan una base de comparación que es la privación o negación. Gracias a la proximidad significativa de ciertos prefijos, hay palabras que aceptan uno y no el otro. En fin, el último criterio de elección de dichos prefijos es su alta frecuencia en los materiales de clase y quisiéramos asegurarnos de que los discentes saben efectivamente sus diferentes valores. Las palabras que analizamos son: “Pro revolucionario”, “Agramatical”, “Antiterrorista” y “Deshonestidad”<sup>41</sup>.

En la primera sección, el análisis de los datos recopilados se vincula con la expresión “Pro revolucionario”. La tabla que sigue muestra esto:

---

<sup>41</sup> Las palabras “Pro revolucionario”, “agramatical”, “antiterrorista” y “deshonestidad” aparecen en el anexo 3 p. 553.

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	0	13	11	13	37	30,83%
	incorrecto	30	17	19	17	83	69,17%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	2	10	8	9	29	46,77%
	incorrecto	7	5	8	13	33	53,23%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 33:** Equivalencia de “Pro revolucionario”.

Los resultados arrojados revelan que más de la mitad de la muestra no llegó a dar la correspondencia de “Pro revolucionario”. Las equivalencias adecuadas son “partidario de la revolución” o “persona a favor de la revolución”. El 36,26% de los participantes apuntaron respuestas correctas. El mejor resultado es el de los estudiantes de Máster con un 46,77% frente al 30,83% de los del Grado. El peor resultado viene de los estudiantes de Grado de la universidad de Douala con un 0%. Es lo que puede justificar que unos 83 de los participantes de Grado (69,17%) no satisficieron las expectativas. En Máster, admiramos el porcentaje (66,66%) de los participantes de Máster de la universidad de Dschang, mientras que, el porcentaje global de los sujetos de Máster se corresponde con 46,77% de respuesta correcta.

La segunda sección de esta parte concierne a la palabra “agramatical”. Los datos arrojados de los 182 participantes revelan las estadísticas siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	12	25	10	17	64	53,33%
	incorrecto	18	5	20	13	56	46,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	3	13	13	10	39	62,90%
	incorrecto	6	2	3	12	23	37,10%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 34:** Equivalencia de “Agramatical”.

Como se puede apreciar en los resultados revelados por esa tabla, una proporción considerable de la muestra (103) aportó respuestas adecuadas, lo que equivale al 56,59%. Los datos de las tablas demuestran que los encuestados de Máster acumularon un total de 39 (62,90%) superando así los de Grado 64 (53,33%). En grado, los participantes de la

universidad de Dschang son quienes con un 83,33% han respondido adecuadamente que “agramatical” se corresponde con “que no es gramatical” o “que no respeta las normas gramaticales”. En Máster, los encuestados de las universidades de Dschang y de Maroua presentan el 86,66% y el 81,25% de los mejores resultados de modo respectivo. Comparando los resultados de Grado con los de Máster, constatamos que los participantes de Máster brillan con un 62,90% frente al 53,33% de los encuestados de Grado.

En cuanto a la sección dedicada a la expresión “Antiterrorista”, los datos obtenidos del total de los encuestados están presentados en la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	18	27	18	25	88	73,33%
	incorrecto	12	3	12	5	32	26,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	7	13	14	17	51	82,26%
	incorrecto	2	2	2	5	11	17,74%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 35:** Equivalencia de “Antiterrorista”.

Los resultados que muestra la tabla responden favorablemente a nuestra expectativa, o sea, comprobar que “Antiterrorista” equivale a “contra el terrorismo” o “que se opone al terrorismo”. Sobre los 182 encuestados, 139 de ellos pusieron una respuesta adecuada, lo que se corresponde con un 76,37% de la muestra. Según los datos analizados, la muestra de Máster aportó más datos valorativos que los de Grado, es decir, 51 (82,26%) frente a 88 (73,33%). Observamos que los participantes de la universidad de Dschang, los dos grupos confundidos, expresaron su buena competencia aportando la respuesta adecuada que se corresponde con un 88,88%. Los participantes de las universidades de Douala y Maroua son quienes trajeron menos satisfacción en cuanto a los datos valorativos se refieren. Vemos que los estudiantes de Máster expresan su supremacía intelectual con respecto a los de Grado, lo que es normal porque llevan muchos años aprendiendo en la facultad.

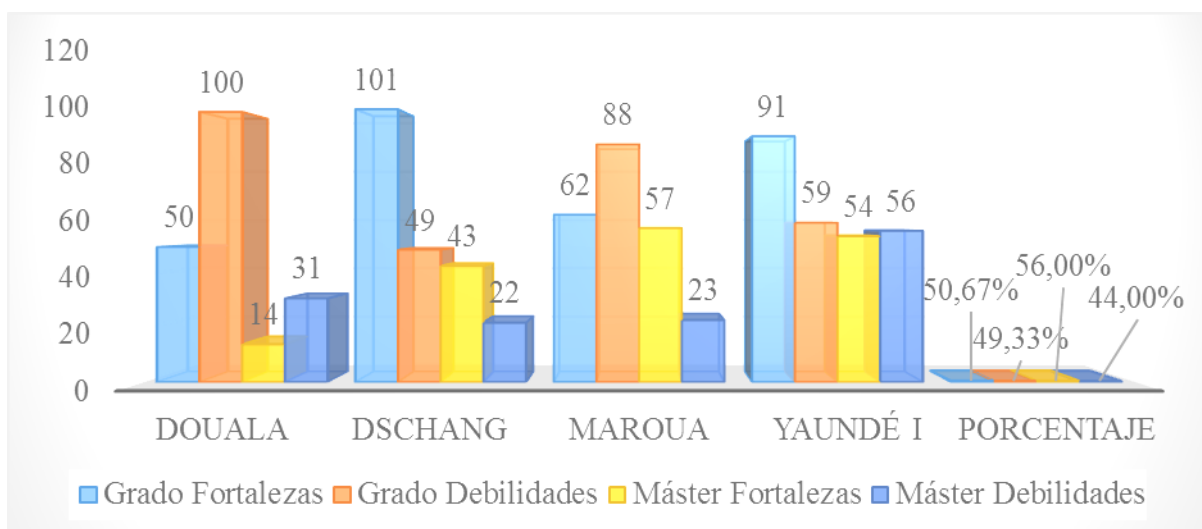
En esta sección que sigue interpretando los datos relacionados con los prefijos, “des-” en la palabra “Deshonestidad” significa “que carece de honestidad” o “ausencia de honestidad”. Los datos obtenidos de la encuesta son los siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	12	18	14	20	64	53,33%
	incorrecto	18	12	16	10	56	46,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	1	10	11	8	30	48,39%
	incorrecto	8	5	5	14	32	51,61%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 36:** Equivalencia de “Deshonestidad”.

Los resultados que se desprenden de la tabla demuestran que una mayoría relativa 94 (52%) puso lo correcto. Si los datos porcentuales de la muestra de Grado giran alrededor del 53%, en Máster tenemos tan solo un 48%, con peores resultados en las universidades de Douala (11%) y de Yaundé I (36%). Hubo casi el mismo resultado entre los encuestados de Máster en las universidades de Dschang y Maroua. En Grado, en cambio, son los encuestados de las universidades de Douala 12 (40%) y de Maroua 14 (47%) los que presentaron resultados poco satisfactorios.

Partiendo de los resultados que preceden, la figura 8 resume las fortalezas y las debilidades de los significados de los prefijos correspondientes a la pregunta 3. Veamos:



**Figure 7. 3:** Valoración de los significados de los prefijos.

Las informaciones que nos aporta la figura 8 indican que más de la mitad de la muestra descodificaron los significados de los morfemas prefijales. En Grado tenemos un 50,67% y un 56,00% en Máster. A partir de esos resultados no muy satisfactorios, deducimos que los estudiantes no dominan perfectamente los valores de los prefijos. En Grado, la universidad de Douala presentó los peores resultados del grupo, mientras que, los discentes de Dschang dieron los mejores con cerca de 101 respuestas correctas. En Máster, los encuestados de las universidades de Maroua y de Yaundé I demostraron más competencia con respecto a los demás.

El problema de la mala interpretación de los valores de los prefijos se debería a que las clases de morfología que los docentes imparten no se orientan hacia los significados de esos afijos.

### **7.3.2.2 Análisis de los datos correspondientes a los sufijos**

Los distintos afijos sufijales recopilados en los materiales de clase son: -aco, -ada, -ado, -aje, -al, -ancia, -ano, -anza, -ante, -ar, -ario, -ble, -ción, -cito, -cillo, -dad, -dero, -dor, -dura, -edo, -encia, -ense, -eño, -és, -ez, -í, -ico, -iento, -il, -illo, -ín, -ino, ísimo, -ismo, -ista, -ito, -izo, -mente, -miento, -ón, -oso y -ote. Los sufijos que aparecen en el cuestionario vienen escogidos de aquellos que se repiten en los tres materiales de clase.

En esta segunda parte, iremos examinando las equivalencias de las palabras apoyándonos en los afijos sufijales que vienen a continuación: “-ísimo”, “-mente”, “-cita”, “-ote”, “-ada” y “-al”. Con estos sufijos, queremos, por un lado, diferenciar los sufijos que van con los adjetivos de los que se unen a los sustantivos. Por otro lado, mostrar que los sufijos de diminutivos y de aumentativos pueden modificar tanto los sustantivos como los adjetivos. Es más, queremos que los participantes demuestren que los sufijos “-mente”, “-cita”, “-ada” y “-ote” tienen más de un significado.

En el análisis, las palabras elegidas son “riquísimo, duramente, mujercita, amigote, cabezada y maizal”<sup>42</sup>.

Los datos que analizamos en esta sección conciernen a la equivalencia de la palabra “riquísimo”. Las estadísticas de los resultados están expuestas en la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	14	20	19	17	70	58,33%
	incorrecto	16	10	11	13	50	41,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	3	8	14	14	39	62,90%
	incorrecto	6	7	2	8	23	37,10%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 37:** Equivalencia de “Riquísimo”.

Partiendo del vocablo “riquísimo”, esperábamos que los participantes identificaran el sufijo de superlativo absoluto (-ísimo) y pusieran como equivalencia “muy rico”. Así, un total de 109 encuestados aportó la respuesta esperada, lo que se corresponde con el 59,89% de la muestra. Cotejando los resultados de la tabla, nos damos cuenta de que los estudiantes de Máster apuntaron más respuestas adecuadas con un porcentaje del 62,90% con respecto al 58,33% de los de Grado, donde los representantes de la universidad de Douala manifiestan un desconocimiento de la equivalencia semántica entre “riquísimo” y “muy rico”. En relación con las respuestas adecuadas, en las universidades de Dschang y Maroua, arrojaron datos positivos tanto los estudiantes de Grado como los de Máster con un efectivo acumulado de 61 sobre 109 (55,96%).

A continuación, analizaremos los datos relativos al sufijo “-mente” en la palabra “duramente”. Los resultados son lo que la tabla 39 presenta:

<sup>42</sup> Las palabras “riquísimo”, “duramente”, “mujercita”, “amigote”, “cabezada” y “maizal” aparecen en el anexo 3 p. 553.



		Doula	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	1	10	1	11	23	19,17%
	incorrecto	29	20	29	19	97	80,83%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	0	5	2	2	9	14,52%
	incorrecto	9	10	14	20	53	85,48%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 38:** Equivalencia de “Duramente”.

Los resultados revelan que la inmensa mayoría no dio la buena equivalencia del adverbio de modo “duramente”, o sea, “de manera dura”, “de forma dura” o “de modo duro”. Entre los 182 encuestados, solo 32 (17,58%) han podido aportar la respuesta correcta. Esa cantidad de participantes es muy insignificante con respecto a lo anteriormente descrito (*riquísimo*) en nuestra proyección. De manera detallada, vemos que las universidades consiguieron los resultados siguientes: Douala, 01 (02,56%); Dschang, 15 (33,33%); Maroua, 03 (06,52%) y Yaundé I, 13 (25,00%). Como se puede constatar, los resultados de los estudiantes de las universidades de Douala y Maroua son verdaderamente bajos. El porcentaje de los encuestados de Grado (19,17%) supera ligeramente los de Máster (14,52%).

La tercera sección de este subapartado se interesa por la palabra “mujercita”. Los datos recogidos acerca de esa palabra muestran los siguientes resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	8	18	15	22	63	52,50%
	incorrecto	22	12	15	8	57	47,50%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	6	8	13	14	41	66,13%
	incorrecto	3	7	3	8	21	33,87%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 39:** Equivalencia de “Mujercita”.

Se desprende de los resultados que muestra la tabla 40 que una mayoría relativa procuró administrar respuestas adecuadas. En otras palabras, 104 (57,14%) lograron demostrar que “Mujercita” se corresponde con “pequeña mujer” o “mujer admirada” puesto que el

sufijo de diminutivo expresa, según el contexto, bien la pequeñez, o bien la afección. Los datos arrojados indican que los participantes de Máster obtuvieron el 66,13% frente al 52,50% de los datos conseguidos por los encuestados de Grado. De modo particular, son los estudiantes de la universidad de Yaundé I (Grado) quienes tuvieron mejores hazañas con un 73,33%.

En la presente sección, los datos aportados en torno a “amigote” presentan los resultados compilados en la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	0	13	7	15	35	29,17%
	incorrecto	30	17	23	15	85	70,83%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	3	5	7	7	22	35,48%
	incorrecto	6	10	9	15	40	64,52%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 40:** Equivalencia de “Amigote”.

En relación con la equivalencia de “amigote”, la población encuestada debía valerse del sufijo “-ote” que expresa el aumentativo para intentar apuntar una de las siguientes construcciones “gran amigo”, “amigo preferido” o “un amigo a quien se tiene mucha consideración”. Pocos participantes propusieron una de esas construcciones. Solo 57 encuestados (31,31%) dieron una opción posible. Esos resultados que juzgamos desfavorables no pueden explicarse porque no podemos decir que la muestra desconoce los sufijos aumentativos. Según las estadísticas, los encuestados de Máster salieron con un 35,48% de respuestas adecuadas en comparación con los datos de Grado que vienen con un 29,17%. Incluso aquí, y apoyándonos en los resultados que detalla la tabla, los encuestados de la universidad de Douala manifestaron su incompetencia con un 0% en Grado. Se trata de una situación curiosa que intentaremos saber el porqué.

En la quinta sección de este subapartado, los datos recopilados indican el número de participantes que pudo comprobar que “cabezada” se corresponde con “golpe de cabeza”, “movimiento de la cabeza”, “inclinación de la cabeza”, “acción de cabecear”, entre muchos otros significados. Contemplemos la siguiente tabla:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	2	5	3	4	14	11,67%
	incorrecto	28	25	27	26	106	88,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	1	3	1	0	5	8,06%
	incorrecto	8	12	15	22	57	91,94%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 41:** Equivalencia de “Cabezada”.

Se destaca de la tabla arriba que la población encuestada desconoce lo suficiente los significados del sufijo “-ada”, por lo que los resultados obtenidos presentan 19 participantes entre los 182 quienes apuntaron las respuestas correctas. Un porcentaje del 10,43% demuestra que existe algún problema y el objetivo de este trabajo estriba en verificarlo para intentar aportar soluciones. Los resultados indican situaciones gravísimas como la de los encuestados de la universidad de Yaundé I que salen con un 0% en Máster. Si no pueden dar por lo menos un significado de los tantos que existen, eso significa que no han aprendido los valores de este sufijo.

En la última sección, los datos arrojados acerca de “maizal” presentan las siguientes estadísticas:

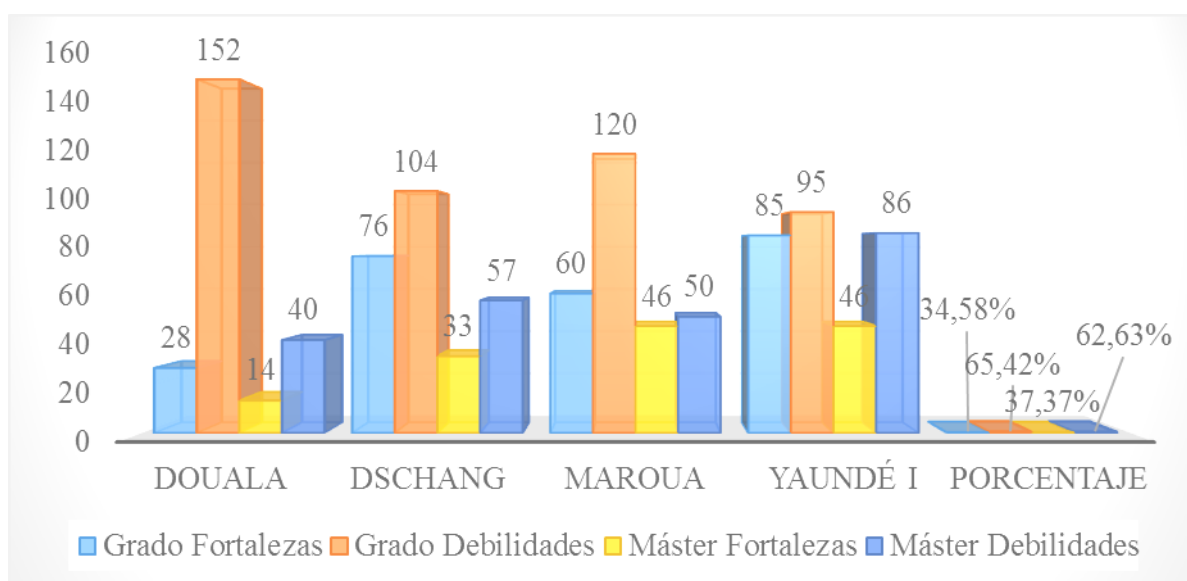
		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	correcto	3	10	15	16	44	36,67%
	incorrecto	27	20	15	14	76	63,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	correcto	1	4	9	9	23	37,10%
	incorrecto	8	11	7	13	39	62,90%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 42:** Equivalencia de “Maizal”.

Antes de analizar los datos, queremos recordar que la palabra “maizal” se compone del lexema “maíz” y del afijo sufijal “-al”. Maizal significa “campo de maíz” o “tierra sembrada de maíz”. Dicho lo cual, denominamos 67 personas que llegaron a establecer la equivalencia. Con un 36,81% de respuestas correctas, observamos que los encuestados en su mayoría no comprobaron nuestra expectativa. Por primera vez, observamos que los

datos porcentuales entre los participantes de Grado y de Máster son iguales. Lo que llama la atención de unos y otros son los resultados muy bajos de los encuestados de la universidad de Douala con solo 4 individuos (10,25%) sobre un total acumulado de 39 personas.

La síntesis de los resultados del análisis de los significados de los morfemas sufijales está detallada en la siguiente figura:



**Figure 7. 4:** Valoración de los significados de los sufijos.

Como bien se observa en la figura 9, los porcentajes de las debilidades están muy elevados en Grado tanto como en Máster. Esos datos porcentuales en comparación con los de la figura 8 indican que los estudiantes dominan más los valores de los prefijos que aquellos referentes a los sufijos. El 34,58% y el 37,37% son los porcentajes vinculados con las fortalezas en Grado y en Máster respectivamente. El 64,02% representan el total de las respuestas inadecuadas que aportó la población encuestada. En Grado, la universidad de Douala hace alarde de 152 respuestas incorrectas frente a 28 correctas. En Máster, es la universidad de Yaoundé I que presenta un total de 86 malas respuestas. Pensamos que existe una desigualdad de competencia entre el dominio de los prefijos y de los sufijos. Los resultados obtenidos permiten decir que las clases de morfología derivativa deben reestructurarse para poder capacitar cada vez más a los aprendices, en particular, lo que reza con los afijos.

A renglón seguido, mostraremos cómo la población encuestada debía servirse de las preguntas 3 y 4 para aportar respuestas adecuadas a las preguntas 5 y 6.

### 7.3.2.3 Análisis de los datos en relación con lo común entre las preguntas de (3) y (4)

En lo que se refiere a la pregunta 5, se debe observar atentamente las palabras de las preguntas 3 y 4 con el fin de destacar los rasgos comunes. En realidad, lo común entre las palabras de (3) es el morfema prefijal, mientras que, en las de (4) el denominador común es el sufijo. En la siguiente tabla, restituimos los datos arrojados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Prefijo	8	15	4	11	38	52,78%
	Sufijo	7	15	2	10	34	47,22%
	Total	15	30	6	21	72	100,00%
Máster	Prefijo	1	10	8	7	26	52,00%
	Sufijo	1	11	7	5	24	48,00%
	Total	2	21	15	12	50	100,00%

**Tabla 7. 43:** Identificación de prefijos y de sufijos.

Con la acumulación de los datos arrojados, notamos que 120 encuestados (65,93%) dieron las respuestas correctas. Los resultados obtenidos en Máster dan satisfacción con un 80,64%. Se percibe que, tanto en Grado como en Máster, los estudiantes de la universidad de Dschang son los mejores del conjunto por haber presentado más datos válidos, es decir, precisar que el prefijo y el sufijo son lo que comparten las palabras de la pregunta (3) y la de (4) respectivamente. Los informantes, en su mayoría, reconocieron que se trata de las palabras que tienen afijos. Se debe mencionar que, a pesar de la diferencia entre esos afijos, los encuestados identificaron tanto los prefijos como los sufijos. El hecho de que reconozcan los afijos es una prueba suficiente para atestiguar que la declaración de los profesores, según la cual la morfología constituye una asignatura de formación, tiene fundamento. Comparando con los resultados de las preguntas 3 y 4 del apartado anterior, se deduce, sin riesgos, que existen realmente clases dedicadas a la morfología, pero se nota que el estudio de los valores de los afijos no está suficientemente profundizado.

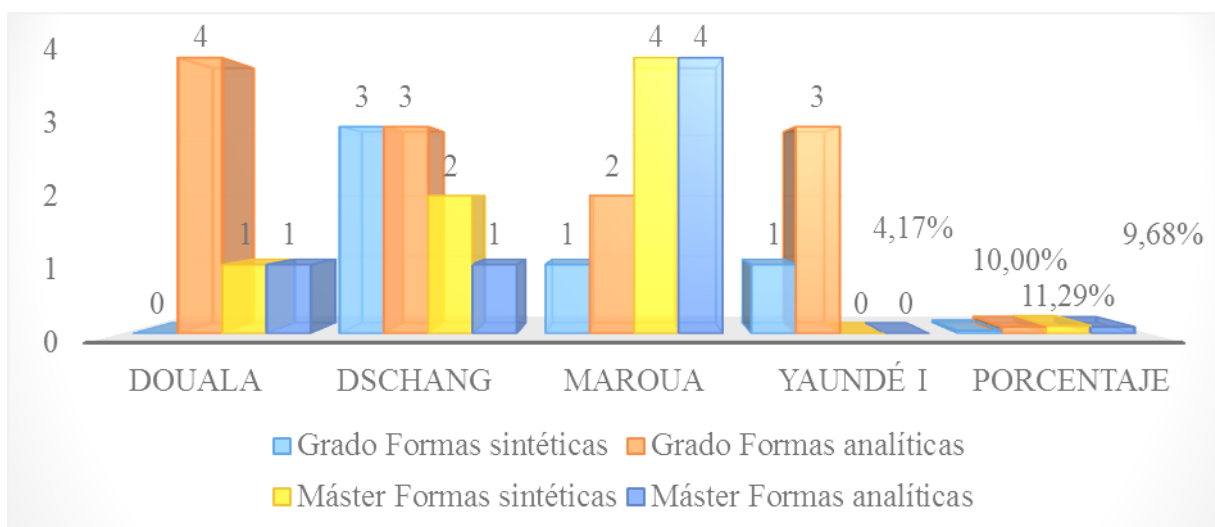
Partiendo de los elementos morfosintácticos de las columnas A y B de las preguntas 3 y 4, los participantes debían indicar en la pregunta (6) que distinguimos dos formas: las sintéticas (columnas A) y las analíticas (columna B). los datos arrojados al respecto presentan los siguientes resultados en la tabla siguiente:

	Analíticas	Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sintéticas	0	3	1	1	5	17,24%
	Analíticas	4	15	2	3	24	82,76%
	Total	4	18	3	4	29	100,00%
Máster	Sintéticas	1	2	4	0	7	53,85%
	Analíticas	1	1	4	0	6	46,15%
	Total	2	3	8	0	13	100,00%

**Tabla 7. 44:** Formas sintéticas frente a formas analíticas.

La inmensa mayoría de los encuestados no pudo deducir las denominaciones de ambas columnas. Urge recordar que para alcanzar los datos estadísticos que revelan las tablas, hemos tenido presentes las respuestas que se acercaban a lo esperado. Por ejemplo, al lado de la palabra “sintéticas”, los participantes pusieron otras como “simples” o “contractadas”. Por lo que se refiere a la expresión “analíticas”, apuntaron “definiciones”, “desarrolladas”, “explícitas” o “completas”. En un caso como en otro, esas propuestas demuestran que ciertos encuestados percibieron la diferencia, y para nosotros, es muy admirable porque no existe palabra sin sinónimo. Los datos indican un 24,16% en Grado y un 20,96% en Máster. Como triste observación, nadie en Máster en la universidad de Yaundé I apuntó una respuesta aceptable. Por lo general, estos peores resultados muestran que esas palabras y esas construcciones no suelen ser abordadas desde el prisma de la semántica tampoco de las equivalencias.

Tras haber estudiado los datos arrojados en torno a las preguntas 3 y 4 con relación a los prefijos y sufijos respectivamente, la figura 10 muestra los resultados de los participantes. Aquí, se trata de la presentación de los resultados que comprueban que la muestra ha podido identificar las formas que engloban las expresiones de las columnas A y B de ambas preguntas. Observemos:



**Figure 7. 5:** Deducción de los términos comunes de las columnas A y B.

Como se observa en la figura 10, los resultados de la identificación de los términos comunes son muy malos. La inmensa mayoría de los encuestados ignora las expresiones “síntesis” y “análisis” conforme a los datos obtenidos. El 14,17% en Grado y el 20,97% en Máster son los datos porcentuales aportados por los participantes; por lo que creemos que los docentes no suelen evocar esas expresiones en sus clases. De haber imaginado esa situación, habría propuesto ambas expresiones para que los encuestados operasen únicamente una elección para completar los vacíos. A pesar de todo, notamos que las formas sintéticas y analíticas son desconocidas para la inmensa mayoría de los estudiantes.

Para resumir esta segunda parte dedicada al análisis de los datos relativos a los procedimientos morfológicos, podemos decir, basándonos en los resultados, que las respuestas a las preguntas 5 y 6 arrojan datos bastante negativos en comparación con las de 3 y 4. Notamos que los encuestados tienen la capacidad de dar la correspondencia o equivalencia de unas cuantas palabras. Eso justifica una cierta competencia por su parte, lo que demuestra que los docentes centran sus clases en los afijos prefijales y sufijales. Es cierto que una mayoría relativa conoce el significado de los morfemas afijales, pero hemos notado un poco de apropiación de las formas sintéticas y analíticas. Esos resultados tan bajos sirven ya para organizar la parte reservada a las propuestas didácticas.

Tras haber examinado con detenimiento los datos arrojados en relación con los procedimientos lexicológicos y morfológicos, vamos a enfocarnos en la tercera parte al análisis de los datos referentes a los procedimientos sintácticos.

### 7.3.3 Análisis de los datos de los procedimientos económicos sintácticos

Esta tercera parte consta de siete preguntas (7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13). Se trata de la parte que registra la gran cantidad de preguntas de este cuestionario.

#### 7.3.3.1 Análisis de los datos en relación con los sustitutos y su naturaleza

La pregunta 7 consta de cuatro secciones y partimos de las oraciones para llevar bien nuestro estudio. Aquí, subrayamos cuatro palabras con vistas a captar la atención de la población encuestada.

En la sección (a) de la pregunta 7 analizamos sucesivamente los datos recogidos en torno a la naturaleza de las palabras puestas de relieve, a saber: “míos”, “también”, “esta” y “aquel”<sup>43</sup>.

#### a) Míos

Por lo que se refiere a la naturaleza de la palabra “míos”, la tabla siguiente presenta los datos arrojados.

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	11	22	16	18	67	55,83%
	Incorrecto	19	8	14	12	53	44,17%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	1	9	9	13	32	51,61%
	Incorrecto	8	6	7	9	30	48,39%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 45:** Naturaleza de “míos”.

<sup>43</sup> Los sustitutos “míos”, “también”, “esta” y “aquel” aparecen en el anexo 3 p. 554.



Los resultados demuestran que una mayoría relativa, 99 sujetos de la muestra (54,39%) apuntó que “míos” es pronombre posesivo. Por lo que respecta al Grado, 67 participantes respondieron correctamente. Los estudiantes de la universidad de Dschang, con un resultado del 73,33% de respuestas correctas en Grado son los que obtienen mejores resultados, mientras que, los de la universidad de Douala tienen solo el 36,66%, lo que representa el peor resultado. Lo mismo ocurre con los de Máster de la misma universidad con un resultado del 11,11%. Eso es lo que justifica el resultado poco valorativo de los encuestados de Máster en comparación con los de Grado. En realidad, no se esperaba un resultado tan bajo en lo referente a la naturaleza de la palabra “míos”. La culpa es la de los estudiantes, ya que los posesivos átonos y tónicos se enseñan desde el primer curso de español en la Educación Secundaria. Es una decepción porque existen clases dedicadas a las partes del discurso en todas las universidades. La responsabilidad les incumbe a los aprendices.

#### b) También

En la siguiente tabla, presentamos los datos arrojados acerca de la palabra “también”.

Veamos:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	15	28	25	26	94	78,33%
	Incorrecto	15	2	5	4	26	21,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	6	9	9	15	39	62,90%
	Incorrecto	3	6	7	7	23	37,10%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 46:** Naturaleza de “también”.

Se desprende de los resultados conseguidos que un total de 133 encuestados indicó de manera correcta la naturaleza adverbial de “también”. El 26,92% que representa la población no competente es mucho, ya que se trata de una palabra que se estudia en las clases de palabras, y particularmente los adverbios. Incluso aquí, los datos de los estudiantes de Grado son más favorables que los de Máster, a saber, 78,33% y 62,90% respectivamente. Es inexplicable el hecho de que un estudiante no conozca la naturaleza del vocablo “también”. Desde la Educación Secundaria, se suele impartir clases centradas en la antinomia donde se opone “también” a “tampoco”. En Grado, sobresalen los resultados de los participantes de la universidad de Dschang con 28 (93,33%).

**c) Esta**

En lo referente a la palabra “esta”, los datos arrojados en relación con su naturaleza presentan los resultados siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	5	16	14	12	47	39,17%
	Incorrecto	25	14	16	18	73	60,83%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	2	7	9	10	28	45,16%
	Incorrecto	7	8	7	12	34	54,84%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 47:** Naturaleza de “esta”.

Los resultados obtenidos indican que la minoría de los encuestados alcanzó el objetivo. En otros términos, un total de 107 participantes apuntaron respuestas inadecuadas repartidas del siguiente modo: 73 (60,83%) en Grado y 34 (54,84%) en Máster. Otra vez, los malos resultados se perciben sobremanera entre los estudiantes de la universidad de Douala con solo un 17,94% de las respuestas correctas.

**d) Aquel**

Cerramos esta sección con los datos arrojados acerca de la naturaleza de la palabra “aquel”. La tabla presenta estos resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	5	22	12	13	52	43,33%
	Incorrecto	25	8	18	17	68	56,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	3	9	8	6	26	41,94%
	Incorrecto	6	6	8	16	36	58,06%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 48** Naturaleza de “aquel”.

Se deduce de la tabla que menos de la mitad de la población encuestada no conoce la naturaleza de “aquel”, pronombre demostrativo. 78 encuestados representan quienes apuntaron la respuesta correcta que se corresponde con el 43%. El 17% en Grado en la universidad de Douala es una cifra que empuja a preguntarse por qué. La verdad es que incluso los participantes de las universidades de Maroua (40,00%) y de Yaundé I

(43,33%) no han podido alcanzar el promedio, pero la inquietud persiste acerca de los estudiantes de la universidad de Douala. Entre los resultados de Grado (43%) y los de Máster (41,94%), observamos que la diferencia no es muy significativa.

Comparando los datos estadísticos en lo referente a la determinación de la naturaleza de “esta” y “aquel”, nos damos cuenta de que hay un problema muy serio. En vez de decir que ambas palabras son pronombres demostrativos, la mayoría hablaba de adjetivo demostrativo, olvidándose de que los demostrativos se convirtieron en formas no marcadas de tal forma que es el contexto que precisa la naturaleza. Estoy seguro de que si pusiera el acento ortográfico en ambas palabras (ésta, aquél), resultaría fácil para ellos reconocer que se trata de pronombres y no de adjetivos. La conclusión que podemos sacar es la siguiente: la población encuestada desconoce la nueva norma ortográfica, la que recomienda escribir los pronombres demostrativos sin la tilde en contraste con lo que se hacía antes.

En la siguiente sección, vamos a analizar los datos acerca de los referentes de “esta” y “aquel” a partir de la oración inicial.

#### a) Referente de “esta”

En lo que respecta a la palabra “esta”, los datos arrojados en relación con su referente (Carmen) demuestran lo siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	11	21	10	20	62	51,67%
	Incorrecto	19	9	20	10	58	48,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	5	12	9	15	41	66,13%
	Incorrecto	4	3	7	7	21	33,87%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7.50:** Referente de “esta”.

Los resultados que se destacan de la tabla revelan que la mayoría de los encuestados supo que “esta” sustituye a “Carmen”. 41 participantes de Máster (66,13%) dieron respuestas adecuadas. En cambio, 62 sujetos de Grado, o sea, 51,67%, dieron buenas respuestas. La

observación general indica que los estudiantes de la universidad de Dschang ocupan una buena posición con un porcentaje del 73,33%.

**b) Referente de “aquel”**

Deberíamos analizar los datos referentes a “aquel” conjuntamente con los de “esta”, pero hemos notado una mínima diferencia. Por lo que preferimos hacerlo por separado. En lo que concierne a la palabra “aquel”, los datos arrojados presentan en la tabla los resultados siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	10	21	10	20	61	50,83%
	Incorrecto	20	9	20	10	59	49,17%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	5	12	9	15	41	66,13%
	Incorrecto	4	3	7	7	21	33,87%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 49:** Referente de “aquel”.

Se desprende de la tabla que 102 encuestados (56,04%) marcaron la respuesta adecuada. En Máster, los resultados son los mismos que aparecían en la tabla más arriba (66,13%). En Grado, el 50,83% representan el porcentaje de respuestas correctas. En Grado, los resultados de los informantes de las universidades de Douala y de Maroua son bajos respecto a los de otras dos universidades. En Máster, son los encuestados de las universidades de Dschang y de Yaundé I quienes indicaron el referente adecuado de “aquel”.

Lo curioso que entresacamos de las respuestas de los participantes es que algunos de ellos dijeron que “esta” tiene por referente “francesa” ignorando que “francesa” es adjetivo y desempeña la función de atributo con respecto a Carmen que es el referente de “esta”. Hemos notado que quienes apuntaron respuestas inadecuadas no sabían que recurrir a los sustitutos “esta” y “aquel” era una estrategia para evitar la repetición de los nombres “Pablo” y “Carmen” en la misma oración.

**c) “Los míos también”: ¿Frase u oración?**

En esta sección, el ejercicio consiste en precisar si el fragmento “los míos también” es una frase o una oración. Los datos arrojados indican lo siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Frase	29	27	27	27	110	91,67%
	Oración	1	3	3	3	10	8,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Frase	8	14	11	17	50	80,65%
	Oración	1	1	5	5	12	19,35%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 50:** Naturaleza del fragmento “los míos también”.

Partiendo de los resultados presentados en la tabla, se nota que los encuestados en su inmensa mayoría se inclinaron a decir que el fragmento corresponde a una frase. El 91,67% en Grado y el 80,65% en Máster son los datos porcentuales que demuestran que los estudiantes están convencidos de que “los míos también” es una frase. Es un error que se explica por el hecho de que no aparezca un verbo en este fragmento. Paradójicamente, la inmensa minoría, o sea, el 12,08% tienen razón. La mayoría no percibió que hubo la economía para evitar la redundancia de “son severos”. En otros términos, poco de ellos supieron que la oración primitiva es “sus padres son severos y mis padres son severos” o “sus padres son severos y los míos son también severos”. A partir de este caso, llamaremos la atención de los estudiantes sobre el fenómeno de la elipsis.

#### d) Referente de “también”

La última sección consiste en analizar los datos relativos al vocablo “también” que es un sustituto. Los encuestados debían buscar el elemento anafórico en la misma oración. Al respecto, las estadísticas muestran lo que aparece en la siguiente tabla:

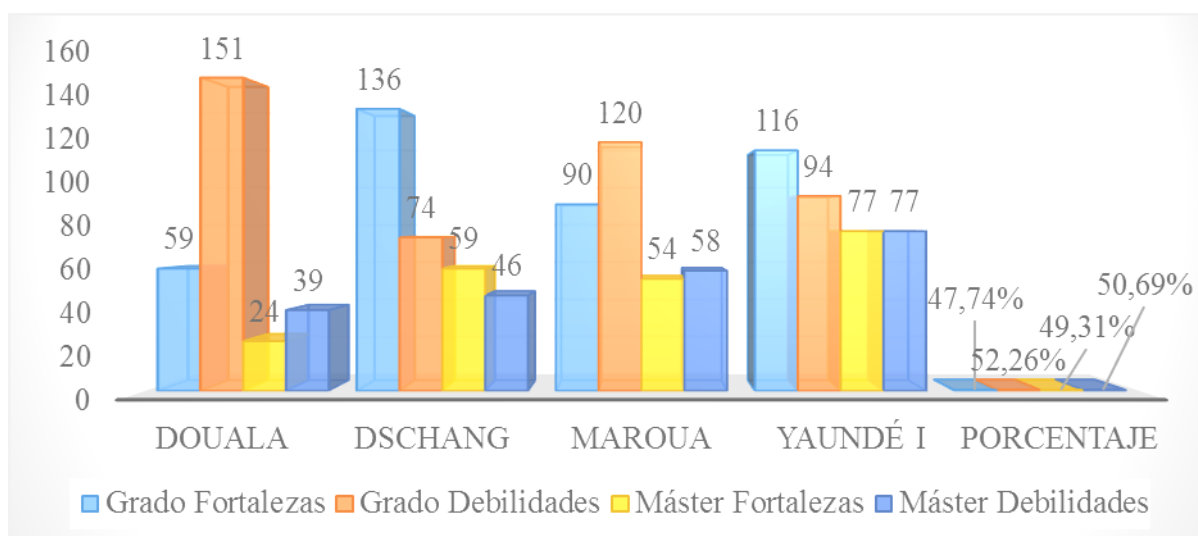
		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Correcto	2	6	3	7	18	15,00%
	Incorrecto	28	24	27	23	102	85,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Correcto	2	1	2	3	8	12,90%
	Incorrecto	7	14	14	19	54	87,10%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 51:** Referente de “también”.

Como se puede apreciar en la tabla, la gran mayoría puso las respuestas inadecuadas (el 85,00% en Grado y el 87,10% en Máster). Estos altos porcentajes nos dejan notar que la población encuestada no maneja correctamente la noción de sustituto. La minoría, el

15,00% y el 12,90% respectivamente en Grado y en Máster apuntó la respuesta correcta, es decir, “son severos”; o lo que es igual, la palabra “también” reemplaza en la oración compuesta el verbo (son) y el atributo (severos). En Grado, son los participantes de las universidades de Yaundé I y Dschang quienes intentaron proponer la respuesta adecuada. Entre aquellos que aportaron respuestas incorrectas, unos pusieron “sus padres” y otros “severos”. Total, las informaciones recogidas, tanto las adecuadas como las inadecuadas, permitirán determinar lo que necesitan los estudiantes cameruneses en lo que a la formación se refiere.

Acto seguido, recapitulamos en la siguiente figura los resultados relacionados con los sustitutos con especial hincapié en su naturaleza y sus referentes. Observemos:



**Figure 7. 6:** Naturaleza de los sustitutos y sus referentes.

Se desprende de la figura 11 que menos de la mitad de la muestra apuntó correctamente la naturaleza y el referente de los sustitutos. Apreciamos: el 47,74% en Grado y el 49,31% en Máster son los datos porcentuales de las fortalezas de los estudiantes y en ambos casos no se alcanza el promedio. También hemos sido decepcionado por la confusión de la naturaleza de las palabras y en particular los pronombres. En Grado, los estudiantes de la universidad de Douala, con 151 debilidades, ocupó la mala posición en la clasificación viniendo así detrás de las universidades de Maroua, Yaundé I y Dschang respectivamente.

En Máster, la universidad de Yaundé I fue aquella que apuntó 77 respuestas adecuadas seguida de la universidad de Maroua con 54 fortalezas.

Para clausurar el análisis en relación con la pregunta 7, se debe retener que los estudiantes encuestados tienen dificultades con las nociones de referencia y de sustitución. Por otra parte, los informantes siguen diferenciando ortográficamente los adjetivos demostrativos de los pronombres demostrativos. En fin, no llegan a identificar las estructuras con elementos elípticos como el caso de “los míos también”.

### 7.3.3.2 Análisis de los datos en relación con la ambigüedad oracional

A continuación, examinaremos los datos en relación con la pregunta 8 cuyo objetivo radica en precisar si la oración “Juan conduce su moto y Carlos su coche”<sup>44</sup> es ambigua o no. Los datos obtenidos revelan los siguientes resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sí	16	22	9	19	66	55,00%
	No	14	8	21	11	54	45,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Sí	1	9	7	11	28	45,16%
	No	8	6	9	11	34	54,84%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 52:** Ambigüedad oracional.

Según los datos estadísticos revelados en la tabla, la mitad de la población encuestada afirma que la oración mencionada con anterioridad es ambigua. Se trata, pues, de 94 sujetos (51,64%) de los encuestados de los que 66 son de Grado y 28 de Máster. Tanto en Grado como en Máster, los estudiantes de la universidad de Dschang son aquellos que declararon mayoritariamente (68,88%) que esa oración es ambigua, y con razón ya que compartimos esa postura. En Máster, solo un encuestado de la universidad de Douala llegó a percibir la ambigüedad en la oración. Sin embargo, tanto en la universidad de

<sup>44</sup> La oración “Juan conduce su moto y Carlos su coche” aparece en el anexo 3 p. 554.

Dschang como en la de Yaundé I, por lo menos la mitad de la muestra marcó la respuesta adecuada.

En Realidad, la oración de la pregunta 8 es, sin duda, ambigua en la medida en que el posesivo “su” no aporta precisión alguna para con el auténtico poseedor o propietario del coche y de la moto. Asociándonos con los encuestados, decimos que la oración “Juan conduce su moto y Carlos su coche” es ambigua por las razones siguientes:

Primero: Puede ser que la moto pertenezca a Juan y el coche a Carlos. Aquí, cada uno es propietario de su medio de transporte.

Segundo: Puede ser que Juan y Carlos se intercambien los medios de transporte; o lo que es igual, Juan conduce la moto de Carlos, mientras que, Carlos conduce el coche de Juan.

Tercero: Puede ser que los dos medios pertenezcan a uno de ellos.

Cuarto: También es probable que los medios de transporte aquí mencionados sean la propiedad de un tercio.

Así pues, los participantes (48%) que rechazaron la tesis de ambigüedad no prestaron mucha atención en los distintos constituyentes de esa oración.

### 7.3.3.3 Análisis de los datos en relación con la oración de comparación

Concerniente a la pregunta 9, queríamos que los encuestados nos dijeran si la oración sometida a su apreciación es simple o compleja. Los datos recogidos al respecto presentan lo que sigue:

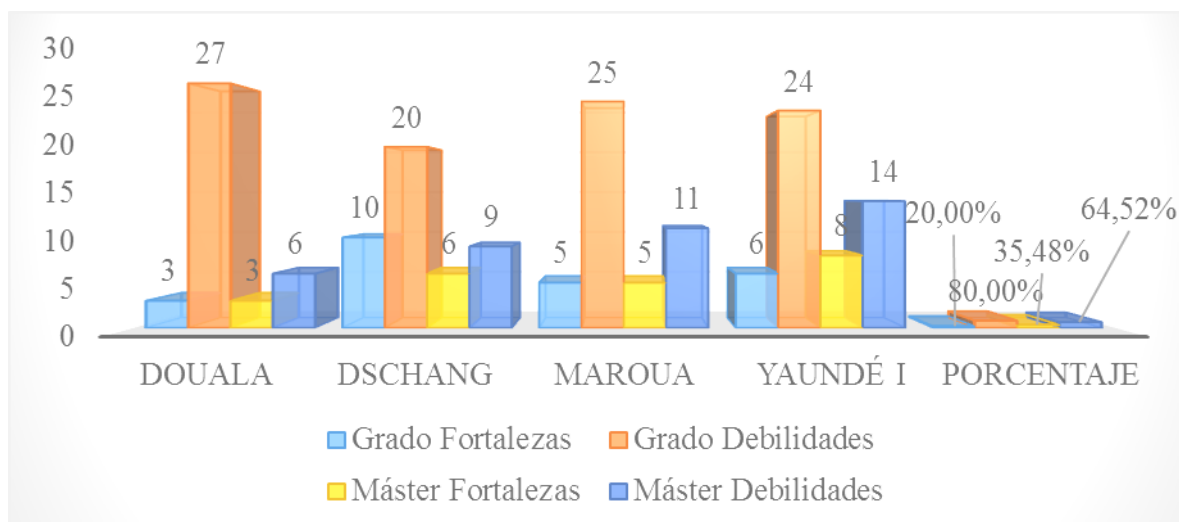
		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Simple	27	20	25	24	96	80,00%
	Compleja	3	10	5	6	24	20,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Simple	6	9	11	14	40	64,52%
	Compleja	3	6	5	8	22	35,48%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 53:** Naturaleza de la oración de comparación.



Las informaciones que nos aporta la tabla revelan que los participantes declararon en su inmensa mayoría (136) que la oración “Ellos trabajan como los esclavos”<sup>45</sup> es simple. Si 136 sujetos (74,72%) abogaron por esa opción, eso demuestra que hay un problema muy serio, ya que no es la buena respuesta. La proporción más reducida de la muestra apuntó que esa oración es compleja. Eso sí, hay que valorarlo dado que, a diferencia de la mayor parte que apoyaba en la presencia de un solo verbo conjugado, para deducir que se trata de una oración simple, el 25,28% restantes cuestionaron el papel del conector “como” para darse cuenta de que se evitó la repetición del verbo (trabajan), a saber: “Ellos trabajan como los esclavos trabajan”. A pesar de la aparente presencia de un único verbo, aquellos puntillosos estudiantes destacaron que existieran dos proposiciones y el subordinante es “como”. Volviendo a la tabla, se percibe que los encuestados de Máster con un 35% reconocieron que se trata de una oración compleja. De modo específico, los estudiantes de la universidad de Dschang con un 36% de su muestra aportaron la respuesta correcta.

La figura 12 que dibujamos a continuación indica de modo detallado los resultados del reconocimiento de la oración “Ellos trabajan como los esclavos” como una oración compleja a pesar de tener solo un verbo. Contemplemos:



**Figure 7. 7:** La oración de comparación es compleja.

<sup>45</sup> La oración “Ellos trabajan como los esclavos” aparece en el anexo 3 p. 554.

Como se puede apreciar en la figura 12, la gran parte de la muestra se dejó equivocar por la presencia de un verbo para declarar que se trata de una oración simple. Los datos de la equivocación son muy llamativos, esto es, el 80,00% en Grado y el 64,52% en Máster. Las universidades de Douala y de Maroua presentan los peores resultados en Grado, mientras que, las universidades de Yaundé I y de Dschang dieron tan bajos resultados en Máster.

### 7.3.3.4. Análisis de los datos en relación con la oración de comparativo

En lo que respecta a la pregunta 10, los encuestados debían resaltar los aspectos “correcto” y “adecuado” de la oración. Los datos arrojados acerca de la oración “Ana es menos seria que Rosa es seria”<sup>46</sup> indican los resultados que la tabla siguiente expone:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	a	4	0	2	1	7	5,83%
	b	14	19	19	15	67	55,83%
	c	12	11	9	14	46	38,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	a	0	0	1	0	1	1,61%
	b	6	13	10	7	36	58,06%
	c	3	2	5	15	25	40,32%
	Total	6	13	11	7	62	100,00%

**Tabla 7. 54:** Apreciación de la oración de comparativo.

a= correcta y adecuada – b= correcta e inadecuada – c= incorrecta

Como se observa en la tabla, 8 participantes de los 182 declararon que la oración que examinamos es correcta y adecuada. 71 participantes que se corresponden con el 39,01% dijeron que se trata de una oración incorrecta. Un total acumulado de 103 (56,59%) de ellos optaron por la segunda respuesta afirmando que esa oración es correcta e inadecuada. La inadecuación estriba en el hecho de que se haya repetido el segmento “es seria”. Antes de sacar una conclusión de los diferentes puntos de vista, juzgamos

<sup>46</sup> La oración “Ana es menos seria que Rosa es seria” aparece en el anexo 3 p. 554.

pertinente reproducir las justificaciones aportadas por los tres grupos relativos a las tres respuestas.

**a) Oración correcta y adecuada:**

Aunque de poco número, quienes defienden esta respuesta dicen que se trata de una oración de comparativo de inferioridad.

**b) Oración correcta e inadecuada:**

La inmensa mayoría de la población encuestada, y compartimos su postura, cree que la redundancia de “es seria” es lo que aporta la anomalía: insistimos en la inadecuación porque desde el prisma semántico, el adjetivo “seria” es la base de comparación entre Ana y Rosa. Así pues, la oración correcta y adecuada es “Ana es menos seria que Rosa”. Por lo menos, se reconoce la seriedad de ambas personas, pero el grado es distinto. En otros términos, “Ana es menos seria que Rosa” significa que “Rosa es más seria que Ana”.

**c) Oración incorrecta:**

Los partidarios de la incorrección meten la pata en la medida en que aportan justificaciones que corroboran con la inadecuación y otras que parecen bien esclarecer la incorrección. Así, hablan de la incorrección porque la oración:

- No obedece al criterio lógico.
- No respeta las reglas de comparativo.
- Es agramatical.
- Debería escribirse “Ana es menos seria que Rosa no es seria”.
- No tiene la coma.
- Es una tautología.

En últimas cuentas, decimos que la segunda respuesta es la mejor porque la inadecuación no rechaza el carácter gramatical tampoco el significado. La inadecuación tiene que ver con la repetición de unas palabras que son innecesarias. De ahí que “es seria” al final de la oración sea un procedimiento antieconómico.

### 7.3.3.5 Análisis de los datos en relación con las oraciones (simple y compuesta)<sup>47</sup>

En lo que se refiere a la pregunta 11 que forma parte de los procedimientos sintácticos, iremos analizando por turno las dos oraciones que constituyen esa pregunta. Los datos obtenidos acerca de la primera oración “Juan y Pedro estudian” son los siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Simple	28	23	24	26	101	84,17%
	Compuesta	2	7	6	4	19	15,83%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Simple	9	14	15	16	54	87,10%
	Compuesta	0	1	1	6	8	12,90%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 55:** Descripción de la oración simple.

Como se puede apreciar en la tabla, los resultados obtenidos indican una decisión muy elevada hacia la oración simple. Siendo simple la oración que analizamos, 101 (84,16%) en Grado y 54 (87,09%) en Máster constituyen el total de los encuestados que apuntaron la respuesta correcta. Los participantes que se equivocaron son pocos y representan el 14,83% con 19 y 8 sujetos en Grado y Máster respectivamente. Para quienes pensaron que se trata de una oración compuesta, deducimos que el motivo fue el hecho de que exista la coordinación de los nombres (Juan y Pedro) que desempeñan la función de sujeto. Es un error porque esa concepción no es válida. Los encuestados de la universidad de Douala son los que dieron más respuestas adecuadas con un cien por cien en Máster y el 93,33% en Grado. En Máster de manera global, los bajos resultados se encuentran en la muestra de la universidad de Yaundé I con un 72,72%.

<sup>47</sup> La oración simple “Juan y Pedro estudian” y las compuestas “Bonifacio lee y escribe” y “Los maestros y los profesores dictan y explican las nociones y los ejemplos a los estudiantes y a los cursillistas” aparecen en el anexo 3 (Bloque III) p. 554.

Si queremos presentar una construcción antieconómica, reescribimos la oración del siguiente modo: “Juan estudia” + “Pedro estudia”. Notamos que Juan y Pedro comparten la actividad que consiste en estudiar.

En comparación con lo anterior, es decir, coordinación de los sujetos, vamos a observar a continuación la coordinación de los verbos. Los datos arrojados en relación con la oración “Bonifacio lee y escribe” vienen expuestos en la siguiente tabla:

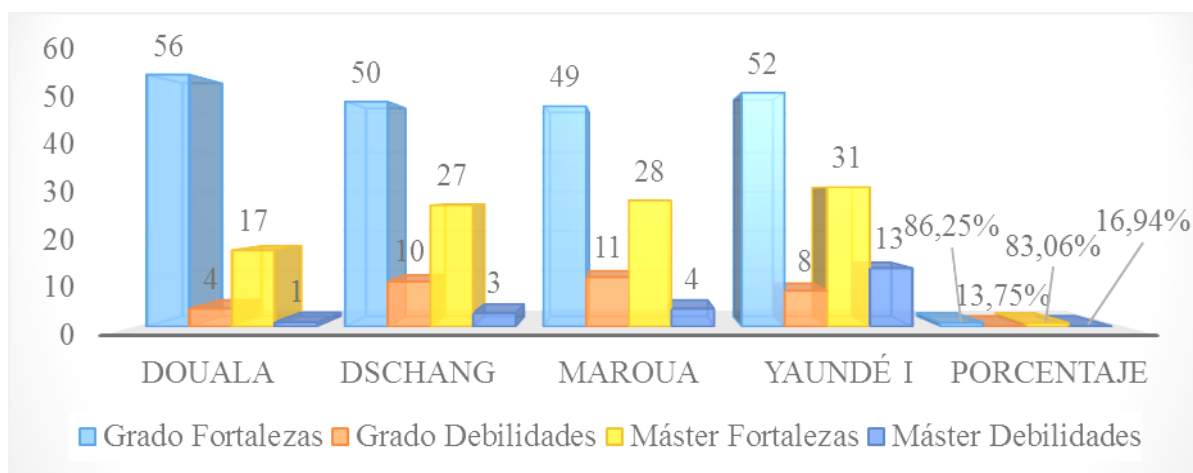
		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Simple	2	3	5	4	14	11,67%
	Compuesta	28	27	25	26	106	88,33%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Simple	1	2	3	7	13	20,97%
	Compuesta	8	13	13	15	49	79,03%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 56:** Descripción de la oración compuesta.

Se destaca de la tabla los siguientes resultados: 155 participantes aportaron la respuesta correcta, mientras que, 27 fallaron (15%). La respuesta correcta consistía en decir que se trata de una oración compuesta y es lo que el 85% logró hacer con 106 (88,33%) en Grado y 49 (79,03%) en Máster. Urge recordar que la coordinación de dos o más verbos conjugados acarrea una oración compuesta. El alto porcentaje de las respuestas correctas se ubica entre los encuestados de la universidad de Douala con un 93,33% en Grado y el 88,88% en Máster. La muestra de la universidad de Yaundé I marcó los datos porcentuales que se corresponden con el 78,84%. El 15% de los estudiantes que declararon que es una oración simple tal vez se haya apoyado en el hecho de que existe solo un sujeto olvidándose de que, con los dos verbos, Bonifacio (el sujeto) realiza dos acciones diferentes. Otra lectura para este grupo sería que no aparece ningún subordinante en la oración, pero precisamos que las conjunciones de subordinación suelen introducir las oraciones complejas. Decimos que la oración es económica porque es la fusión de dos oraciones, esto es, “Bonifacio lee” + “Bonifacio escribe”.

A modo de recapitulación, vemos que el factor común entre las dos oraciones de la pregunta 11 es la presencia de la conjunción copulativa “y”. Sin embargo, se debe tener presente que el carácter simple o compuesta de una oración no depende del sujeto, sino del verbo, esto es, con un verbo y varios sujetos, la oración es simple. En cambio, con dos o más verbos, la oración es compuesta.

Tras haber presentado en qué radica la diferencia en la oración simple y la compuesta, la figura que ponemos a continuación permite apreciar una vez más los datos recogidos de la encuesta del estudiantado. Veamos:



**Figure 7. 8:** Diferenciación de las oraciones simple y compuesta.

Las estadísticas de la figura 13 muestran que la población encuestada conoce en su mayoría la diferencia entre las oraciones simple y compuesta. En Grado 86,25% y en Máster 83,06% son los datos porcentuales de las muy buenas respuestas apuntadas por los participantes. Cotejando las universidades, notamos que la universidad de Douala en Grado dio las respuestas adecuadas, mientras que, en Máster, es la universidad de Yaoundé I que presentó los bajos resultados.

Después de haber abordado la coordinación de sujetos y de verbos en la pregunta 11 en oraciones distintas, la pregunta 12 concierne a una oración en la que combinamos los sujetos, los verbos y los complementos coordinados de forma respectiva. Esta pregunta es una de las que los encuestados no apuntaron totalmente la respuesta. Contemplemos el total de los participantes activos:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total
Grado	4	17	14	8	14	53
	8	3	1	5	5	14
	10	2	0	0	2	4
	14	0	1	0	2	3
	16	4	0	0	0	4
	18	0	3	0	1	4
	20	0	1	1	1	3
Máster	4	7	9	10	15	41
	8	1	1	2	0	4
	10	0	0	0	0	0
	14	0	0	0	0	0
	16	0	0	1	0	1
	18	0	0	0	1	1
	20	0	0	0	0	0

**Tabla 7. 57:** Descomposición de la oración compuesta.

De buenas a primas, observamos que son unos 132 encuestados quienes respondieron a la pregunta 12, lo que equivale al 72,52% de participación efectiva. En detalle, 85 y 47 en Grado y en Máster respectivamente. El 27,47% que representan la abstención es una prueba que indica que esa pregunta parecía compleja y de cuya complejidad hablamos acto seguido. No seguiremos insistiendo en los datos porcentuales ya que solo 5 de los 132 apuntaron la respuesta correcta. Recordamos que los encuestados debían optar por una de las propuestas. Queremos precisar que la oración que analizamos presenta la coordinación en cuatro niveles, a saber, los sujetos, los verbos, los implementos y los complementos. Basándonos en la aritmética, notamos que  $4 \times 4 = 16$ . Veámoslo en detalle:

- 1 Los maestros dictan las nociones a los estudiantes.
- 2 Los maestros dictan las nociones a los cursillistas.
- 3 Los maestros dictan los ejemplos a los estudiantes.
- 4 Los maestros dictan los ejemplos a los cursillistas.
- 5 Los maestros explican las nociones a los estudiantes.
- 6 Los maestros explican las nociones a los cursillistas.
- 7 Los maestros explican los ejemplos a los estudiantes.
- 8 Los maestros explican los ejemplos a los cursillistas.
- 9 Los profesores dictan las nociones a los estudiantes.

- 10 Los profesores dictan las nociones a los cursillistas.
- 11 Los profesores dictan los ejemplos a los estudiantes.
- 12 Los profesores dictan los ejemplos a los cursillistas.
- 13 Los profesores explican las nociones a los estudiantes.
- 14 Los profesores explican las nociones a los cursillistas.
- 15 Los profesores explican los ejemplos a los estudiantes.
- 16 Los profesores explican los ejemplos a los cursillistas.

A partir de esas 16 oraciones simples, comprobamos que la coordinación participa de la economía del lenguaje. En otras palabras, se ha de dejar de ver en la coordinación una mera unión o asociación de términos que comparten la misma naturaleza y cumplen la misma función sintáctica.

#### **7.3.3.6 Análisis de los datos referentes a los valores y las equivalencias del gerundio<sup>48</sup>**

La pregunta 13 es la última de esta parte consagrada a la economía sintáctica. En cada una de las cuatro oraciones que constituyen este ejercicio, los encuestados tienen que insistir en los valores del gerundio y luego aportar una equivalencia, es decir, una estructura que guarde el mismo significado.

##### **a) “Ella está durmiendo”**

En relación con la primera oración “Ella está durmiendo”, los datos arrojados revelan los siguientes resultados:

---

<sup>48</sup> Los gerundios “durmiendo”, “yendo”, “saltando” y “diciéndolo” aparecen en el anexo 3 (Bloque III) p. 555.



		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total
N3	Valor	10	22	14	23	69
	Equivalencia	0	14	0	11	25
	Total	10	36	14	34	94
Máster	Valor	4	8	14	2	28
	Equivalencia	0	1	1	2	4
	Total	4	9	15	4	32

**Tabla 7. 58:** Valor y equivalencia de “durmiendo”.

Como se desprende de la tabla, hace falta señalar que unos cuantos de la muestra no apuntaron respuestas y otros vinieron con muchas respuestas incorrectas. Los resultados que analizamos indican que 69 participantes en Grado apuntaron que el valor aquí expresado es la duración y solo 25 de ellos lograron aportar una equivalencia aceptable. En Máster, 28 personas apuntaron el valor correspondiente y únicamente 4 acabaron por administrar la equivalencia. En un caso como en otro, se plantea el problema de la construcción de una estructura equivalente, o sea que la forma “está durmiendo” resulta difícil decirlo de otro modo. Notamos pues una incapacidad de enunciar lo mismo a partir de construcciones diferentes. La muestra debía tomar en cuenta la presencia del semi-auxiliar “estar” que permite a los verbos manifestar la duración. Las construcciones equivalentes de esta oración son:

Ella duerme en este momento / Ella duerme presentemente / Ella duerme ahora.

**b) “Yendo juntos, venceremos”**

Por lo que se refiere a la segunda oración “Yendo juntos, venceremos”, los datos obtenidos son aquellos que presenta la tabla siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé	Total
Grado	Valor	0	8	5	2	15
	Equivalencia	0	5	5	2	18
	Total	0	13	10	4	33
Máster	Valor	0	2	1	0	3
	Equivalencia	0	2	1	0	3
	Total	0	4	2	0	6

**Tabla 7. 59:** Valor y equivalencia de “Yendo”.

Las informaciones que nos aporta esta tabla dejan transparentar una participación poco considerable. En cuanto a la precisión del valor (condicional), 18 personas dieron la respuesta correcta cuyo reparto es el siguiente: 15 en Grado y 3 en Máster. Lo que empieza a inquietarnos es el hecho de constatar que en las universidades de Douala y Yaundé I (Máster), los estudiantes no identificaron el valor involucrado en “Yendo”. Tocante a la equivalencia, 12 encuestados en Grado y 3 en Máster llegaron a convertir el gerundio (yendo) en “si vamos”. Los participantes deberían servirse del futuro “venceremos” para conocer que se trata de una oración condicional en la que “yendo” es la prótasis.

**c) “Saltando el muro, entró en la casa”**

En lo que respecta a la tercera oración “Saltando el muro, entró en la casa”, los datos que hemos conseguido de la población encuestada muestran los resultados siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé	Total
Grado	Valor	0	6	5	3	14
	Equivalencia	0	5	5	1	17
	Total	0	11	10	4	31
Máster	Valor	0	0	1	0	1
	Equivalencia	0	0	1	0	1
	Total	0	0	2	0	2

**Tabla 7. 60:** Valor y equivalencia de “saltando”.

Otra vez, se desprende de la tabla que la participación de los estudiantes en este ejercicio sigue planteando serios problemas. 14 encuetados en Grado y uno en Máster no representan nada considerable con respecto a 182 encuestados. El silencio de nuestra muestra demuestra suficientemente que no están dispuestos para actuar competentemente. De los 14 estudiantes activos de Grado, 3 no apuntaron la equivalencia. Dicho de otro modo, 15 participantes reconocieron que “saltando” tiene un valor temporal y la forma equivalente es “cuando saltó” o “al saltar”. Se nota que toda la población encuestada de la universidad de Douala no marcó respuesta alguna. Se observa la misma situación con los participantes en Máster en las universidades de Dschang y de Yaundé I.

En conclusión, las formas equivalentes de “saltando” no son muy económicas en la medida en que se pasa de una palabra a dos; o lo que es lo mismo, “Saltando” corresponde a “Cuando saltó” o a “Al saltar”.

**d) “Aun diciéndolo, no te creo”**

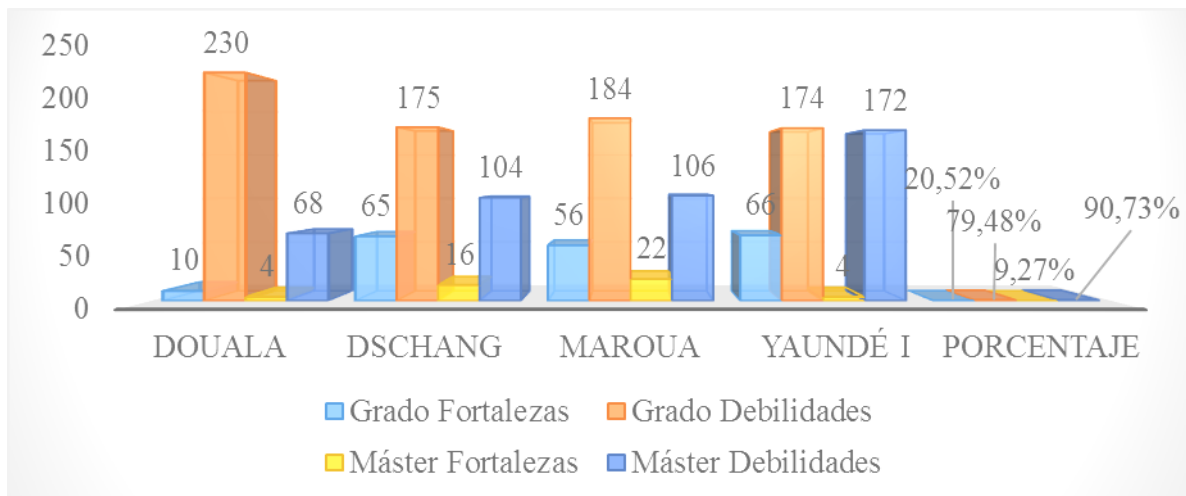
Para terminar este apartado, analizamos los datos relativos a la oración “Aun diciéndolo, no te creo”. La tabla siguiente presenta estos resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total
Grado	Valor	0	9	17	13	39
	Equivalencia	0	6	5	11	22
	Total	0	15	22	24	61
Máster	Valor	0	2	2	0	4
	Equivalencia	0	1	1	0	2
	Total	0	3	3	0	6

**Tabla 7. 61:** Valor y equivalencia de “diciendo”.

Como podemos apreciar en la tabla, la tasa de participación es relativamente baja, pero comparando con la oración anteriormente examinada, hay una mejora. En total, 43 encuestados (23,62%) aportaron respuestas adecuadas. En Máster, 4 encuestados dieron respuestas correctas. La muestra de la universidad de Douala presentó una participación nula. Se observa lo mismo con la población encuestada de Máser en la universidad de Yaundé I. En relación con las respuestas, el valor corresponde a la concesión y la construcción equivalente es “Aunque tú me lo dices”.

La figura 14 es aquella que indica con precisión los resultados arrojados acerca de los valores y equivalencias del gerundio. Apreciemos los datos:



**Figure 7. 9:** Reconocimiento de valores y equivalencias del gerundio.

La observación de la figura 14 deja transparentar la fuerte aparición de los datos porcentuales en favor de las debilidades, a saber, 79,48% en Grado y 90,73% en Máster. La mayoría de los informantes de todas las universidades no dio respuestas satisfactorias. De modo particular, los estudiantes de la universidad de Douala en Grado hizo alarde de su carencia con 230 respuestas incorrectas.

Recapitulando las respuestas relativas a la pregunta 13, decimos sin reservas que este ejercicio no ha sido nada fácil para los encuestados; la cantidad de las respuestas adecuadas es una prueba suficiente para afirmar que la economía lingüística que el gerundio encierra es poco conocida. El cuadro siguiente sintetiza las respuestas de la pregunta 13:

Oraciones	Valores	Equivalencias
Ella está durmiendo	Durativo	Ella duerme en este momento
Yendo juntos, venceremos	Condicional	Si vamos juntos, venceremos
Saltando el muro, entró en la casa	Temporal	Cuando saltó el muro, entró en la casa
Aun diciéndolo, no te creo	Concesivo	Aunque tú me lo dices, no te creo

**cuadro 7. 3:** Valores y equivalencias del gerundio.

Se desprende del cuadro que el gerundio, en ciertas construcciones, suele encerrar la economía del lenguaje. Al interesarnos por los gerundios “Yendo”, “Saltando” y “diciendo”, uno se da cuenta de que es el contexto de aparición lo que favorece la captación de su valor. La identificación del valor es la fase importante puesto que, a partir del valor, se puede hacer esfuerzos con el fin de proponer una construcción equivalente. En resumidas cuentas, el análisis llevado en torno a los procedimientos económicos en el campo de la sintaxis tenía como objetivos: valorar los sustitutos (pregunta 7); mostrar cómo el posesivo de tercera persona engendra la ambigüedad interpretativa (pregunta 8); revelar que una oración de comparación es compleja aun teniendo un verbo (pregunta 9); explicitar que el adjetivo en una oración de comparativo modifica a la vez los elementos o personas que se comparan (pregunta 10); diferenciar la coordinación de los sujetos de la de los verbos (pregunta 11); resaltar las oraciones simples a partir de una oración compuesta (pregunta 12) y, en fin, demostrar que el gerundio conlleva la economía del lenguaje (pregunta 13). La pregunta 13 requiere en las diferentes respuestas una combinación de la sintaxis con la semántica, lo que constituye un verdadero puente entre la tercera y la cuarta parte.

### **7.3.4 Análisis de los datos de los procedimientos económicos semánticos**

En relación con la cuarta parte, los datos que tenemos que analizar rezan con los procedimientos semánticos que son también propensos a la economía del lenguaje. Dos preguntas (14 y 15) nos permiten valorar la competencia de nuestra muestra.

#### **7.3.4.1 Análisis de los datos en relación con la polisemia<sup>49</sup>**

El análisis de los datos de la pregunta 14 se subdivide en tres secciones y la palabra “gato” constituye la espina dorsal de la reflexión.

---

<sup>49</sup> La palabra polisémica “gato” aparece en el anexo 3 (Bloque IV) p. 555.

En relación con la primera sección, los datos arrojados acerca de “gato” en la oración “El mecánico necesita el gato” presentan los resultados siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Verdadero	21	25	17	25	88	73,33%
	Falso	9	5	13	5	32	26,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Verdadero	3	9	14	7	33	53,23%
	Falso	6	6	2	15	29	46,77%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 62:** “gato” correspondiente al instrumento.

Se destaca de la tabla que un total de 121 encuestados, que se corresponden con el 66,48%, apuntaron la respuesta correcta, o sea, indicar que “el gato” en la oración se refiere a un objeto o material de que se sirve el mecánico. De manera específica, 88 (73,33%) en Grado y 33 (53,22%) en Máster lograron aportar respuestas adecuadas. No estamos satisfechos de los porcentajes valorativos tampoco del 53% de los estudiantes de Máster frente a los de Grado. De modo peculiar, los participantes de la universidad de Dschang se destacaron con un porcentaje del 75,55%, lo cual es superior al promedio del conjunto de las cuatro universidades. No obstante, los encuestados de Máster de la universidad de Maroua salieron con mejores resultados, es decir, 14 sujetos (87,5%) sobre 16.

En cuanto a la segunda sección, los datos arrojados acerca de “gato” en la oración “El gato persigue las ratas” muestran las siguientes estadísticas:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Verdadero	25	28	23	26	102	85,00%
	Falso	5	2	7	4	18	15,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Verdadero	7	12	16	19	54	87,10%
	Falso	2	3	0	3	8	12,90%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 63:** “gato” correspondiente al animal.

Las estadísticas que nos presentan la tabla son muy correctas en la medida en que constatamos que 156 (85,71%) dijeron con maestría que “El gato” en la segunda oración

remite al animal doméstico. De manera dislocada, notamos que los de Grado tienen el 85% ligeramente inferior a los resultados de los participantes de Máster con un 87,10%. Si queremos apreciar particularmente una universidad, diremos que los estudiantes de Máster de la universidad de Maroua obtuvieron el 100% de los resultados, aunque en Grado la misma universidad cierra la cola con un 76,66%.

En lo que concierne a la tercera sección, el análisis radica en la determinación de la palabra “gato” que aparece con significados distintos. Así pues, los encuestados debían inspirarse en las dos oraciones para aportar una respuesta satisfactoria en esta sección concluyente. Los datos arrojados de la población encuestada indican los siguientes resultados:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Verdadero	12	27	15	25	79	65,83%
	Falso	18	3	15	5	41	34,17%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Verdadero	5	9	12	14	40	64,52%
	Falso	4	6	4	8	22	35,48%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 64:** Reconocimiento de la polisemia de “gato”.

Se desprende de la tabla que la mayor parte de los participantes conocieron que el vocablo “gato” es ambiguo o polisémico. 119 (65,5%) representan quienes apuntaron una de las dos respuestas adecuadas. La repartición se presenta del modo siguiente: 79 (65,83%) en Grado y 40 (64,51%) en Máster. En esta pregunta 14, los datos estadísticos entre el Grado y el Máster no presentan una gran diferencia. Específicamente, los estudiantes de la universidad de Dschang ocupan el primer rango con un 80,00% de tasa de satisfacción. A la hora de cerrar la pregunta 14 de nuestro cuestionario, recordamos que se trataba de una estrategia consistente en mostrar que la polisemia relativa a las palabras es un procedimiento económico, lo cual impide sobrecargarse de muchas palabras. La polisemia léxica permite utilizar un mismo vocablo en diferentes contextos.

### 7.3.4.2 Análisis de los datos referentes a las estructuras profundas de la frase ambigua

En lo que respecta a la pregunta 15, los encuestados habían de demostrar que la frase “La carta de Rosita”<sup>50</sup> es ambigua. Considerando esa estructura superficial ambigua, se debe aportar estructuras profundas para desambiguarla. Para resolver este tipo de ambigüedad, tenemos que convocar la teoría de la Gramática Generativa Transformacional.

Acerca de la frase “La carta de Rosita”, *la carta* es el núcleo y *Rosita*, adyacente. Respecto al núcleo, Rosita desempeña la función sintáctica de *complemento de nombre* o la función semántica de *genitivo*. En la frase que constituye el centro de interés, la preposición *de* es la partícula que crea la ambigüedad en la medida en que no se sabe si Rosita es remitente o destinataria de la carta. Las estructuras profundas son pues:

- 1 La carta que escribió Rosita.
- 2 La carta que recibió Rosita.
- 3 La carta que pertenece a Rosita.
- 4 La carta que posee Rosita.

Observando detenidamente las cuatro oraciones anteriores, nos damos cuenta de que cada una rebosa un semantismo particular, claro y preciso. Otra observación es que el fragmento “de Rosita” está reemplazado por una construcción de relativa. De ahí la equifuncionalidad entre el complemento de nombre y una subordinada relativa. En fin, se nota que la frase económica es ambigua, mientras que, las oraciones antieconómicas que se forman a partir de la frase no son ambiguas. Esto permite decir que se debe recurrir a la economía del lenguaje cuando la forma simplificada no tiene que acarrear una ambigüedad interpretativa y, por tanto, dificultar la comprensión.

En la tabla siguiente, vamos a presentar los datos relativos a las respuestas de la población encuestada:

---

<sup>50</sup> La frase ambigua “La carta de Rosita” aparece en el anexo 3 (Bloque IV) P. 555.



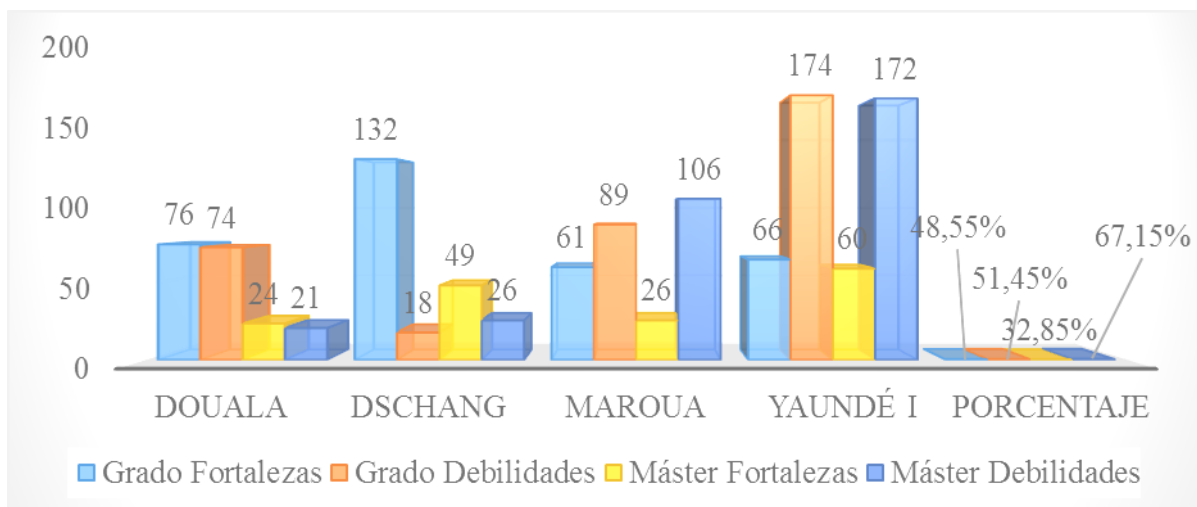
		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total
Grado	1ª EP	12	27	6	28	73
	2ª EP	6	25	0	22	53
	Total	18	52	6	50	126
Máster	1ª EP	7	11	9	7	34
	2ª EP	2	8	3	3	16
	Total	9	19	12	10	50

**Tabla 7. 65:** Producción de estructuras profundas o desambiguación.

EP = Estructura Profunda.

Tal como se presenta la tabla, es obvio precisar que algunos encuestados propusieron tan solo una estructura profunda; esto es la razón por la cual los datos de la segunda estructura profunda aparecen cuando el participante apuntó dos estructuras profundas correctas. De manera concreta, notamos que, en Grado, 73 encuestados aportaron una estructura profunda y 53 de ellos dieron dos estructuras. En Máster, 34 estudiantes mencionaron una estructura profunda y 16 de ellos apuntaron dos. Según los datos estadísticos, las universidades de Dschang y Yaundé I tuvieron más capacidad en lo referente a la reescritura de las estructuras profundas.

La figura siguiente recapitula los resultados de las preguntas 14 y 15. Veamos los resultados de los datos acumulados:



**Figure 7. 10:** Apreciación de la polisemia y ambigüedad.

Según los resultados obtenidos tras la acumulación de los datos arrojados en las respuestas de 14 y 15, observamos que las fortalezas son inferiores a las debilidades. el 48,55% en Grado y el 32,85% en Máster representan los datos porcentuales de las respuestas correctas. Partiendo de esos datos, se nota que existe una incompetencia por parte de los estudiantes en lo que se refiere a la polisemia y la ambigüedad. De ahí que los docentes hayan de tomar en cuenta, cada vez más, los conceptos de “polisemia” y “ambigüedad” en la clase de semántica.

Acabada la cuarta parte del cuestionario, abordamos, a renglón seguido, la quinta y penúltima parte que versa sobre los procedimientos pragmáticos. Esta parte consta de dos preguntas (16 y 17).

### 7.3.5 Análisis de los datos de los procedimientos económicos pragmáticos

En lo referente a la pregunta 16, dos secciones la estructuran y el punto de anclaje es la oración “El tercero de ellos lo hizo bien”<sup>51</sup>. En la primera sección (a), se requiere tres presupuestos. Los datos arrojados de los encuestados presentan lo siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total
Grado	1° P	29	25	20	28	102
	2° P	20	21	13	25	79
	3° P	12	17	11	16	56
	Total	61	63	44	69	237
Máster	1° P	6	12	13	14	45
	2° P	5	11	12	13	41
	3° P	2	6	7	7	22
	Total	13	29	32	34	108

**Tabla 7. 66:** Producción de los presupuestos.

P = Presupuesto

<sup>51</sup> La oración “El tercero de ellos lo hizo bien” aparece en el anexo 3 (Bloque V) p. 555.

Partiendo de los datos estadísticos que revela la tabla, se nota que todos los participantes no terminaron por destacar los tres presupuestos solicitados. Se puede constatar que la cantidad de presupuestos es decreciente del primero al tercero en cada casilla, prueba suficiente para afirmar que la mayoría puso un presupuesto, la media dio dos presupuestos y la minoría apuntó tres presupuestos. Lo que acabamos de explicar se presenta en Grado del siguiente modo: 102 encuestados apuntaron un presupuesto; de los 102 estudiantes, 79 dieron dos presupuestos y de los 79 sujetos, solo 56 escribieron tres presupuestos. En Máster, 45 dieron un presupuesto; de los 45, 41 participantes aportaron dos presupuestos y, en fin, de los 41 informantes, solo 22 vinieron con tres presupuestos. De manera aislada, los encuestados de la universidad de Yaundé I son quienes aportaron más presupuestos adecuados.

A continuación, mencionamos algunos de esos presupuestos:

- 1 Había muchas personas.
- 2 Había solo tres personas.
- 3 Los tres pertenecen a un mismo sector de actividad.
- 4 Se organizó una competición.
- 5 Había un orden en la participación.
- 6 El primero de ellos suspendió.
- 7 El segundo de ellos suspendió también.
- 8 Los dos primeros suspendieron.
- 9 El tercero ganó la competición ...

A partir de estos presupuestos, se puede reescribir la oración con el fin de mostrar que la primera es económica y ambigua al mismo tiempo. Veamos:

“El tercero de los participantes lo hizo bien.”

“A diferencia de los dos primeros, el tercero lo hizo bien.”

Aquí, lo que queremos poner de relieve consiste en decir que la interpretación adecuada de la oración “El tercero de ellos lo hizo bien” depende únicamente del contexto. Se habla de presupuesto porque la oración no tiene ninguna relación directa con el contexto de descodificación.

Por lo que se refiere a la segunda sección (b), los datos arrojados en torno al pronombre “lo” y su referente están expuestos en la tabla siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sí	21	8	9	14	52	43,33%
	No	9	22	21	16	68	56,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Sí	3	4	9	9	25	40,32%
	No	6	11	7	13	37	59,68%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 67:** Identificación del referente de “lo”.

A partir de la oración “El tercero de ellos lo hizo bien”, la pregunta consistía en precisar si se podría determinar la palabra que el pronombre átono “lo” sustituye. Según los resultados que aparecen en la tabla, una mayoría relativa respondió por la negativa. Sin embargo, vemos que 52 (43,33%) en Grado y 25 (40,32%) en Máster declararon que el referente de “lo” es identificable, lo que nos sorprende.

Los datos más llamativos son los de los encuestados de Grado de la universidad de Douala quienes, con un porcentaje del 70,00%, afirmaron rotundamente que la palabra que “lo” sustituye está determinada. Basándonos únicamente en la oración, la determinación del referente del pronombre “lo” es imposible. Antes de zanjar la polémica, convocamos acto seguido las justificaciones de cada uno de ambos puntos de vista.

Para los que respondieron por la afirmativa, la justificación aportada estriba en decir que el pronombre “lo” sustituye “el tercero”. Lo que no se acuerda ningún crédito. Según aquellos que contestaron por la negativa, los argumentos consisten en decir que el referente no está presente, esto es, no se concreta en la oración. También dicen que no existe ninguna precisión en la oración para poder destacar el segmento que “lo” sustituye.

Verdad es que compartimos el punto de vista de quienes respondieron por la negativa, pero queremos pasar por el análisis sintáctico de la oración para sacar una conclusión convincente.

<u>El tercero</u>	<u>de ellos</u>	<u>lo</u>	<u>hizo</u>	<u>bien</u>
Sujeto	CN	COD	predicado	CCM

Sabemos que “lo” es un pronombre personal átono que sustituye una palabra masculina singular en función de implemento. En este caso, no aceptamos la opinión según la cual “lo” sustituye “el tercero” que cumple la función de sujeto. Partiendo de la indicación de la función de los constituyentes de la oración, se comprende que el referente de “lo” no puede estar determinado. Sin embargo, más allá de la oración, quienes están presentes en el contexto de la producción de la oración pueden reconocer el elemento que el pronombre “lo” sustituye.

En resumen, las palabras “El tercero”, “ellos” y “lo” son aquellas palabras que dificultan la interpretación adecuada de dicha oración. Los tres vocablos encierran la economía en la medida en que todos son sustitutos cuyos referentes no aparecen en el contexto oracional. Sin embargo, esta economía lingüística no constituye ningún problema interpretativo a los que están presentes en el contexto de producción del enunciado.

En lo que concierne a la pregunta 17 que integra la parte dedicada a los procedimientos pragmáticos, la población encuestada tiene que reaccionar acerca de un titular de una prensa camerunesa. El análisis de los datos tomará en cuenta la pertinencia de las respuestas con respecto al titular “Necesitamos paz”. Los datos arrojados en torno a la primera pregunta muestran los resultados siguientes:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Adecuada	13	24	10	25	72	60,00%
	Inadecuada	17	6	20	5	48	40,00%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Adecuada	2	9	9	13	33	53,23%
	Inadecuada	7	6	7	9	29	46,77%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 68:** Motivo de la necesidad.

Como se puede apreciar en la tabla, la mayor parte de los encuestados aportaron una respuesta adecuada a la pregunta ¿Por qué? Un total de 105 participantes (57,69%) dijeron

que se necesita paz porque hay guerra o crisis en la zona anglófona. El resto de los estudiantes aportaron respuestas sin tomar en cuenta la situación actual del país. Nos deja perplejo el número de los encuestados de la universidad de Maroua y Douala que dieron respuestas solo para responder y no para satisfacer la quintaesencia de la pregunta. Este tipo de respuesta puede demostrar que la crisis anglófona que corre desde 2016 no es un asunto o una preocupación de todos. No obstante, en Grado, los estudiantes de la universidad de Yaundé I y de Dschang apuntaron respuestas que corren pareja con la actualidad del país. El 60% en Grado y el 53,23% en Máster de respuestas adecuadas demuestran que la muestra, en su mayoría relativa, reconoce que la guerra o la crisis en la parte anglófona es lo que justifica la ausencia de paz en nuestro país.

Después de la primera pregunta, la segunda (¿Quién?) es la que nos interesa ahora. Los datos arrojados al respecto están expuestos en la tabla siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Adecuada	28	29	15	28	100	83,33%
	Inadecuada	2	1	15	2	20	16,67%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Adecuada	7	11	14	19	51	82,26%
	Inadecuada	2	4	2	3	11	17,74%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 69:** El beneficiario.

Los resultados que presenta la tabla revelan que la inmensa mayoría de los estudiantes dio una respuesta adecuada, a saber, “los cameruneses”, “el pueblo”, “los anglófonos” o “el mundo entero”. Efectivamente, son los cameruneses quienes necesitan paz y no solo los anglófonos porque los impactos negativos de esa guerra se están extendiendo a todas las partes del país. En Grado, los encuestados de la universidad de Maroua se dividieron entre dos: una mitad dio la respuesta adecuada y la otra mitad se despistó. Estas respuestas inadecuadas pueden tener algo que ver con la guerra contra Boko-Haram que, hace unos años, destabilizó la región del Extremo Norte cuya capital es Maroua. Entre las respuestas inadecuadas, llaman la atención respuestas centradas sobre la prensa, es decir, dicen que es la prensa lo que necesita la paz.

En lo respecta a la última pregunta (¿Cómo?), los datos arrojados demuestran lo que aparece en la tabla siguiente:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Adecuada	19	21	7	24	71	59,17%
	Inadecuada	11	9	23	6	49	40,83%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Adecuada	2	5	5	7	19	30,65%
	Inadecuada	7	10	11	15	43	69,35%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 70:** Estrategias para alcanzar la paz.

Las informaciones que nos aporta la tabla demuestran que la mitad de los encuestados no sabe cómo se debe hacer para que haya paz. Observemos, el 30,65% de los encuestados de Máster desconocieron las estrategias pudiendo contribuir a la restauración de la paz. En Grado, es siempre la muestra de la universidad de Maroua que aporta menos datos adecuados. Unas respuestas que juzgamos inadecuadas son las siguientes mencionadas por los participantes: las manifestaciones, la huelga, la reivindicación, los motines, las protestas, la revolución, luchando y andando en la calle. El 55,09% que corresponden a las respuestas inadecuadas dejan una mala percepción, ya que los métodos de resolución de las crisis tienen que ser pacíficos.

Como respuestas adecuadas, evocaron el diálogo, la negociación, la sensibilización, la aceptación de otro, la aplicación de los principios de la democracia, cultivar la convivencia, resolviendo el problema, la buena gobernanza y la tolerancia.

Concluyendo esta parte consagrada a los estudios de los procedimientos económicos pragmáticos, podemos recordar que el objetivo de las dos preguntas (16 y 17) consistía en ir más allá de la oración para buscar respuestas. En pragmática, la oración o el enunciado es un pretexto que puede nutrir reflexiones e interpretaciones muy densas. En otra palabra, se suele utilizar pocas palabras para comunicar mucho. Estamos satisfechos de las respuestas adecuadas marcadas por una parte de la muestra. Esto es una prueba de que la pragmática es una asignatura de su programa de formación. de ahí la correlación entre la declaración de los docentes y la respuesta de la población encuestada.

### **7.3.6 Análisis de los datos de las expectativas<sup>52</sup>**

La última parte del cuestionario de la encuesta dirigida a los discentes trata de las expectativas en lengua y lingüística españolas. Esta parte encierra tres preguntas (18, 19 y 20) y por turno analizaremos los resultados que los encuestados procuraron aportar.

#### **7.3.6.1 Análisis de los datos en relación con las expectativas de aprendizaje**

En relación con la pregunta 18, los datos recogidos dan precisión acerca de lo que los estudiantes esperaban en materia de aprendizaje entrando en la universidad. Sin diferenciación de ciclos tampoco de universidades, las principales expectativas de los participantes giran en torno a los puntos siguientes:

##### **a) Formación adecuada**

La formación adecuada pasa por el aprendizaje y la adquisición de conocimientos que ayuden en la vida presente o futura. Ellos piensan que su aprendizaje debe ser coronado por la obtención de la Diplomatura o “Licence”. Esta formación ha de tener un impacto positivo sobre su nivel de reflexión y de inteligencia. Durante el periodo de formación, la atención que les debe prestar el profesorado constituye un factor importantísimo.

##### **b) Programas de formación**

Los programas de formación han de incluir asignaturas como la didáctica del español, la fonética articulatoria y acústica realizadas en el laboratorio de lengua, lo que va a permitir al estudiantado camerunés hablar la lengua española igual que un nativo. Todas las asignaturas deben venir en español (esta expectativa es sugerida por los encuestados de la Universidad de Dschang, donde existen clases obligatorias también en inglés y en francés: de ahí la denominación “Letras trilingües”). Según piensan, hace falta adaptar de nuevo los contenidos de ciertas asignaturas en la medida en que hablan de “tener buenas asignaturas”.

---

<sup>52</sup> Las preguntas 18, 19 y 20 en relación con las expectativas de los estudiantes aparecen en el anexo 3 (Bloque VI) p. 556.



### **c) Competencia comunicativa**

Al término de la formación, desean ser competentes oralmente y por escrito en español. Hablan español y escriben breves textos a partir de los conocimientos adquiridos en la Educación Secundaria, pero saben que el hecho de que se dediquen únicamente al estudio de la lengua española en la universidad debe contribuir a perfeccionarse. De ahí que soliciten clases en relación con la práctica y no con la teoría.

### **d) Profesión**

El objetivo final de su formación radica en la obtención de un empleo. Las dos profesiones solicitadas son la enseñanza y la traducción. Para acceder a estas profesiones, hay que conseguir el examen de selectividad que permite ingresar en la Escuela Normal Superior, por un lado, y la Escuela de Traducción e Interpretación, por otro. Cuando algunos encuestados hablan de una “enseñanza de buena calidad”, hablan implícitamente de una formación que les permita ingresar fácilmente en una de esas grandes escuelas.

### **e) Cooperación**

Una cantidad considerable de la muestra piensa que estudiar el español debía ser una oportunidad de trabar relaciones con otros estudiantes que estudian la lengua española en otros países, sobre todo, los países de habla hispánica. Creen que un estudiante de español podría tener la facilidad de viajar para España. Por otra parte, piensan que el Gobierno español ofrece becas o facilita viajes culturales o de estudios en dirección de España.

Estas expectativas contradicen los datos porcentuales de la satisfacción formativa que giran en torno al 73%, ya que, al analizar los datos arrojados, se descubre que los encuestados tienen muchas dificultades, las que no pueden corroborar con el porcentaje de satisfacción formativa.

### **7.3.6.2 Análisis de los datos en relación con la inclusión de la economía lingüística en el programa de formación**

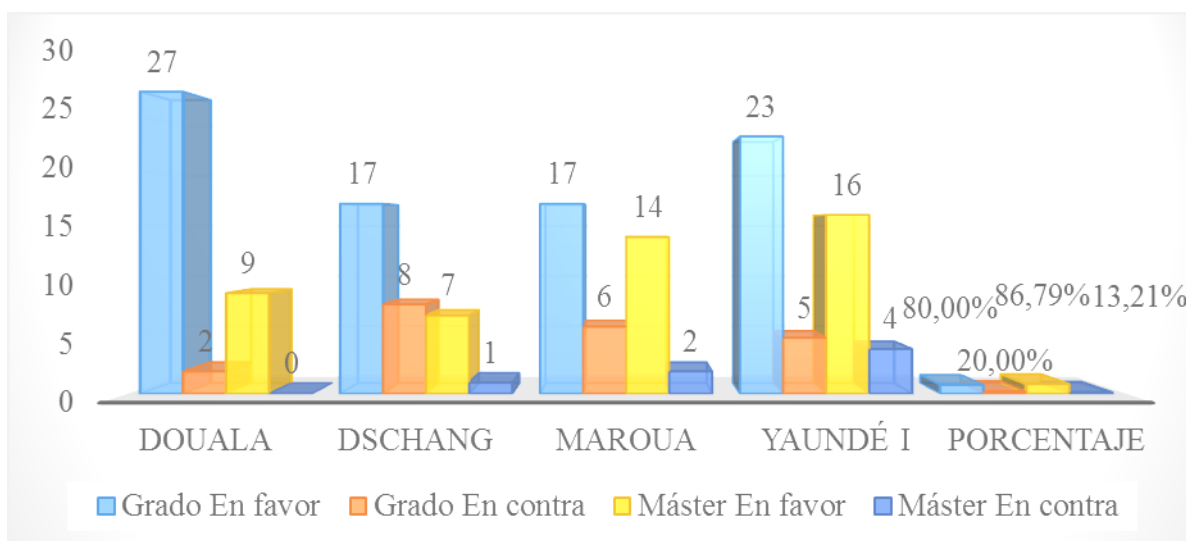
En lo que se refiere a la pregunta 19 consistente en la introducción de la noción de “economía lingüística” en el programa, los datos arrojados dan las siguientes informaciones:

		Douala	Dschang	Maroua	Yaundé I	Total	Porcentaje
Grado	Sí	27	17	17	23	84	70,00%
	No	2	8	6	5	21	17,50%
	Abstención	1	5	7	2	15	12,50%
	Total	30	30	30	30	120	100,00%
Máster	Sí	9	7	14	16	46	74,19%
	No	0	1	2	4	7	11,29%
	Abstención	0	7	0	2	9	14,52%
	Total	9	15	16	22	62	100,00%

**Tabla 7. 71:** Integración de la economía lingüística en el programa.

Como observamos en la tabla, 24 sujetos se abstuvieron. Esta postura puede explicarse por el hecho de que aquellos no sepan hasta aquí a qué se refiere la economía lingüística. Esta posición neutral indica una cierta distanciaci3n puesto que todavía no conoce ni las ventajas ni las desventajas en su formaci3n. Por otro lado, 28 encuestados correspondientes al 15,38% rechazaron la idea de integrar esa noci3n en el programa. Sin embargo, 130 participantes que se corresponden con el 71,82% declararon estar en favor de la introducci3n de la economía del lenguaje en los programas formativos. En Grado, el porcentaje es del 70,00%, mientras que, en Máster, tenemos el 74,19%.

A continuaci3n, vamos a detenernos en la figura que describe la postura de los encuestados conforme a la integraci3n de la noci3n de economía lingüística en los contenidos de formaci3n de los estudiantes cameruneses. Contemplemos la figura que viene a continuaci3n:



**Figure 7. 11:** Opiniones acerca de la integraci3n de la economía lingüística en el programa.

Se desprende de las estadísticas presentes en la figura 16 que la mayor parte de los estudiantes está en favor de la introducción de esa noción en el programa, o sea, el 80,00% en Grado y el 86,79% en Máster. Estos porcentajes confortan la postura según la cual ellos afirmaron en su mayoría (63,33%) desconocer el concepto. En Grado, la muestra de las universidades de Douala y de Yaundé I respondió favorablemente con un porcentaje muy considerable. En Máster, son los encuestados de las universidades de Yaundé I y Maroua quienes abogaron positivamente por la integración de la economía lingüística en los contenidos de formación.

En relación con las justificaciones de los oponentes y de los partidarios, las ponemos acto seguido por separado.

Los motivos del desacuerdo expuestos por los oponentes son los siguientes.

- **La no comprensión del contexto de uso de la economía lingüística**

Algunos encuestados afirman no saber a qué se refiere la noción de “economía lingüística”, por lo que no les parece importante. Es un error por su parte tomar esta decisión en la medida en que el desconocimiento de la noción debería ser una oportunidad de aprendizaje. Además de la incomprensión, dicen que no saben cómo se manifiesta la economía del lenguaje. Aquí, hacen referencia a los procedimientos económicos que hemos venido analizando. Todo esto necesita, más bien, una orientación hacia la enseñanza de la economía lingüística.

- **La limitación del vocabulario del estudiantado**

Quienes hablan de la limitación del léxico creen que el fenómeno de la economía lingüística es una estrategia que consiste en reducir el uso de las palabras. No es el caso, la economía del lenguaje no tiene la capacidad de limitar el léxico de cualquier lengua tampoco el de los aprendientes. Dicho fenómeno no limita, sino que aboga por la simplificación. La teoría que rechaza la idea de limitación es la creación de nuevas palabras por necesidad comunicativa.

- **La limitación de la producción cuantitativa de textos**

Una parte de la muestra se opone a la tendencia a la economía lingüística porque contribuye a la limitación de la producción de textos. Igual que en el caso anterior, no se puede limitar el léxico tampoco la producción cuantitativa de textos. Se escriben textos completos y coherentes empleando los procedimientos económicos.

- **Un medio de pereza**

La economía lingüística no puede percibirse como un medio de pereza en la medida en que este fenómeno lingüístico es regido por normas. La pereza o la indolencia no es productiva, mientras que, la economía del lenguaje es importante en la comunicación cuando el usuario respeta los principios. La tendencia a la economía lingüística no puede ser una anomalía y que cuantiosos lingüistas se afanan por defenderla. La supresión injustificada e incontrolada de palabras en un fragmento para volverlo corto es una forma de pereza y, por tanto, el fragmento pierde su sentido. En cambio, la economía del lenguaje que es la reducción de palabras en un texto es un principio que consiste en usar pocas palabras para hablar mucho. De ahí el recurso a los pronombres, la elipsis y la apocope entre otros.

- **La reducción significativa**

Algunos participantes piensan que el recurso a la economía lingüística no permite dar sentido pleno y completo; en otras palabras, la tendencia a la economía del lenguaje es un obstáculo a la buena expresión o una expresión adecuada. Se desprende de esta postura que la noción estudiada contribuye a la pérdida del significado de las construcciones u oraciones. Esto no es adecuado porque la tendencia preserva siempre el significado del enunciado. Se recomienda siempre partir de la semántica para simplificar los materiales lingüísticos.

- **La economía lingüística vuelve estática de lengua**

Esta postura aparece como un freno a la manifestación de lo lingüístico. Aquí, se concibe la economía lingüística como un mero ahorro, mejor, una privación del funcionamiento de la lengua. Dicho de otro modo, la economía lingüística se convierte en una forma de aislamiento de las palabras.

- **La lengua debe “evolucionar” (funcionar) para vivir**

En relación con lo que precede, se piensa que la economía lingüística es el estancamiento de la lengua. Efectivamente, la lengua vive porque funciona. Esta noción no impide a la lengua funcionar. Por lo contrario, los procedimientos económicos son estrategias para hacer funcionar la lengua. Una lengua vive porque es usada. Tanto los recursos antieconómicos como los económicos participan del funcionamiento de la lengua.

- **La ambigüedad**

Reconocemos que la economía lingüística acarrea la ambigüedad en ciertos contextos. Sin embargo, su buen empleo reduce la ambigüedad interpretativa. En los casos de las abreviaciones, la ambigüedad es frecuente cuando el usuario no respeta los principios. Por ejemplo, para usar muchas veces una sigla en un texto, hace falta poner su forma completa al inicio y, luego, recurrir a la forma abreviada al séquito del texto. Es más, un estudiante que descubre una construcción ambigua hace mención de cierta competencia.

- **La dificultad**

Otra franja de la muestra rechaza la inclusión de la economía lingüística en el programa porque estima que se trata de una noción difícil. Por lo contrario, no se puede declarar que una noción es difícil, mientras que, uno no la conoce. El carácter fácil o difícil que se atribuye a algo depende del interés que se lo reserva. Todo puede parecer difícil, incluso la economía lingüística, si no se presta particular atención.

- **La inutilidad**

Afirmar que la enseñanza de la economía lingüística no es importante no madura. Es el desconocimiento o la ignorancia que deja creer que no tiene importancia. Esta actitud se vincula con la de quienes dicen que no servirá para nada. Estamos frente a los estudiantes que aprenden sin motivación o que no piensan que la economía lingüística impacta en la competencia comunicativa. En el mismo prisma, algunos creen que esta noción no aporta nada de nada en la formación de un lingüista. Se trata, pues, de quienes confunden dicha tendencia con el “lenguaje económico”, es decir, el modo como se maneja la lengua en el sector económico (en el estudio de las ciencias económicas, por ejemplo).

- **Su presencia en las clases**

A diferencia de los demás, una parte de la muestra rechaza su inclusión en el programa porque ya forma parte de los aspectos de formación. Se trata aquí de los encuestados cuyos profesores suelen abordar los procedimientos económicos en sus clases, ya que algunos participantes dijeron que se han familiarizado con la tendencia a la economía lingüística en clase, por un lado, y todos los profesores encuestados afirmaron que suelen evocar esta noción durante el proceso didáctico.

- **La existencia de muchas clases de lingüística**

El último grupo de los oponentes aportó como prueba la existencia de cuantiosas clases en relación con la lingüística. Su preocupación no radica en la importancia de la economía lingüística en su formación, sino en la cantidad de clases. Para evitar la sobrecarga de

clases, se podrá integrar aspectos de esta tendencia en las asignaturas ya existentes, teniendo presentes los contenidos de cada una y los tipos de procedimientos económicos.

En resumidas cuentas, hemos intentado comentar las opiniones de los que se oponen a la inclusión de la economía lingüística en los programas. Es menester recordar que existen razones que no merecen ninguna apreciación en la medida en que los estudiantes tienen que saber que la facilidad o la dificultad depende de las circunstancias y de los intereses. Por lo menos, hemos demostrado que han de cambiar de postura y aceptar la tendencia a la economía lingüística como los demás fenómenos lingüísticos que constituyen su programa formativo.

Los partidarios de la integración de la noción de “economía lingüística” en los programas de formación apuntan una serie de motivos. Tras examinar los motivos que animan a los encuestados aceptar la integración de la noción de “economía lingüística” en los programas, destacamos esencialmente cuatro hechos:

*Primero:* la confusión del concepto de “economía lingüística” con la economía en cuanto actividad generadora de dinero y riquezas.

*Segundo:* los hay que desconocen la noción y piensan que su integración en los programas permitirá no solo descubrirla, sino sacar provecho enriqueciendo sus conocimientos

*Tercero:* existe una parte de aquellos informantes que tienen alguna idea de la economía del lenguaje y creen que su introducción en el programa de formación tendrá dos impactos: en primer lugar, la enseñanza de esa noción contribuirá a la buena comunicación, el conocimiento de las abreviaciones y su proceso y, en fin, el fácil resumen de textos. En segundo lugar, la enseñanza de la economía lingüística permitirá limitar o evitar las dificultades de interpretación y de comprensión que derivan de su uso.

En fin, no faltan quienes consideran esta noción como una disciplina que se ocupa de la conservación y la preservación de las lenguas a fin de que estas no desaparezcan.

Teniendo presentes los puntos de vista de los encuestados del segundo y tercer grupos, la razón de la inclusión de la “economía lingüística” en los programas gira en torno a los siguientes ejes:

- **Campo no explorado**

Los encuestados piensan que la tendencia a la economía del lenguaje es un campo no explorado. En este caso, es necesario dedicarse a la exploración mediante investigaciones. Esta opinión es también la nuestra en la medida en que esta noción no suele ser abordada con determinación en las clases de lingüística en las universidades camerunesas. La no exploración de este fenómeno lingüístico se debe también al desconocimiento de la noción. Los estudiantes suelen inspirarse en las nociones enseñadas en clase para formular temas de investigación en Máster, por ejemplo.

- **Noción importante**

Siendo un campo no explorado para unos, los otros creen que esta noción es importante, interesante y constituye un campo atractivo. La importancia de la economía lingüística radica en las estrategias inventadas para evitar la expresividad y el discurso extenso. El interés en relación con la enseñanza de esta noción consiste en poner al alcance de los aprendientes los procedimientos económicos comparando con los antieconómicos.

- **Desarrollo de las competencias**

La integración de la tendencia a la economía lingüística es un factor que contribuirá al desarrollo de las competencias de los estudiantes. De aquellas competencias, podemos mencionar la lingüística y la comunicativa. Por lo que se refiere a la competencia lingüística, el estudiantado va a dominar los distintos procedimientos económicos, a saber: los lexicológicos, los morfológicos, los sintácticos, los semánticos y los pragmáticos. En otras palabras, los estudiantes no solo seguirán usando esos procedimientos, sino que conocerán el por qué, el cómo y el para qué. En lo que concierne a la competencia comunicativa, los estudiantes se irán expresando bien tanto por escrito como oralmente. Tendrán la capacidad de codificar y decodificar fácilmente los enunciados en los que aparecen los recursos económicos.

- **Espíritu de concisión y de síntesis**

La tendencia a la economía lingüística aboga por la concisión, la precisión y la síntesis. La redundancia y el pleonismo suelen volver la lengua muy pesada y dificultan la

comunicación. Por lo que los recursos económicos permiten evitar la repetición léxica, escribir rápidamente y, en fin, permiten ganar tiempo, espacio y energía.

- **Contracción de textos**

La economía lingüística ayuda en los ejercicios de contracción de textos. Dicho de otro modo, existen evaluaciones que consisten en leer textos y resumirlos en una cantidad de palabras. En este caso, quienes dominan los recursos económicos puedan conseguir hacer un buen trabajo. En la contracción de textos, se espera muchas ideas o informaciones a partir de un reducido número de palabras. Aquí, el recurso a las abreviaciones, los sustitutos y la elipsis, entre otros, pueda contribuir a la síntesis.

- **Conocimiento de las abreviaciones**

Este motivo demuestra lo suficiente que no existen bastantes clases que tratan de las abreviaciones. Se nota, pues, una necesidad de aprender los procedimientos lexicológicos que encierran las siglas, los acortamientos, las abreviaturas y los acrónimos.

- **Inconvenientes de la economía lingüística**

Una pequeña franja de la muestra manifiesta su deseo por la inclusión de la economía lingüística en los programas de formación porque espera destacar sus inconvenientes. Hablar de las desventajas de esta tendencia vuelve a resaltar sus impactos en lingüística y en la comunicación. En lingüística, los impactos negativos de la economía lingüística pueden ser el deseo de querer abreviar palabras sin respetar las reglas o en un contexto que acarree la ambigüedad. En el marco de la comunicación, los procedimientos económicos desconocidos por el descodificador dificultarán la interpretación y la comprensión del mensaje que está envuelto. En fin, si se habla de los inconvenientes de la economía del lenguaje, será únicamente porque el codificador no mide la competencia lingüística del receptor o de los receptores.

En resumen, esta sección ha permitido demostrar las dos posturas de los encuestados; o lo que es lo mismo, los que se oponen a la integración de la noción de economía lingüística en los programas, por un lado, y aquellos que piensan que es una necesidad aprender dicha noción, por otro. Lo que se puede retener es que la inclusión de esta noción en el programa tendrá un impacto positivo, ya que, incluso los oponentes aportan argumentos en favor sin darse cuenta. En fin, las distintas respuestas inadecuadas que hemos arrojado a lo largo de este análisis abogan por su inclusión en la formación.



### **7.3.6.3 Análisis de los datos en relación con la integración de otros aspectos de la lingüística en el programa**

En relación con la pregunta 20 que cierra el cuestionario del estudiantado, los participantes debían sugerir otros aspectos de la lingüística que pudieran ser integrados en su programa de formación. El objetivo de esta pregunta consiste en mostrar que hay cosas que los estudiantes necesitan aprender y que los docentes ignoran o desconocen. Esta pregunta busca también una satisfacción mutua ya que el profesorado ha de cerciorarse de la buena formación de los estudiantes.

A primera vista, muchas sugerencias de la población encuestada no tienen justificaciones adecuadas en la medida en que se trata de aspectos que ya forman parte de su programa. Apoyándonos en la lista de las asignaturas presentadas en el capítulo 2, se debe excluir los aspectos ya apurados en la impartición de las clases.

Considerando unos de esos aspectos espalados en diferentes grados según las universidades, vamos a subrayar aquellos que aporten una plusvalía a la formación de los estudiantes cameruneses. Se trata de: la fonética acústica, la lingüística aplicada, la comunicación intercultural, el lenguaje especializado, la gramática generativa, la etnolingüística, la psicolingüística, la lingüística cognitiva, la semiología, la neurolingüística, la lingüística comparada y la lingüística computacional.

Si el profesorado camerunés de las cuatro universidades toma en cuenta esos deseos de los discentes, la formación irá mejorándose y los estudiantes quedarán satisfechos. A continuación, vamos a indicar la importancia de cada una de esas disciplinas en su formación.

#### **- La fonética acústica**

Esta rama de la fonética permitirá a los estudiantes escuchar cómo las letras del alfabeto español se pronuncian. De ahí la importancia de un laboratorio dotados de medios técnicos que faciliten el aprendizaje. No se puede separar la fonética acústica de la fonética articulatoria en la medida en que la buena escucha ayudará a los aprendices imitar

los sonidos con vistas a pronunciar también adecuadamente como un nativo o según la articulación estandarizada.

- **La semiología**

Hoy en día, se habla cada vez más de la semiótica olvidando que la semiología existió antes de la aparición de la semiótica. Es importante insistir en la primera ciencia de los signos e indicar la relativa diferencia existente entre las dos ciencias de signos, o sea la europea y la americana. Será también idóneo establecer la relación entre la lingüística y la semiología insistiendo en la concepción saussureana de la semiología.

- **El lenguaje especializado**

Está bien hablar del lenguaje especializado, pero no pensamos que puede prosperar en un contexto de enseñanza orientada hacia la filología. El lenguaje especializado es el lenguaje técnico propio a los trabajadores de un sector de actividad. El lenguaje especializado consiste en poner al alcance los profesionales de un sector las palabras o las expresiones que faciliten la comunicación entre ellos. El lenguaje especializado no puede ser descodificado fácilmente por cualquier usuario a pesar de su competencia lingüística. Los periodistas o los traductores pueden beneficiarse de un lenguaje especializado.

- **La lingüística aplicada**

La lingüística aplicada es una disciplina interesante, pero la clase no consistirá en desarrollar las teorías relativas a este tipo de lingüística. En cambio, en nuestro contexto, la lingüística aplicada consistirá en buscar las estrategias que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje del español en Camerún. Los especialistas de la didáctica del español en Camerún deben partir de las dificultades a que se enfrentan los hispanohablantes cameruneses para elaborar metodologías de enseñanza cuya finalidad radica en la corrección de las deficiencias.

- **La lingüística comparada**

Dedicar una clase a la lingüística comparativa en las universidades camerunesas suena bien porque hay la coexistencia de las lenguas francesa e inglesa. En este caso la lingüística comparada resaltarán los puntos tan divergentes como similares entre el español, el francés y el inglés. Esta lingüística ayudará a los aprendices evitar los calcos, el galicismo y el anglicismo. Por otra parte, la lingüística comparativa va a permitir cómo el español que viene del latín ha podido configurarse para formar una lengua diferente del

latín. En español, siguen existiendo cuantiosos latinismos que pueden ser expresiones cultas o vulgares.

#### - **La lingüística computacional**

Está bien hablar de la lingüística computacional, pero en las universidades camerunesas, el primer obstáculo será la incapacidad por parte de los estudiantes de dotarse de un ordenador cuyas características puedan favorecer la aplicación de técnicas de traducción automática. No obstante, este enfoque será una ocasión para que los aprendices sepan que la traducción de textos por medios artificiales no puede satisfacer todos los requisitos. La traducción por ordenador es rápida, pero no puede haber la estricta restitución del contenido. A pesar de todo, la lingüística computacional es una necesidad en la Escuela de Traducción e Interpretación y así es como los especialistas de traducción podrán desarrollar otras técnicas para reducir los errores.

#### - **La lingüística cognitiva**

A partir de esta disciplina de la lingüística, se verá cómo se construye una lengua o el léxico de una lengua. La lingüística cognitiva muestra cómo la alta frecuencia de uso de una palabra inadecuada puede convertirla en algo normal en espacio preciso. El estudio de la lingüística cognitiva en nuestras universidades podrá desembocar en una forma de conceptualización del español en Camerún, esto es, definir los conceptos propios al español camerunés insistiendo en los contextos inmediatos de uso de esos conceptos.

#### - **La psicolingüística y la neurolingüística**

La introducción de estas dos disciplinas de la lingüística en los programas de formación permitirá demostrar que la manera como habla un nativo es diferente de un extranjero, luego, se podrá ver cómo las destrezas de la lengua materna o la lengua primera afectan la pronunciación y el aprendizaje del español. El objetivo de estas clases consistirá en explicar el porqué de ciertas patologías e intentar solucionarlas.

#### - **La etnolingüística**

Para la enseñanza de esta disciplina, los profesores podrán valerse de las obras escritas en español por los cameruneses. Si los escritores tienen diferentes culturas, el estudio comparativo mostrará las realidades propias a cada cultura a partir del léxico. Siendo la lengua el vehículo de la cultura, no es posible que la lengua describa lo que no existe. Así, en el español camerunés, se destacarán los regionalismos y agruparlos según su origen.

En conclusión, es preciso mencionar que también algunos profesores propusieron la introducción de ciertas disciplinas de la lingüística sugeridas por los estudiantes. Sin embargo, La inclusión de estos aspectos en el programa pasa por la presencia de especialistas en las respectivas disciplinas. De ahí la necesidad por parte de los profesores que propongan temas de investigación en relación con estas disciplinas a los estudiantes desde el Máster. A mi parecer, es una de las estrategias que puede ayudar a encontrar soluciones a este abanico de problemas. Otra estrategia puede ser la cooperación, es decir, los profesores de lingüista española es Camerún se organizan para invitar a los especialistas de aquellas disciplinas para que contribuyan eficazmente a la formación de los estudiantes de español en las universidades camerunesas.

## **7.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este segundo apartado del capítulo, queremos llevar una reflexión crítica acerca de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos de la encuesta. La discusión de los resultados permitirá verificar dos principales hipótesis de nuestra investigación, esto es, la cuarta hipótesis: los procedimientos económicos impactan negativamente en la descodificación, la comprensión y la interpretación de los contenidos de aprendizaje, y la quinta hipótesis: la mejora de la competencia comunicativa del estudiantado camerunés pasa por la integración de la noción de la economía lingüística en los programas de formación. Los puntos que necesitan ponderaciones en esta discusión son los que iremos evocando a continuación.

### **7.4.1 Clases en relación con la economía lingüística y el conocimiento de la noción por el estudiantado**

Tras haber presentado los contenidos de clases en Grado, los profesores indicaron las clases que suelen impartir cuyo contenido hace alusión, de algún modo, a los recursos económicos. En fonética, hay la doble articulación: una constituida de los fonemas que son unidades inferiores sin significación (segunda articulación) y otra formada de los monemas o morfemas que son unidades mínimas dotadas de significación (primera

articulación). La economía está presente en ambas articulaciones en la medida en que un fonema interviene en la formación de varios monemas y un mismo monema participa en la formación de varias palabras. En lexicología, los profesores reconocieron que sus clases centradas en las abreviaciones rebosan de la economía del lenguaje, pero los estudiantes tienen conocimientos aproximativos acerca de las abreviaciones según los resultados obtenidos. Hemos notado que la competencia en relación con los símbolos es casi nula, prueba suficiente para deducir que los profesores abordan las abreviaciones sin hablar casi nunca de los símbolos. En morfología, los resultados obtenidos tras el análisis de los datos demuestran que los estudiantes reciben clases en relación con los morfemas afijales, pero la explicación no se extiende al campo de la economía con vistas a permitir a los aprendices familiarizarse con las equivalencias. El uso de los prefijos y sufijos es un procedimiento económico favoreciendo la síntesis de las informaciones. El desconocimiento de las expresiones “formas sintéticas” y “formas analíticas” significa que las clases de morfosintaxis suelen impartirse por separado, o sea, la morfología en una parte y la sintaxis en otra. En sintaxis, la elipsis y la sustitución son los principales procedimientos económicos. Según los datos levantados, los profesores se interesan mucho por la elipsis. Ninguno de ellos mencionó la sustitución como contenido de una clase en relación con la economía. Claro está, la población encuestada confundió en su mayoría la naturaleza y los referentes de los sustitutos. Los docentes dedican clases a la noción de “pronombres”, pero parece que no insisten para que el estudiantado sepa que cada pronombre reemplaza una palabra o una secuencia de palabras presente o no en el enunciado.

En las preguntas 9 y 10, procuramos distinguir la oración de comparación de la oración de comparativo. Tocante a la oración de comparación, la muestra no supo que se trata de una oración compleja en que hay la elisión del verbo conjugado que se evita repetir; aquí, los dos términos comparados se comportan uno respecto al otro como si estuvieran juntados y pudieran depender del mismo subordinante (Tesnière, 1994: 606). El adverbio “como” es el principal juntivo que introduce la oración de comparación. Respecto a la oración de comparativo, los elementos cuantitativos (más, menos y tanto) permiten establecer una diferencia. Veamos la precisión de Tesnière (1994: 610): “Mientras que la comparación expresa solamente la analogía entre dos términos, el comparativo mide, además, el grado de esta analogía”. Partiendo de las oraciones de comparación y de

comparativo donde los subordinantes conllevan la economía del lenguaje por rechazo de la repetición de ciertas expresiones, también observamos que la coordinación favorece el ahorro. Sin embargo, la coordinación de sujetos, por un lado, y la de los verbos, por otro tienen conclusiones diferentes. A pesar de todo, vimos que la coordinación de sujetos, de verbos y de complementos es un recurso excesivamente económico que los estudiantes desconocen. Otra vez, deducimos que las clases basadas en la coordinación y la subordinación no suelen revelar el aspecto económico de dichos procesos.

En semántica, la polisemia es el procedimiento económico que contribuye a aligerar el léxico de las lenguas naturales. Una palabra está capacitada para indicar varios significados según los contextos de aparición. A este nivel, los estudiantes son competentes, es decir, son capaces de reconocer el significado de los vocablos a partir de las demás palabras del eje sintagmático. No obstante, la polisemia a nivel oracional parece difícil descodificar o desambiguarse por los aprendices. Esa situación que descubrimos en la pregunta 15 indica lo suficiente que la Gramática Generativa Transformacional no integra en cuanto tal los contenidos de formación en Grado. Es a partir de esa gramática que se puede profundizar clases en relación con la semántica léxica y la semántica estructural que se completan a la hora de pasar de una estructura superficial a las estructuras profundas.

En pragmática, los docentes abordan la tendencia a la economía lingüística limitándose a las máximas de cantidad y de claridad de Grice. Verdad es que Grice está en contra de la extensión y de la imprecisión. La economía según Grice consiste en decir solo lo útil y lo adecuado sin abundar en los comentarios no pertinentes en la interpretación y comprensión del mensaje. En el campo de la pragmática, observamos que los estudiantes tuvieron muchas dificultades para identificar los presupuestos. Pensamos que los discentes pueden sacar provecho de los procedimientos económicos en pragmática cuando río arriba recibieron clases que describen suficientemente las situaciones o circunstancias de comunicación. Los resultados obtenidos acerca de las preguntas 16 y 17 demuestran que las clases dedicadas a la pragmática todavía no son suficientes para capacitar al estudiantado a los análisis de cierta magnitud.

Cotejando la afirmación rotunda de los profesores en relación con la enseñanza de clases referentes a la economía lingüística y la negación relativa de los estudiantes acerca del conocimiento de la noción, constatamos que existe un problema muy serio. ¿Cómo explicar el hecho de que los docentes imparten clases de economía del lenguaje y los estudiantes desconocen en su inmensa mayoría la noción que nos interesa?

Primera lectura: Pensar en la estupidez de la muestra es erróneo porque la mayor parte afirma no estar en contacto con la noción de “economía lingüística”.

Segunda lectura: La afirmación categórica de los profesores es cuestionable. Tal vez no supieran que se fuera a encuestar a sus estudiantes con respecto a la noción.

Tercera lectura: Los profesores confunden dedicar clases a la noción de Economía Lingüística con evocar o hacer mención del concepto; o lo que es lo mismo, dedicar una clase entera a la economía del lenguaje es una cosa y aludir de paso al concepto es otra.

Cuarta lectura: El mínimo número de discentes que aporta expresiones referentes a la economía del lenguaje indica que la noción es ajena al contenido de formación.

En resumen, la observación que hacemos es que los profesores de las universidades de Camerún en estudios hispánicos no dedican concretamente clases a la economía lingüística. Nuestra afirmación es la consecuencia de los resultados obtenidos después del análisis de los datos recogidos mediante el test y el cuestionario. Analizando los datos, no hemos encontrado ningún caso en que los estudiantes precisaron que existen clases centradas esencialmente en la tendencia a la economía. Los profesores, sí, conocen y dominan esa tendencia y manejan expresiones propensas a la economía, pero no explican ni el porqué, ni el cómo ni el para qué del concepto. La incompetencia de los estudiantes de Grado y de Máster respecto a los procedimientos económicos muestra que este aspecto de la lingüística sigue siendo “huérfano”. Los resultados obtenidos indican que el objetivo general de nuestra investigación cae de su peso ya que, tras medir y analizar los datos de los discentes, nos damos cuenta de que el desconocimiento de la economía lingüística es uno de los obstáculos a la competencia comunicativa de los aprendices del español en Camerún.

### 7.4.2 Satisfacción formativa

En relación con la satisfacción formativa en las universidades, la mayor parte de los encuestados declaró que la formación recibida conlleva una buena satisfacción. La respuesta a esa pregunta del test contrasta con la respuesta de la pregunta 18 del cuestionario en la medida en que las expectativas entrando en la universidad no están siempre alcanzadas. En realidad, la satisfacción vinculada con la formación no corre pareja con las esperas. La mayoría dijo estar satisfecha porque pasan de un nivel a otro o de un ciclo a otro, porque en tres años consiguieron el diploma (Diplomatura o Licence), porque adquirieron muchos conocimientos y porque la competencia en lengua española va aumentando. Sin embargo, después de haber analizado los datos relativos a las expectativas, podemos concluir, sin riesgos, que la respuesta aportada a nivel del test era algo emotiva, desprovista de toda razón intrínseca. El ejercicio consistente en contestar las preguntas del cuestionario permitió al estudiantado comprobar que tiene mucha tela que cortar. Urge precisar que la satisfacción se mide a partir de los objetivos fijados de antemano. La satisfacción de que hablan los encuestados puede interpretarse distintamente:

Primera interpretación: Entrando en la universidad, los estudiantes no fijaron objetivos precisos.

Segunda interpretación: Los objetivos de algunos de ellos se diluyeron en la buena formación.

Tercera interpretación: la satisfacción en la formación se limita al éxito o a la convalidación de las unidades de enseñanzas o cursos.

Todas esas interpretaciones comparten la idea de que la afirmación referente a la satisfacción parecía no madura. Al comparar los datos porcentuales de la satisfacción con las expectativas de formación entrando en la universidad, se nota que la revisión de los programas es una necesidad. Cuando los estudiantes de Grado tanto como los de Máster declaran que esperaban adquirir una formación profesional, recibir una formación práctica, recibir una formación de buena calidad, comunicar fácilmente en español, adquirir competencia en traducción, tener trabajo, tener buenas asignaturas y aprender la



fonética en el laboratorio de lengua, entre otras expectativas, se debe tener presentes algunas dificultades que no pueden acarrear la buena formación ni la satisfacción.

### **7.4.3 Necesidades de aprendizaje y de enseñanza en lingüística española**

Los resultados de la encuesta indican que existen necesidades tanto por parte del estudiantado como por parte del profesorado. Acerca de la noción de economía lingüística, la inmensa mayoría de los estudiantes aceptó su integración en el programa de formación. Dicha integración les permitirá aprender más puesto que se trata de un concepto poco divulgado. La reticencia de ciertos profesores acorde a la inclusión de esta noción en los programas demuestra otra vez que no suelen dedicar clases a la economía del lenguaje. Dado que el docente debe normalmente partir de las necesidades del discente para elaborar programas de formación, la voluntad de los estudiantes muestra que la inserción del concepto de economía lingüística será una buenísima cosa. Los profesores lo saben, añadir esta noción en los contenidos de formación aportará mucho más a los discentes. No cabe duda alguna, la maestría de los procedimientos económicos vuelve más competentes a los aprendices y es la razón por la cual su impartición o enseñanza es menester.

Además de la economía lingüística, tanto los profesores como los estudiantes estimaron que otros aspectos de la lingüística tienen que formar parte del programa de formación. Esta postura es capital a más de un título. Los aspectos propuestos por los docentes demuestran que ellos mismos tienen cosas más que dar a los aprendices y existen obstáculos que vengan de alguna otra parte. ¿Quiénes definen los contenidos de enseñanza en las universidades? Ya dijimos demostrando que no existen programas oficiales de enseñanza en el sistema universitario camerunés. Así pues, si los formadores manifiestan cierta voluntad de hacer más, eso indica que no tienen la posibilidad de abarcar lo todo en sus clases. De ahí la necesidad de una auténtica especialización.

Algunos estudiantes afirmaron descubrir la noción de Economía Lingüística a través de las lecturas. Desde el mismo prisma, existen muchos otros aspectos de la lingüística que

ellos descubren por curiosidad; así, tomar sus necesidades de aprendizaje en consideración ayudará a tener estudiantes competentes en ciertas áreas. Notamos que los programas de formación en las universidades son estáticos y eso se debe a la no toma en cuenta de las expectativas del aprendiz. Dinamizar los programas formativos es importantísimo y eso pasa por una encuesta cerca de los beneficiarios de la formación. A partir de ese proceso, se puede valorar la formación mediante orientaciones y especializaciones. En realidad, los profesores de lengua y lingüística españolas en Camerún no tienen una verdadera especialización o son especialistas de todos los aspectos de la lengua porque son pocos y se las arreglan para enseñarlos todo.

#### **7.4.4 Comparación de los resultados en los dos ciclos**

La muestra en Grado y en Máster respondió a las mismas preguntas del test y del cuestionario. La principal diferencia entre los dos grupos es que los encuestados de Grado están en el tercer año del ciclo y la encuesta tuvo lugar a finales del quinto semestre, mientras que, los participantes de Máster están sea en el primer año, o sea en segundo año. Al principio, no teníamos la idea de encuestar los estudiantes de Máster, pero gracias a la tutoría, hicimos una extensión. Con esa extensión de la encuesta a los estudiantes de Máster, los resultados permitieron decir con exactitud cuál es la competencia del estudiantado en el ámbito de la economía lingüística. Hemos notado que la inmensa mayoría de la población encuestada tanto en Grado como en Máster desconoce la noción objeto de nuestra investigación. Apoyándonos en los resultados obtenidos, comprendemos que ambos grupos tienen las mismas dificultades. Observamos que ciertas preguntas, la muestra de Grado aportaba más respuestas adecuadas que la de Máster y viceversa. Sin embargo, en lo que a la economía lingüística se refiere, hemos constatado que la competencia es casi igual, esto es, debajo del promedio. Afortunadamente, el mayor número de los estudiantes en Grado y en Máster manifestó la voluntad por saber qué es la economía del lenguaje; prueba de que la noción sigue siendo un aspecto casi inexplorado. Muchos de Máster, a diferencia de los de Grado, reconocen haber descubierto la noción mediante investigaciones personales, eso sí ya que, aquí, deben leer muchos artículos científicos, libros de gramática y de lingüística para poder redactar su

memoria (tesina) cuya defensa pública abre las puertas a la obtención del diploma de Máster.

En resumidas cuentas, la encuesta por medio del test y del cuestionario de los estudiantes de Grado y de Máster en cuatro universidades públicas de Camerún demuestra, a partir de los resultados recopilados, que la economía del lenguaje es uno de los obstáculos al desarrollo de una comunicación eficiente.

#### **7.4.5 Procedimientos antieconómicos**

Mediante la oración de comparativo de la pregunta 10, llegamos a distinguir lo correcto de lo adecuado. Si la corrección es puramente el respeto de las normas gramaticales, la adecuación se refiere bien al objeto representado, bien al destinatario, o bien a la situación (Coseriu, 1992: 203-204). En la oración “Ana es menos seria que Rosa es seria”, la inadecuación viene de la repetición de “es seria” al final de la oración y eso constituye un procedimiento antieconómico, ya que no aporta nada más en la comprensión del enunciado. Se trata únicamente de una sobrecarga sintagmática. Sin embargo, “es seria” está presente en el primer nivel de la creación del enunciado, esto es, a nivel de la representación mental. Si fuese el discurso de un niño, no deberíamos aportar ninguna crítica en la medida en que los niños suelen transferir cuanto aparece en el plano de la representación mental en el plano de la concreción; de ahí que percibamos muchas redundancias en el discurso infantil. Eso es lo que conforta nuestra postura según la cual la economía lingüística es una “tendencia” y no una norma o ley. Dicha tendencia se aplica o se transparenta cuando el usuario alcanza un cierto nivel de aprendizaje y de manipulación de los materiales lingüísticos.

Teniendo presente la economía del lenguaje como una tendencia y como una norma, sería preciso insistir en esa tendencia que funciona según ciertas reglas. A nivel léxico, se recurre a la economía cuando la palabra es larga y cuando la palabra tiene una frecuencia de uso muy elevada en un texto o en un contexto bien determinado. En lo referente a la pregunta 1 del cuestionario, algunos encuestados dieron como forma completa de “Art.”

*Arte.* ¿Cómo explicar que “Art.” sea la forma abreviada de Arte? Ninguna explicación cabe puesto que no se puede hablar de economía solo con la supresión de la vocal “e” y sabemos que la apócope no corre pareja con los sustantivos. Este ejemplo constituye una prueba suficiente para que la enseñanza de los mecanismos que conducen a la economía del lenguaje sea tomada en cuenta por los docentes. Cualquier fenómeno que existe en lingüística se justifica porque tiene fundamentos, pero los discentes desconocen el porqué de tal o tal otro. A nivel estructural u oracional, los procedimientos económicos permiten evitar la repetición de los mismos vocablos en la oración, por una parte, y también contribuyen a reducir la pesadez de la frase, por otra. Con uno y con otro, nos damos cuenta de que existe una fluidez en la expresión tan oral como escrita. Es la razón por la cual cada sustituto tiene siempre su referente recuperable anafórica o catafóricamente. Total, los recursos propensos a la economía lingüística conlleva la cohesión oracional y la coherencia textual.

#### **7.4.6 Abreviaciones y ambigüedad**

Las abreviaciones engloban las siglas, los acrónimos, los acortamientos, las acortaciones, los truncamientos y las abreviaturas. Resulta fácil identificar las siglas puesto que suelen aparecer las letras iniciales de un sintagma nominal, pero siempre no se sabe por qué unas van con punto(s) y otras no. Verdad es que R.A.E. y RAE son formas siglares correctas, pero cuando se alternan las dos formas en un mismo texto; creemos que no es normal y por eso es por lo que el escritor debe elegir una de ambas formas. Además, algunas siglas vienen en mayúsculas y otras en minúsculas. Si se considera que la sigla es la reducción de un sintagma nominal en sus letras iniciales, pensamos que se debe acordarse en la definición de todas sus características. La definición que propongo y que consiste en borrar confusiones y amalgamas es la siguiente: *La sigla es una unidad lingüística que resulta de la asociación de las letras iniciales de las palabras que componen el sintagma nominal que se ve simplificado; las letras han de estar en mayúscula seguidas de un punto detrás de cada una de ellas.* En vez de “Pieza lingüística resultante de la unión de varios grafemas iniciales de sendas palabras, constituidas de una unidad sintáctica (generalmente un sintagma nominal)” (Casado Velarde, 1999: 5081). A partir de esta definición, pensamos que los usuarios pueden reconocer fácilmente las siglas y tener

también la posibilidad de crear otras cuando sea necesario. Otra propuesta es que se debe precisar la cantidad de palabras de un sintagma nominal que puede conducir a la formación de siglas; eso para evitar la pereza y el recurso abusivo a las simplificaciones.

En cuanto a los acrónimos que se forman mediante las sílabas iniciales de una palabra y las sílabas finales de otra palabra, la ambigüedad y la insatisfacción persiste. Observemos “Polimili” y “Portuñol”. “Polimili” deriva de “Político militar” y notamos que se ha usado las dos primeras sílabas en ambas palabras, mientras que, “Portuñol” viene de “portugués y español” donde vemos que el acrónimo es el resultado de las dos primeras sílabas de la primera palabra más la última sílaba del segundo vocablo. Partiendo de esos ejemplos, observamos disparidades. En primer lugar, el número de sílabas que se ha de tomar por palabra es diferente: “polimili” (4 sílabas) y “Portuñol” (3 sílabas). En segundo lugar, se utilizan las primeras sílabas de las palabras que sufren la reducción, por un lado, y las primeras sílabas de una palabra y la última de otra, por otro. Pensamos que se debe delimitar el número de sílabas por palabras y determinar si son las sílabas iniciales o finales de la segunda palabra que se tienen que tomar en cuenta. Sabemos que la elección de una o dos sílabas, por una parte, y la elección de las sílabas iniciales o finales responden también a las razones eufónicas. Sin embargo, tenemos que volver a redefinir el concepto de acronimia. En mi opinión, *la acronimia es un procedimiento morfológico que consiste en formar una nueva palabra a partir de una o dos sílabas de dos unidades léxicas*. En lugar de “Sistema de formación de palabras nuevas, especialmente tecnicismos, a partir de las iniciales de sus componentes léxicos” (Fontanillo Merino, 1986: 5); o “Procedimiento morfológico consistente en la formación de una palabra a partir de dos o -muy raramente- tres unidades léxicas, estando representada, al menos una de ellas, por un fragmento (una o más sílabas) de su significante: la primera, por el fragmento inicial de su significante, y la última por el fragmento final suyo: *docudrama* (< *documental* + *drama*), *eurocracia* (< *europa* + *burocracia*)” (Casado Velarde, 1999: 5085). Con la definición de Merino, no sabemos si las iniciales remiten a letras o sílabas, de ahí que no percibamos ninguna diferencia con las siglas. A partir de nuestra definición propuesta, notamos que hay la simplificación de dos palabras consecutivas formando así una palabra nueva basándose en unas de las sílabas de las dos unidades o lexemas.

Con relación a las expresiones “acortamiento”, “acortación”, “truncamiento” y “abreviatura”, los límites son porosos y es la razón por la cual los estudiantes tuvieron dificultades para distinguir abreviaturas y acortamientos. En realidad, la abreviatura es un tipo de abreviación y a su vez, la abreviatura se subdivide en acortación, acortamiento y truncamiento. En otras palabras, **Art.**, **Dr.** y **tele** son todas abreviaturas, pero partiendo de la constitución interna de cada forma abreviada, percibimos una diferencia. Con el truncamiento, se usan las primeras letras de una palabra con un punto detrás de la letra final; aquí, solo la primera letra viene en mayúscula: Art. < Artículo, D. < Don, Prep. < Preposición ... Con la acortación, utilizamos: primer caso, la primera y la última letras de la palabra (Dr., Pr. < Doctor, Profesor); segundo caso, la primera y las dos últimas letras de la palabra (Sra., Pta. < Señora, Peseta) y tercer caso, se usan las dos primeras y las dos últimas letras de la palabra (Atto., Exmo. < Atento, Excelentísimo). El punto común entre la acortación y el truncamiento es la presencia del punto detrás de la última letra, lo que no se percibe en el acortamiento que es la reducción de una palabra a sus dos primeras sílabas esencialmente como Capi y Tele. A raíz de lo que acabamos de exponer, pensamos que se debe poner de lado o suprimir el término “abreviatura” para valorar los términos “truncamiento, acortación y acortamiento” que tienen cada uno particularidades. En otras palabras, se debe considerar el truncamiento, el acortamiento y la acortación como tipos de abreviaciones. Desde esta perspectiva y conforme a la naturaleza formal de cada una de las abreviaciones, diríamos que la abreviación tuviera que dividirse en cinco tipos: la sigla, la acronimia, la acortación, el acortamiento y el truncamiento.

#### 7.4.7 Formas sintéticas y analíticas

Por lo general, la síntesis y el análisis son términos opuestos, pero en gramática, se suele hablar muy poco de la síntesis. En relación con el término “análisis”, su uso es frecuente y los estudiantes saben detalladamente lo que se entiende por análisis gramatical, análisis morfológico, análisis sintáctico y análisis semántico. Con el análisis, se descompone y luego sigue la identificación. Por otro lado, la reconstitución remite a la síntesis. Hablando de síntesis y análisis en torno a unas unidades léxicas bien definidas, la diferencia es formal, esto es, a nivel de los significantes y a nivel del contenido. Entonces, ¿resultaría fácil reconocer cuál de las dos expresiones apareció antes? Sin embargo, el carácter

generador inherente a la síntesis llama mucho más la atención. El análisis debe concebirse como un resultado o una evolución de la síntesis. Ese resultado se explica por la complejidad de las formas aglutinadas. Una forma sintética tiene la capacidad de generar varias significaciones, de ahí la ambigüedad de las estructuras sintéticas. Dicho de otro modo, la síntesis es económica, mientras que, el análisis es antieconómico. Veamos: la palabra “mayor” es un comparativo irregular que deriva de la forma analítica “más grande”. Este comparativo puede sustantivarse originando nuevas acepciones:

El mayor = el más grande, el más alto o una persona adulta.

Partiendo de este ejemplo, comprendemos por qué los estudiantes podían encontrar dificultades a la hora de aportar las correspondencias o equivalencias de las palabras valiéndose sea de los prefijos, o sea de los sufijos.

En lo que se refiere a los prefijos, vamos a insistir en los casos de “Pro revolucionario” y “Agramatical”. Los morfemas prefijales son “pro-” y “a-”. en general, los prefijos suelen formar con las palabras una misma unidad léxica, pero el caso de “pro revolucionario” marca una excepción de tal modo que el prefijo “pro-” aparece como un morfema libre a diferencia de “a-” en “agramatical”. En un caso de nominalización, la “agramaticalidad” se concibe y se dice con sencillez, mientras que, la “pro revolución” pesa y parece inadecuada en la formación de una oración, pero la “contrarrevolución” se enuncia claramente. Otra observación es que “agramatical” no puede sustantivarse en tanto que “pro revolucionario” se sustantiva fácilmente. Una vez sustantivada, la partícula “pro” se convierte en “partidario de”. De ahí que “pro revolucionario” signifique “Estar en favor de la revolución” o “Partidario de la revolución”.

En oposición a los prefijos, ningún sufijo puede aparecer como morfema libre. Vemos que es posible tener un morfema libre en caso de anteposición, pero se tiene que evitar los prefijos que son unidades dado que el aprendiz no sabrá siempre si se trata de un prefijo o no.

En lo que se refiere a las palabras “mujercita” y “cabezada”, los morfemas “-cita” y “-ada” son los sufijos que se fusionan a los vocablos “mujer” y “cabeza”. La palabra

“cabezada” significa “un golpe de cabeza”, “golpe dado con la cabeza”, “cada movimiento que hace con la cabeza alguien”, “inclinación de la cabeza”, “acción de cabecear una embarcación”, “parte más elevada de un haz de tierra” ..., mientras que, “mujercita” significa literalmente “pequeña mujer” y estilísticamente “mujer tan enamorada”.

En resumen, queremos puntualizar para que las clases dedicadas a los sufijos y prefijos no se limiten solo a sus valores primitivos, sino que se extiendan a la retórica o estilística.



## **CAPÍTULO 8: PROPUESTAS PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS**

Después de haber examinado los procedimientos económicos en el corpus, por un lado, y el análisis minucioso de los datos de las encuestas tanto de los docentes como de los discentes, hemos observado unas cuantas carencias que constituyen las motivaciones de dedicar este capítulo a las propuestas pedagógicas y didácticas. En otras palabras, las motivaciones que surgen de las carencias por parte de los estudiantes y de los deseos por parte de los profesores tienen como objetivos describir las necesidades y hacer sugerencias con vistas a mejorar la formación de los aprendices de la lengua española en Camerún. Estructuramos este capítulo en dos partes: la primera tratará las recomendaciones a nivel de la organización de las enseñanzas y de la programación de los recursos económicos en los diferentes niveles del primer ciclo universitario. En cuanto a la segunda parte, presentaremos las propuestas didácticas que girarán en torno a las unidades y actividades cuyo objetivo consiste en dar orientaciones a la impartición de clases vinculadas con la economía del lenguaje y someter a los estudiantes a la reflexión acerca de la noción estudiada en esta tesis.

### **8.1 PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**

En este epígrafe dedicado a las propuestas pedagógicas, hablaremos respectivamente de las necesidades pedagógicas y de la necesidad de elaborar un programa común de formación en español en las universidades estatales de Camerún. Enfatizaremos en la inclusión de la noción de economía lingüística en el programa de estudios hispánicos y del reparto de los contenidos de la misma. Terminaremos por la descripción de las finalidades de la integración de la economía lingüística en el programa y, en fin, formularemos algunas sugerencias.

### 8.1.1 Necesidades pedagógicas

Tanto los profesores como los estudiantes manifiestan la voluntad de alcanzar niveles de conocimientos imprescindibles. En lo que se refiere a los docentes, ellos piensan que algunas clases han de añadirse a las ya existentes para que los estudiantes salgan de la facultad con una formación adecuada. Apoyándonos en las declaraciones de los formadores, es obvio integrar en los programas de formación las disciplinas o los aspectos siguientes de la lingüística:

- La lingüística contrastiva
- La pragmática
- El análisis del discurso
- La ingeniería lingüística
- La lingüística aplicada
- La neurolingüística
- La paremiología
- La sociología del lenguaje
- La etnología de la comunicación
- El español coloquial
- La gramática del texto
- La industria lingüística
- El español y las lenguas camerunesas.

En lo que concierne a los estudiantes, su aprendizaje debe centrarse en los aspectos prácticos de la lengua, es decir, el uso del idioma según las circunstancias, el lenguaje especializado acompañado de las clases audiovisuales. Los aprendices de la lengua española en las universidades camerunesas necesitan descubrir contenidos referentes a:

- La psicolingüística
- La lingüística cognitiva
- La sociolingüística
- La lingüística comparada
- La etnolingüística
- La antropolingüística
- La pragmática
- La lingüística aplicada

- La semántica
- La comunicación intercultural
- La gramática generativa.

Hemos visto que las necesidades varían de un profesor a otro y de unos estudiantes a otros según las universidades; lo que significa que no existe ninguna cooperación (a nivel de los contenidos) entre los formadores en estudios hispánicos en Camerún y eso se debe a la ausencia de un programa oficial que ha de guiar la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades camerunesas.

### 8.1.2 Necesidad de un programa común de formación

García Santa-Cecilia define programa como

“Uno de los procesos o conjunto de decisiones de desarrollo del curso que adoptan los profesores cuando se aplica a un curso en concreto las especificaciones de un plan curricular, relativas tanto a la selección y graduación de objetivos y contenidos de enseñanza como a la selección y graduación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje y otros procedimientos metodológicos y de evaluación” (Santa-Cecilia, 2000: 14).

De este modo, notamos que el término programa va más allá del ámbito de los contenidos, de forma que alcance las relaciones entre los contenidos y la metodología desde una perspectiva más amplia de las relaciones que se establecen entre lengua y aprendizaje. Los cinco elementos constitutivos de un programa de enseñanza de lengua son los siguientes:

- a) *El análisis de necesidades*: en el caso de los programas de lenguas, estas necesidades se podrán expresar en términos de metas y objetivos que servirán de base para el desarrollo de contenido y de materiales, actividades de enseñanza y estrategias de evaluación. En opinión de Brown (1995: 35), el análisis de necesidades “es parte integrante de la construcción sistemática del desarrollo de un programa de lenguas o diseño de curso”.
- b) *Los objetivos*: el resultado del análisis de necesidades permite enfocar adecuadamente los objetivos del programa, permitiendo así transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilitando la evaluación de los estudiantes y permitiendo orientar apropiadamente otros aspectos de la planificación pedagógica como la selección de los materiales de enseñanza de

lenguas y las actividades que se emplearán para su aprendizaje. “se destaca la importancia de establecer los objetivos orientados hacia el futuro y desde la acción o conducta, es decir, desde lo que el alumno será capaz de realizar al final del programa” (Santa-Cecilia, 2000: 42). Desde este prisma, podemos afirmar sin lugar a dudas que el objetivo corre pareja con el realismo.

- c) *El contenido*: para Richards (1990: 8), “El contenido de un programa de curso representa una visión particular de lo que es necesario para lograr un objetivo lingüístico, comunicativo o de aprendizaje”. Las concepciones sobre la naturaleza del contenido que adoptará están estrechamente vinculadas con la perspectiva que los diseñadores de cursos tienen sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. La elaboración del contenido de un programa de enseñanza pasa por su conceptualización, lo que implica una serie de factores, tales como saber quiénes son los estudiantes, sus metas y expectativas en el aprendizaje de la lengua.
- d) *La metodología*: la metodología es un conjunto de procedimientos y actividades utilizados para enseñar el contenido de un curso. En este marco, Richards (1990: 11) caracteriza la metodología como “las actividades, tareas y experiencias seleccionadas por el profesor, con el fin de lograr el aprendizaje, y cómo estos elementos son utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Esto es la consecuencia de haber reconocido al alumno como centro del proceso educativo principal protagonista en el proceso didáctico.
- e) *La evaluación*: esta última etapa del proceso debe ser parte integrante de un currículo o programa de enseñanza que incluye, conecta y da sentido a todos los demás elementos de un programa.

Lo que acabamos de presentar teóricamente acerca de los programas demuestra lo suficiente su importancia en la formación de los aprendices. Desafortunadamente, en la enseñanza universitaria en Camerún, no existe programa alguno para la enseñanza de los estudios hispánicos. En cambio, todo programa debería articularse desde una determinada concepción sobre la naturaleza de la lengua y cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua subyacentes a la práctica didáctico-pedagógica de cada profesor responsable por el diseño y la programación de una asignatura de lengua.

Las propuestas de los docentes, por una parte, y los requerimientos de los discentes, por otra, demuestran suficientemente que los profesores de lengua y lingüística españolas en las cuatro universidades trabajan diferentemente en tanto que los objetivos al finalizar el Grado (Licence) son los mismos, esto es, dotar a los discentes de conocimientos y

hacerles competentes tan oral como por escrito aptos para la formación de alumnos de secundaria, de traducir textos o de llevar la carrera de investigación en estudios hispánicos en el ciclo de Máster.

En mi opinión, en Grado, los estudiantes deberían recibir los mismos contenidos de clases: de ahí la necesidad de un programa común de formación. Armonizar el programa de formación tiene muchas ventajas: en primer lugar, permitirá tener un programa oficial de la enseñanza del español en las universidades tal como lo observamos en la enseñanza secundaria; en segundo lugar, los aprendices tendrán los mismos planes de estudios; en tercer lugar, los profesores actuarán tomando en cuenta su especialidad y, en fin, los estudiantes tendrán las mismas dichas en lo que se refiere a las oposiciones de posgrado o la posibilidad de trasladarse de una universidad a otra sin dificultades de adaptación.

La ausencia de un programa oficial común no favorece a los discentes en la medida en que sus necesidades no están tomadas en consideración tampoco el plan de estudios. En esa situación, cada profesor enseña según su conveniencia sin, a veces, proyectar el alcance de las clases a las distintas oportunidades a las que el aprendiz pueda sacar provecho. Claro está, las universidades son autónomas, pero el Ministerio de la Enseñanza Superior ha de velar a fin de que existan programas oficiales rechazando así el hecho de que los contenidos de clases de cada facultad se conviertan en programas.

### **8.1.3 Integración de la noción de “Economía Lingüística” en el programa de formación**

El advenimiento de un programa común de formación incluirá muchos aspectos de la lingüística española. La economía lingüística será uno de esos aspectos que permita el desarrollo de los procedimientos tan económicos como antieconómicos. La integración de la economía del lenguaje en el programa de formación permitirá a los estudiantes mejorar su competencia en la medida en que aquella noción se vincula con muchas áreas o ramas de la lingüística como la fonología, la gramática, la lexicología, la semántica y la pragmática.

En lo que se refiere a la economía en el área de la fonología, se debe enseñar, desde una perspectiva histórica, el proceso que condujo a la conformación del alfabeto español. En otras palabras, los estudiantes han de saber por qué y cómo los fonemas se redujeron a lo largo del tiempo. Por citar un caso, el paso de diez vocales en latín a cinco en español.

Con relación a la economía en el área de la gramática, tenemos que hablar de la economía morfológica y de la economía sintáctica. En lo que respecta a la economía morfológica, la tarea consiste en presentar detalladamente los significados y los valores de los prefijos y sufijos. También será preciso insistir en los sufijos verbales con significados aspectuales tales como –ificar (transformativo), -urrear (iterativo) y -otear (multiplicativo).

En lo que reza con la economía sintáctica, insistiremos en la sustitución, la elipsis, la coordinación, la subordinación, la transposición y las perífrasis verbales. En el marco de la sustitución, se convocarán los pronombres y algunos determinativos (posesivos y demostrativos). En cuanto a la elipsis, se insistirá en la elipsis nominal, la verbal y la oracional. A pesar de la relación de dependencia, la hipotaxis evita la reproducción de muchas oraciones independientes uniéndolas mediante subordinantes. Con la parataxis o la coordinación, notamos la unión bien de sujetos, bien de verbos, o bien de complementos cuya segmentación origina la presencia de muchas oraciones simples. La perífrasis verbal tiene dos principales características: la sintáctica y la semántica. La economía se nota a nivel sintáctico cuando procedemos a la descomposición del auxiliar y auxiliado lo que dará una estructura muy extensa.

En el ámbito de la semántica, se pondrá de relieve la polisemia de las palabras enfatizando en la denotación y la connotación. Otro aspecto interesante es la fraseología o la paremiología cuyo sentido varía de un contexto a otro. Dicho de otro modo, los adagios o proverbios que son pensamientos casi universales tienen más de un sentido y suelen interpretarse conforme a la situación, a los interlocutores y a nivel de bagaje cultural.

En lo referente a la pragmática, se abordarán las sustituciones diafóricas (anáfora y catáfora), las implicaturas, los presupuestos y los sobreentendidos. Impartir clases en relación con la economía del lenguaje requiere un buen reparto por niveles.

En últimas cuentas, la asignatura de “economía lingüística” a la que se dirige el objetivo de esta investigación debe componer el currículo de español en las universidades camerunesas. Dentro de los propósitos de esta investigación, la economía lingüística se conceptualiza como un curso orientado a las necesidades comunicativas de los estudiantes, futuros usuarios del español en los sectores de la educación, del periodismo, de la traducción y la interpretación.

### **8.1.4 Reparto de contenidos de la noción de “Economía Lingüística” por niveles**

El Grado tiene tres niveles correspondientes a seis semestres. La enseñanza de la economía del lenguaje tiene que repartirse entre los tres niveles. El siguiente reparto será detallado en el apartado reservado a las unidades didácticas de este capítulo. Veamos:

Nivel I: Procedimientos lexicológicos y morfológicos (1).

Nivel II: Procedimientos morfológicos (2) sintácticos (1) y semánticos.

Nivel III: Procedimientos sintácticos (2), fonológicos y pragmáticos.

En lo referente a la economía lexicológica, se debe primero enseñar los aspectos vinculados con la lexicología y luego hacer hincapié en las siglas, los acrónimos, los acortamientos, las acortaciones y los truncamientos como procedimientos económicos.

Con relación a la economía morfológica, sabido es que la morfología abarca muchas nociones como la derivación, la composición y la parasíntesis. Tras explicar esas nociones, el docente podrá insistir en los valores de los prefijos, interfijos y sufijos para que los estudiantes sepan en qué radican la relación significativa y la diferencia formal entre las formas sintéticas y analíticas.

En lo que atañe a la economía sintáctica, será la ocasión para que los aprendices sepan el papel de los pronombres, sustitutos y de la elipsis en la formación de enunciados o textos. Además del hecho de que se evite la repetición a fin de disfrutar de una cohesión en la producción de enunciados, los pronombres, los sustitutos y la elipsis participan de la economía puesto que son recursos que permiten expresarse clara y brevemente. Siempre en el campo de la economía sintáctica, el verbo constituye otro centro de interés por medio del carácter sincrético de las desinencias y de la unicidad del verbo auxiliar (haber) que favorece la formación de tiempos compuestos en indicativo y en subjuntivo principalmente. Las perífrasis verbales son también recursos económicos cuyo conocimiento se percibe tras construcciones equivalentes con la exclusión de los verbos semiauxiliares.

En lo que reza con la economía semántica, se debe enfatizar en la polisemia que crea ambigüedad interpretativa. Si se trata de un vocablo que tiene dos o más significativos, cada sentido se define a partir del cotexto y del contexto. Dado que se prefirió usar una palabra en varios contextos con sentidos diferentes simplificando así la creación de

cuantiosas palabras, los estudiantes tienen que dominar el sentido primario o primitivo de la palabra y progresivamente, el docente les dirá cómo deducir el sentido de un término polisémico según el contexto.

En referencia a la economía fonológica, se insistirá en la evolución de los fonemas vocálicos y consonánticos, así como la de las palabras. Este apartado incumbe a la gramática histórica, rama de la lingüística que se ocupa de la evolución de la lengua española, esto es, desde el latín (el input) hasta la forma moderna del español considerado como lengua histórica y cultural. Hemos observado que tanto las vocales como las consonantes han venido reduciéndose gracias a mecanismos internos a la lingüística. Del paso de la lengua madre, el latín, a la lengua española, el número de palabras aumentó gracias al doblote denominado formas cultas y formas vulgares. Creemos que es útil enseñar esos mecanismos que participaron en la evolución de las lenguas románicas, en general, y el español en particular.

Con respecto a la economía pragmática, el aprendiz debe valerse de las numerosas competencias lingüísticas existentes para indicar que la elección de una palabra no es casual ni su combinación con otras en el mismo contexto. El comentario del texto y el análisis del discurso son tareas que requieren una buena dosis de competencia pragmática. Hablamos de la economía pragmática porque se suele expresarse poco para decir mucho; en este caso, la comprensión y la decodificación pasan por la identificación de los presupuestos, sobreentendidos y de las implicaturas.

En total, no se trata de convertir esas clases en clases centradas solo en la economía del lenguaje, sino dedicar una parte de aquellas clases a la noción de economía con el fin de justificar la razón de ser de ciertos fenómenos lingüísticos.

### **8.1.5 Finalidades de la integración de la economía lingüística en el programa**

Integrar la noción de economía del lenguaje en los contenidos de formación capacitará a los estudiantes volviéndoles competentes por escrito y oralmente. En otros términos, el aprendizaje de la economía del lenguaje favorecerá el tránsito de la impartición “pura” a la impartición “para finalidad”, o sea, los docentes deben llevar a los estudiantes a conocer que ningún aspecto de la lingüística existe por existir y no se enseña por casualidad o en



vano, sino que el usuario tiene que servirse de los múltiples aspectos de la lingüística para hacerse competente en distintas circunstancias.

Las competencias en concordancia con la economía del lenguaje podrán percibirse a nivel de:

- 1- La claridad y la fluidez expresivas.
- 2- La cohesión y la coherencia en un texto escrito.
- 3- La simplificación en la expresión.
- 4- La capacidad de resumir textos preservando el significado del mensaje.
- 5- La alternancia de formas sintéticas y analíticas.
- 6- La creación de nuevas lexías breves.
- 7- La valoración de los afijos y de los sustitutos.
- 8- La capacidad de interpretar fácilmente enunciados.

En oposición a los recursos antieconómicos que caracterizan, a menudo, el discurso de los niños o de los incompetentes, el buen uso de los procedimientos económicos es una prueba de maestría de la lengua y de competencia comunicativa. Las carencias que hemos notado analizando los datos de la encuesta demuestran que la integración del concepto de economía lingüística en los programas de formación permitirá a los estudiantes dotarse cada vez más de otras competencias a nivel léxico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

Con base en los resultados obtenidos, a partir del análisis de los procedimientos económicos llevado a cabo en esta investigación, y presentados en los capítulos 4 y 5, se establecen los objetivos del programa de curso de economía lingüística en propuesta. Como establece Graves,

“La formulación de los objetivos generales y específicos en un programa ayuda a construir una visión clara de lo que se quiere de un curso, definiendo su propósito y proporcionando una base de elección sobre la cual determinar el contenido, la metodología y la evaluación del aprendiz”  
(Graves, 2000: 79).

El objetivo general de una asignatura define el propósito y la finalidad del curso. Los objetivos específicos de la asignatura sirven como puente entre las necesidades de aprendizaje del estudiantado, las necesidades demandadas por la situación meta, el propósito y la finalidad.

El objetivo general del curso de la economía lingüística que se propone en esta investigación tiene como finalidad capacitar a los estudiantes en la interpretación y comprensión de textos escritos, en particular, y en la comunicación eficiente en lengua española, en general.

El primer objetivo específico de la asignatura denominada “economía lingüística” se refiere a la interpretación y comprensión de todo texto en las tareas pedagógico-didácticas. Para lograr este primer objetivo específico propuesto, el contenido del curso debe centrarse en todos los tipos de recursos tan económicos como antieconómicos existentes en la lingüística española.

El segundo objetivo específico de la asignatura se relaciona con el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita. Para alcanzar este segundo objetivo específico propuesto, se utilizarán las actividades de comunicación o “Actividades de lengua de carácter comunicativo” (MCER, 2002: 60) de producción e interacción orales y escritas.

El tercero y último objetivo del curso se refiere a la relación entre la economía lingüística y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes. Lo que el estudiantado recibe en clase no es siempre lo que esperaba. Es la razón por la cual el profesor podrá partir de las necesidades del aprendiz para enseñar la noción de economía del lenguaje. Dicho de otro modo, el profesor no debe ir imponiendo lo todo a los estudiantes; de vez en cuando, el profesor debe orientar el curso según las necesidades del estudiantado, y a partir de allí, buscar estrategias para satisfacer al aprendiz sirviéndose de la economía lingüística. Si el profesor llega a demostrar que el desconocimiento de la economía lingüística es un obstáculo mayor a la capacitación y a la competencia comunicativa, el aprendiz percibirá la noción como un medio importantísimo que conlleva la capacidad de comunicar perfectamente en lengua española.

### **8.1.6 Sugerencias**

Apoyándonos en las necesidades expresadas por los profesores y los estudiantes, queremos formular algunas sugerencias para la buena formación de los aprendices en estudios hispánicos en las universidades camerunesas.

- La especialización: en Grado (Licence), la especialización en lingüística o literatura suele realizarse durante el sexto semestre, o sea, el segundo semestre del nivel III. Sin embargo, observamos que el periodo está muy reducido y pensamos que la especialización debe extenderse sobre tres semestres por lo menos, lo que permitirá a los profesores abordar los muchos aspectos de la lingüística. Este nuevo sistema que proponemos ofrecerá a los discentes bases de competencia pudiendo capacitarles a la elección y la investigación acerca de un tema pertinente y original en Máster. La especialización tardía a la que asistimos, de momento, desfavorece a los estudiantes dado que las clases troncales repartidas sobre cinco semestres no ayudan a la elección de un campo de investigación en los estudios de posgrado. Un semestre de especialización en Grado no brinda capacidades suficientes a los estudiantes, y es la razón por la cual la investigación en Máster y, a veces, en Doctorado no puede contribuir a la resolución de un problema o al avance de la ciencia. Ofrecer clases de especialidad desde el nivel II permitiría a los profesores espulgar una gran parte de los fenómenos lingüísticos. Aplicar ese sistema requiere también profesores especialistas en áreas bien precisas. En Gramática, por poner un ejemplo, se necesita a especialistas en gramática histórica, gramática tradicional, gramática normativa, gramática cognitiva, gramática generativa, gramática descriptiva y la gramática comunicativa entre otras posibilidades.

- La reorganización de los departamentos de estudios hispánicos: creemos que, en todas las universidades, cada departamento a cargo del hispanismo tiene que subdividirse en tres secciones:

**Primera sección:** Estudio monolingüe. En esta sección, se ha de impartir las clases únicamente en español.

**Segunda sección:** Estudios bilingües. Aquí, los estudiantes deben tener dos lenguas de aprendizaje, es decir, el francés y el español.

**Tercera sección:** Estudios trilingües. Aquí, los discentes combinarán en su formación tres lenguas, esto es, el francés, el inglés y el español.

Esta nueva organización prepara las distintas carreras de los estudiantes. En otras palabras, los que optan por la primera sección serán profesores o investigadores en lengua española, mientras que, aquellos que optan por las dos últimas secciones podrán ser profesores, traductores, comparatistas o especialistas en comunicación intercultural. Verdad es que esa reorganización irá cautivando a los aprendices ya que la formación recibida les ofrezca oportunidades de empleo tras los estudios, pero los medios, las

infraestructuras y los recursos humanos constituyen los principales obstáculos. Sin embargo, si la administración escolar experimenta este proyecto, su aplicación será evidente y efectiva.

- La cooperación: para alcanzar esos objetivos y convertir las universidades camerunesas en auténticos centros del hispanismo, el Gobierno español ha de contribuir a la formación de los estudiantes y de los profesores. De ahí que sea menester la cooperación. En otras palabras, las universidades camerunesas deben recibir a los docentes españoles que vengan a apoyar a los nativos que son de por sí muy pocos y, por consiguiente, no pueden abarcar todas las áreas de la enseñanza; lo que conlleva las carencias o insuficiencias formativas.

Tras haber presentado las propuestas pedagógicas, dedicamos el siguiente epígrafe a las propuestas didácticas.

## **8.2 PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

Inspirándonos en los procedimientos económicos destacados en el corpus, por un lado, y en los resultados de la encuesta, por otro, vamos a proponer en este apartado una serie de tareas estructuradas en torno a siete unidades didácticas que tratan de los distintos procedimientos económicos. Se trata de los signos de puntuación, las abreviaturas, los símbolos, las letras y cifras, la derivación, la composición, la sustitución, la elipsis y la semántica y las inferencias pragmáticas. El principal objetivo de la propuesta de estas actividades consiste en desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado camerunés desde el prisma de la economía lingüística.

Se precisa que, en cada una de las unidades didácticas, presentamos los objetivos, el curso correspondiente, la carga horaria, los procedimientos económicos vinculados y las actividades del profesor. Cada unidad consta de muchas tareas y en cada una, se presenta el objetivo y se proporciona una serie de fichas que serán resueltas por los estudiantes. Antes de proceder a la presentación de cada una de las unidades didácticas, pongamos de entrada el cuadro que sintetiza las propuestas didácticas.

Unidades didácticas	Objetivo de la unidad	Tareas y Fichas	Procedimientos económicos
Unidad didáctica 1	Destacar los signos de puntuación funcionales y restablecer las expresiones omitidas correspondientes	Tarea 1: 1 ficha Tarea 2: 1 ficha Tarea 3: 1 ficha Tarea 4: 1 ficha	La coma Los dos puntos Los suspensivos Los paréntesis
Unidad didáctica 2	Identificar y clasificar los procedimientos económicos lexicológicos	Tarea 1: 2 fichas Tarea 2: 2 fichas Tarea 3: 2 fichas Tarea 4: 2 fichas	Las siglas Los acrónimos Los acortamientos Las abreviaturas
Unidad didáctica 3	Mostrar que las cifras y los símbolos económicos son	Tarea 1: 3 fichas Tarea 2: 2 fichas Tarea 3: 3 fichas	Formas expresivas Las letras Los símbolos
Unidad didáctica 4	Resaltar la economía contenida en los morfemas afijales y descomponer las palabras compuestas	Tarea 1: 2 fichas Tarea 2: 2 fichas Tarea 3: 1 fichas Tarea 4: 1 fichas Tarea 5: 1 fichas	Los prefijos Los sufijos Combinación de lexemas
Unidad didáctica 5	Identificar los tipos de sustitutos y valorar su papel simplificador	Tarea 1: 2 fichas Tarea 2: 2 fichas Tarea 3: 2 fichas Tarea 4: 3 fichas Tarea 5: 1 fichas	Los pronombres personales Los relatores Los posesivos Los demostrativos Los adverbios
Unidad didáctica 6	Detectar los huecos elípticos en los enunciados y justificar el porqué del uso	Tarea 1: 2 fichas Tarea 2: 2 fichas Tarea 3: 2 fichas Tarea 4: 4 fichas Tarea 5: 2 fichas Tarea 6: 3 fichas	La elipsis nominal La elipsis verbal
Unidad didáctica 7	Valorar la polisemia y las inferencias pragmáticas en relación con la economía lingüística	Tarea 1: 2 fichas Tarea 2: 2 fichas Tarea 3: 2 fichas Tarea 4: 1 fichas Tarea 5: 1 fichas Tarea 6: 1 fichas	La polisemia La sustitución anafórica La estructura superficial

**Cuadro 8. 1:** Síntesis de las unidades, tareas y fichas.

### 8.2.1 Unidad didáctica 1: Economía lingüística en los signos de puntuación

<b>Objetivos de la unidad</b>	Conocer los valores de los signos de puntuación. Identificar los signos de puntuación propensos a la economía lingüística. Distinguir la puntuación funcional de la puntuación fonética.
<b>Curso</b>	Nivel 1
<b>Carga horaria</b>	5 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	la coma funcional, los suspensivos, los dos puntos con valor interrogativo en un enunciado enunciativo, los puntos de admiración y los paréntesis.
<b>Papel del profesor</b>	El trabajo del docente se organiza en torno a cuatro fases:  <b>1ª fase:</b> presentar los signos de puntuación y sus valores tan canónicos como estilísticos.  <b>2ª fase:</b> partir de ejemplos concretos para llamar la atención del aprendiz sobre el valor fonético (pausa), por un lado, y el valor funcional de los signos capacitados para desempeñar ambos valores.  <b>3ª fase:</b> dar ejercicios de aplicación en clase; ejercicios que permitan al estudiantado analizar los valores de algunos signos de puntuación.  <b>4ª fase:</b> corregir los ejercicios enfatizando en los casos de respuestas inadecuadas por parte de los estudiantes.

En esta primera unidad dedicada a los signos de puntuación, existen cuatro tareas que se vinculan respectivamente con la coma, los dos puntos, los suspensivos y los paréntesis. Cada tarea tiene un objetivo preciso. A renglón seguido, pasamos a la presentación de estas diferentes tareas.

## Tarea 1: la coma

<b>Objetivo</b>	Diferenciar la coma fonética de la coma funcional y restituir los elementos que la coma funcional reemplaza.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor empieza por la definición de la “coma” e indica por qué se usa este signo de puntuación. Puede escribir enunciados suprimiendo las comas que deberían aparecer, por una parte, y otros enunciados con su presencia adecuada para que el estudiantado perciba mejor el valor de la coma en un enunciado en que debería aparecer. Será después cuando el docente establezca una distinción entre la coma fonética y la funcional.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

## FICHA 1

1. Contemple atentamente las siguientes oraciones:

- a) Hoy Bonifacio desayuna la tortilla, pan, el chocolate y el café con leche, pero Carlos, la tortilla y el pastel únicamente.
- b) A mí me gustan las manzanas y a mi amigo, las naranjas.
- c) En nuestra familia, la abuela, la madre y la hermana mayor prefieren las películas mejicanas, mientras que el padre, el benjamín y yo, las películas nigerianas.

1.a. Lea atentamente las oraciones que vienen a continuación y destaque las comas fonéticas y las comas funcionales.

1.b. Tras haber destacado las comas funcionales, indique, en cada caso, el elemento que sustituye.

## Tarea 2: los dos puntos

<b>Objetivo</b>	Formular interrogaciones a partir de la sustitución de los dos puntos en los enunciados.
<b>Papel del profesor</b>	El docente introduce esta tarea con los valores primarios de “dos puntos”, es decir, anunciar una enumeración, por un lado, y anunciar una cita textual, por otro. Luego, el profesor progresa hacia los valores estilísticos de “dos puntos”, esto es, los que no anuncian, sino que sustituyen los pronombres y los puntos interrogativos.
<b>Materiales</b>	Ficha 2
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

## FICHA 2

1. Observe los enunciados siguientes:

- a) Las redes sociales: ventajas e inconvenientes.
- b) *Cuando los combes luchaban*: novela costumbrista o realista.
- c) Camerún: democracia o dictadura.

Procure transformar los enunciados en oraciones interrogativas y, luego, establezca una diferencia entre los primeros y los que usted ha transformado.



### Tarea 3: los suspensivos

<b>Objetivo</b>	Completar los huecos creados por la presencia de suspensivos en un texto y cuestionar los impactos de la simplificación expresiva por medio de los suspensivos.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor inicia por la presentación de los puntos suspensivos, que es un signo ortográfico de puntuación cuyo papel radica en el señalamiento de la omisión de una parte del enunciado por varias razones: la reticencia, la falta de voluntad, la duda, la ignorancia o el desconocimiento. El docente ha de apoyarse en ejemplos que resaltan cada una de las razones de omisión. El profesor enfatizará en los casos de suspensivos dotados del carácter exhaustivo y no exhaustivo de la omisión.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

### FICHA 3

1. Observe los siguientes enunciados:
  - a) Un buen ciudadano debe servir la patria, respetar la ley...
  - b) Las ramas de la lingüística son: la fonética, la semántica, la gramática...
  - c) Las corrientes literarias son: el modernismo, el simbolismo, el realismo, el romanticismo...
- 1.a. Reemplace los suspensivos por las palabras correctas y adecuadas.
- 1.b. ¿En qué caso la exhaustividad parece difícil?

1.c. En comparación con las demás oraciones, ¿por qué se plantea este problema de inexhaustividad?

#### Tarea 4: los paréntesis

<b>Objetivo</b>	Demostrar cómo los paréntesis pueden servir para elidir palabras en enunciados.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor puede, de entrada, diferenciar los paréntesis de los corchetes y las barras oblicuas. Se debe precisar por qué usamos este signo; en otras palabras, decir si el fragmento que viene entre paréntesis es importante o no, obligatorio u opcional, explicativo o delimitativo. El docente insistirá en los papeles de los paréntesis en la gramática funcional y en la gramática generativa.
<b>Materiales</b>	Ficha 4
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

#### FICHA 4

1. Observe los siguientes enunciados:
  - a) Miguel de Unamuno (1864 – 1936) era también filósofo.
  - b) *Cuando los combes luchaban* (1953) es la primera novela escrita por un guineoecuatoriano.
  - c) El sintagma nominal (sujeto) rechaza la anteposición de las preposiciones.
  - d) Los sintagmas preposicionales (SSPP) son exocéntricos.
1. a. Reescriba los enunciados sustituyendo los paréntesis por las palabras correspondientes.
1. b. ¿Qué observe usted en término de número de palabras?

### 8.2.2 Unidad didáctica 2: Economía lingüística en las abreviaciones

<b>Objetivos de la unidad</b>	Identificar y diferenciar formalmente las distintas abreviaciones. Definir y caracterizar cada tipo de abreviación. Relacionar las abreviaciones con la economía lingüística. Insistir en las construcciones ambiguas.
<b>Curso</b>	Nivel 1
<b>Carga horaria</b>	6 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	las siglas, las acortaciones, los acrónimos, los acortamientos y truncamientos.
<b>Papel del profesor</b>	<p><b>1ª fase:</b> presentar y definir los cinco tipos de abreviaciones.</p> <p><b>2ª fase:</b> escribir en la pizarra distintas abreviaciones y apuntar las formas expresivas correspondientes para que los estudiantes vean la diferencia entre lo económico de las abreviaciones con respecto a las formas completas. A partir de aquí, se hablará ya de los procedimientos económicos frente a los antieconómicos.</p> <p><b>3ª fase:</b> proponer ejercicios de aplicación que consisten en formar las abreviaciones, por un lado, y dar las formas completas correspondientes a las abreviaciones, por otro.</p> <p><b>4ª fase:</b> corregir los ejercicios con una especial atención sobre los casos ambiguos y de inadecuación.</p>

Esta segunda unidad didáctica dedicada a las abreviaciones tiene como propósito hacer hincapié en los recursos económicos y antieconómicos. Las cuatro tareas que componen esta unidad didáctica tratan de la sigla, la acronimia, el acortamiento y la abreviatura. Acto seguido, presentamos cada una de ellas insistiendo en su objetivo.

### Tarea 1: la sigla

<b>Objetivo</b>	Dar la forma completa y correcta de las siglas, por un lado, y formar las siglas a partir de los sintagmas nominales, por otro.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor comienza por la definición de la sigla insistiendo en morfología y su entrada en el campo de la lexicología. Hablar del género y número de las siglas, así como los derivados de siglas. El docente indicará los pasos que se debe seguir para elaborar siglas que no conlleven ambigüedad. Decir por qué los partidos políticos y los organismos tan nacionales como internacionales prefieren actuar por las formas siglares.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

### FICHA 1

1. Ponga la forma completa de cada sigla:
  - a) PNV
  - b) MRC
  - c) UNED
  - d) UNAM.
2. Transforme las frases siguientes en siglas:
  - a) Ministerio de Empleo y de la Formación Profesional.
  - b) Instituto Superior de Traducción, Interpretación y Comunicación.
  - c) Facultad de Artes, Letras y Ciencias Sociales.

## Tarea 2: la acronimia

<b>Objetivo</b>	Conocer que la formación de los acrónimos se basa en las sílabas y tiene más de una regla, además de la preservación del aspecto eufónico.
<b>Papel del profesor</b>	Tras la definición del concepto de “acronimia”, el docente presentará sus características. Por otra parte, el profesor clasificará los acrónimos en función del número de las unidades léxicas que integran en su significante. Desde una perspectiva sintáctica, se insistirá en los acrónimos nominales, adjetivales y verbales. Se terminará esta tarea abordando la acronimia en la toponimia y en la antroponimia.
<b>Materiales</b>	Ficha 2
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

## FICHA 2

- ¿Cuáles son los elementos integrados en las siguientes expresiones?
  - Camfranglés
  - Itañol
  - Mercosur
  - Espaguifranglés.
- Convierta las siguientes frases en acrónimos:
  - Ministerio de Correos y Telecomunicación.
  - Sindicato Nacional de Transportadores Terrestres.

### Tarea 3: el acortamiento

<b>Objetivo</b>	Reducir el significante de una unidad léxica prestando atención a la no pérdida de su significado y enfatizar en la ambigüedad que pueda acarrear dicho proceso.
<b>Papel del profesor</b>	En la definición y la caracterización del acortamiento, el profesor debe recordar que el truncamiento, término empleado por algunos lingüistas, es sinónimo de acortamiento. A nivel formal, se ha de precisar que el acortamiento suele acarrear una ambigüedad interpretativa (capi = capítulo / capitán / capital). Será también importante que el docente hable del número de sílabas que debe comportar un truncamiento. La última fase de esta tarea versará sobre la diferencia entre “acortamiento” y “acortación”.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

### FICHA 3

- Dé la forma acortada de cada una de las siguientes palabras:
  - Universidad
  - Profesores
  - Revolución
  - Telecomunicación
  - Introspección.
- Diga por qué los siguientes acortamientos son ambiguos:
  - Capi
  - Princi
  - Uni

d) Kilo.

#### Tarea 4: las acortaciones

<b>Objetivo</b>	Establecer diferencias entre las acortaciones y los acortamientos desde una perspectiva forma.
<b>Papel del profesor</b>	En la introducción de esta tarea, el docente tiene que invitar a la no confusión entre “abreviación” (hiperónimo) y abreviatura” (hipónimo) y establecer una diferencia entre las acortaciones y las siglas. Enfatizar en el número de letras que puede constituir una unidad léxica acortada.
<b>Materiales</b>	Ficha 4
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

#### FICHA 4

1. Dé la forma completa de las siguientes acortaciones:

- a) Pta.
- b) sr.
- c) c/c.
- d) km.

2. Agrupe las formas siguientes en acortación, tuncamiento y acortamiento:

- a) D.
- b) Bici
- c) Cine
- d) Sra.
- e) Foto
- f) Prep.
- g) m.

h) Exmo

### 8.2.3 Unidad didáctica 3: Economía lingüística en las cifras y los símbolos tipográficos

<b>Objetivo de la unidad</b>	Diferenciar los símbolos de los signos lingüísticos. Mostrar que ambos participan en la economía del lenguaje. Indicar en qué los símbolos y las cifras son económicos frente a las letras o grafemas.
<b>Curso</b>	Nivel 1
<b>Carga horaria</b>	4 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	Las cifras, los símbolos, el porcentaje, la barra, las abreviaturas y los signos de puntuación.
<b>Papel del profesor</b>	<p><b>1ª fase:</b> definir y caracterizar los símbolos.</p> <p><b>2ª fase:</b> agrupar los símbolos según los sectores de actividad, poniendo de relieve algunos signos tipográficos como (*) que indica la agramaticalidad, (#) que expresa el significado truncado de una construcción, (?) para la ambigüedad y muchos otros símbolos.</p> <p><b>3ª fase:</b> proponer ejercicios de aplicación en los que se pide a los estudiantes comparar los espacios ocupados en la escritura por los símbolos y las cifras, por una parte, y las correspondientes formas alfabéticas.</p> <p><b>4ª fase:</b> corregir los ejercicios con énfasis en el carácter económico de los símbolos y las formas numéricas.</p>



### Tarea 1: formas expresivas de los símbolos

<b>Objetivo</b>	Identificar y escribir en letras los símbolos.
<b>Papel del profesor</b>	En esta tarea, el profesor partirá de los símbolos que se utilizan frecuentemente tanto en el sector educativo como en la sociedad, ya que los aprendices viven en un mundo en el que se comunica también con los símbolos. De modo especial, el profesor pondrá énfasis en los símbolos usados en lingüística con vistas a simplificar la expresión escrita. En gramática histórica, el input (<) y el output (>), por ejemplo, para indicar la palabra primitiva (entrada) y la palabra derivada respectivamente.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

#### FICHA 1

1. Escriba en letras las equivalencias de los símbolos siguientes:
  - a) \$
  - b) €
  - c) £
  - d) ₩
  - e) ₪.
2. ¿Qué valor tienen los signos tipográficos que se anteponen a las oraciones?
  - a) \*La abuela y los tíos vive en el pueblo.
  - b) #La infantil educación es complicadísima.
  - c) ? El amigo de David serio está llegando.

3. ¿Existen ventajas recurrir a los símbolos? Justifíquese.

**Tarea 2: las letras**

<b>Objetivo</b>	Escribir correctamente las cifras en letras y comparar cuantitativamente el número de grafemas.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor debe indicar las normas que rigen cómo y cuándo se escribe en letras. A partir de las prescripciones, se establecerá diferencias entre la economía lingüística y la pereza que conduce al no respeto de la norma. El docente podrá hacer hincapié en la escritura en letras de 100% (cien por cien, ciento por ciento y tanto por ciento) que evidencia las variedades del español y la diversidad diastrática de la lengua.
<b>Materiales</b>	Ficha 2
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

**FICHA 2**

1. Escriba en letras las siguientes cifras:
  - a) 2500
  - b) 143
  - c) 1776
  - d) 85%
  - e) 13,7%.
2. Compare el espacio ocupado y el tiempo puesto en la escritura en relación con las cifras y las letras.

### Tarea 3: letras y símbolos

<b>Objetivo</b>	Escribir adecuadamente las cifras y los símbolos en letras.
<b>Papel del profesor</b>	Aquí, se trata de mostrar que la combinación de cifras y símbolos contribuye mayormente a la economía del lenguaje. El docente insistirá más en los símbolos de las monedas y el valor de cada moneda. Se debe hablar de la moneda y de su conversión porque gracias a la emigración, la transferencia de dinero es muy frecuente hoy en día.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

### FICHA 3

1. Escriba tanto las cifras como los símbolos en letras:
  - a) 700₪
  - b) 1600 \$
  - c) 3350 F.
2. Escriba en letras los siguientes números fraccionarios:
  - a)  $\frac{3}{7}$
  - b)  $\frac{8}{10}$
  - c)  $\frac{11}{15}$
  - d)  $\frac{25}{100}$ .
3. Ponga en letras lo que viene a continuación:
  - a) 8h30
  - b) 10h15
  - c) 20h00
  - d) 1h55
  - e) 60km/h

- f) 2m/s
- g) 5,5% Alc /Vol.

#### 8.2.4 Unidad didáctica 4: Economía lingüística morfológica

<b>Objetivo de la unidad</b>	Recopilar los prefijos y sufijos existentes en español. Insistir en los valores de cada afijo. Decir en qué radica el carácter económico de los afijos. Explicar los procedimientos de fusión de palabras.
<b>Curso</b>	Nivel 1 y Nivel 2
<b>Carga horaria</b>	7 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	Los prefijos, los sufijos, los interfijos y la composición.
<b>Papel del profesor</b>	El docente organiza sus actividades en cuatro fases con el fin de alcanzar los objetivos de la unidad.  <b>1ª fase:</b> presentar los afijos derivacionales y diferenciar la morfología léxica de la flexiva.  <b>2ª fase:</b> apuntar ejemplos con un mismo afijo, pero con distintas interpretaciones según los contextos (por ejemplo, el sufijo - <b>ero</b> en “carpintero” y “aguacatero”).  <b>3ª fase:</b> dar ejercicios de aplicación en los que se debe resaltar los morfemas afijales, subrayar sus significados y apuntar sus formas correspondientes antieconómicas.  <b>4ª fase:</b> solucionar los ejercicios en clase haciendo hincapié en los significados de los afijos, y, apreciando la capacidad del aprendiz en el paso de lo analítico a lo sintético y viceversa.

Esta unidad trata de los procedimientos económicos morfológicos. Las diferentes tareas hablan de los prefijos, los sufijos y la naturaleza de las palabras que se unen.

### Tarea 1: los prefijos

<b>Objetivo</b>	Dar los valores de los afijos prefijales, interpretar su significado en una palabra y apuntar sus formas expresivas correspondientes.
<b>Papel del profesor</b>	En esta tarea dedicada al estudio de los prefijos, el profesor debe principiar por la presentación de las teorías que giran en torno a la formación de las palabras. Proceder a la taxonomía de los afijos prefijales enfatizando en sus significados. Agrupar los prefijos cuyo significado es similar y decir por qué son o no conmutables. Será obvio hacer resaltar la variación o no de la categoría de la palabra tras la adición del prefijo; o lo que es lo mismo, con la derivación prefijal, podemos obtener los siguientes resultados: sustantivo → sustantivo, sustantivo → adjetivo, adjetivo → adjetivo, verbo → verbo y adverbio → adverbio.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

### FICHA 1

1. Dé los valores de los siguientes prefijos:

- a) Pro-
- b) anti-
- c) auto-
- d) contra-
- e) des-

- f) in-
2. ¿Qué significan las palabras siguientes?
- a) Desafrikanización
  - b) Rehumanización
  - c) Retrospección
  - d) Profranquista
  - e) Asemántico.

## Tarea 2: los sufijos

<b>Objetivo</b>	Resaltar los distintos valores de los afijos sufijales y apuntar sus formas expresivas correspondientes.
<b>Papel del profesor</b>	A diferencia de la prefijación que se limita a la derivación, la sufijación se utiliza tanto en la derivación como en la flexión. Sin embargo, nos incumbe estudiar solo el caso de la derivación. Los afijos sufijales son numerosos y los hay que tienen más de un significado. Desde una óptica económica, se precisará cómo los sufijos constituyen auténticos recursos económicos tanto en la creación de palabras como en la expresión. Se pondrá de relieve la derivación homogénea y heterogénea tales como sustantivo → sustantivo, sustantivo → adjetivo, sustantivo → verbo, adjetivo → sustantivo, adjetivo → adverbio, adjetivo → verbo, adverbio → adjetivo, verbo → verbo, verbo → sustantivo, verbo → adjetivo.
<b>Materiales</b>	Ficha 2
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

## FICHA 2

1. Dé los valores de los siguientes sufijos:
  - a) -aje,
  - b) -al,
  - c) -ción,
  - d) -dad,
  - e) -dor,
  - f) -ismo,
  - g) -azo.
2. ¿Cuántos significados encierran los sufijos –aje, -azo, -dor e –ismo?

### Tarea 3: los procedimientos de formación de palabras

<b>Objetivo</b>	Destacar los tres procedimientos morfológicos mostrando el carácter económico de los afijos.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor indica que tres son los procedimientos de formación de palabras en español, a saber, la derivación, la composición y la parasíntesis. Mostrar que, en la formación de una palabra, pueden combinarse el prefijo, el interfijo y el sufijo. Acabar presentando que la parasíntesis es un procedimiento cada vez más económico en la medida en que combina tres significados, esto es, el significado de la raíz de la palabra, el del prefijo y, en fin, el significado del afijo sufijal.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

### FICHA 3

1. Observe las siguientes palabras:

- a) Desaffricanización
- b) Envejecer
- c) Neorromanticismo.

1.a. Indique en cada caso el proceso morfológico.

1.b. Descomponga cada una de esas palabras.

1.c. Transforme esas palabras en frases evitando en cada caso la aparición de prefijos y/o sufijos.

1.d. ¿Qué conclusión puede usted sacar?

### Tarea 4: la estructura interna de las palabras compuestas

<b>Objetivo</b>	Indicar la naturaleza compositiva y descomponer las palabras en lexemas que se fusionaron.
<b>Papel del profesor</b>	En oposición a lo que se ha presentado con anterioridad, el docente recuerda que la composición es la unión de dos bases léxicas. Dichas bases pueden ser homocategoriales o heterocategoriales. Con el fin de guardar una estrecha relación con la economía lingüística, se irá insistiendo en los compuestos sintéticos donde la coordinante y la subordinante desaparecen posibilitando la fusión de unidades léxicas.
<b>Materiales</b>	Ficha 4
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos



#### FICHA 4

1. observe las siguientes palabras:
  - a) Telarañas - Bocacalle - Balonmano
  - b) Sacacorchos – rompecabezas – cuentakilómetros
  - c) Sordomudo – claroscuro – técnico-científico
- 1.a. ¿Cuál es la naturaleza de estas palabras?
- 1.b. ¿Qué significados tienen?
- 1.c. Descomponga cada una de esas palabras.
- 1.d. Dé la naturaleza de los constituyentes de cada palabra.

#### Tarea 5: la combinación de lexemas en la composición de palabras

<b>Objetivo</b>	Fusionar lexemas de la misma naturaleza o no para formar palabras y resaltar la eliminación de algunas letras durante el proceso.
<b>Papel del profesor</b>	Se trata aquí de insistir en las diferentes posibilidades de unión de las palabras tales como sustantivo + sustantivo, adjetivo + adjetivo, verbo + verbo, sustantivo + adjetivo, adjetivo + sustantivo, verbo + sustantivo.
<b>Materiales</b>	Ficha 5
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

## FICHA 5

1. Los constituyentes de las estructuras compositivas pueden ser similares o diferentes. Ponga ejemplos de palabras compuestas según los esquemas siguientes:

- a) Nombre + nombre
- b) Adjetivo + adjetivo
- c) Verbo + nombre
- d) Adverbio + verbo.

### 8.2.5 Unidad didáctica 5: Economía lingüística en la sustitución

<b>Objetivo de la unidad</b>	Destacar los diferentes sustitutos enfatizando en su naturaleza. Establecer una correlación entre los pronombres (recursos económicos) y sus referentes (antieconómicos). Valorar la cohesión del discurso a partir de la sustitución simplificadora. Resaltar la anfibología de los demostrativos. Poner de relieve los casos de ambigüedad debidos a los sustitutos.
<b>Curso</b>	Nivel 2
<b>Carga horaria</b>	7 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	los pronombres personales, los pronombres relativos, los posesivos, los demostrativos y los adverbios intrínsecos de modo, tiempo y lugar.
<b>Papel del profesor</b>	el profesor estructura sus actividades en torno a cuatro fases:

	<p><b>1ª fase:</b> presentar y caracterizar todos los tipos de sustitutos.</p> <p><b>2ª fase:</b> demostrar a partir de ejemplos concretos cómo los pronombres y adverbios que actúan de sustitutos son más económicos en comparación con sus referentes. Demostrar también que ciertos sustitutos son ambiguos.</p> <p><b>3ª fase:</b> apuntar ejercicios de aplicación en la pizarra en los que se debe establecer una relación entre los sustitutos y sus respectivos referentes. Es más, poner de relieve construcciones ambiguas en las que solo las estructuras antieconómicas permiten desambiguar.</p> <p><b>4ª fase:</b> corregir los ejercicios llamando la atención sobre los casos específicos tal como la anfibología.</p>
--	---

Las tareas de la unidad didáctica 5 abordan respectivamente los pronombres personales tónicos y átonos, los relatores, los posesivos, los demostrativos y los adverbios espaciotemporales que sirven para sustituir. En general, se trata aquí de mostrar que la sustitución se presenta de dos formas, es decir, la sustitución de un elemento presente en el contexto oracional, por una parte, y la sustitución de un elemento cuya referencia no aparece en el contexto.

### Tarea 1: los pronombres personales

<b>Objetivo</b>	Identificar la naturaleza, el valor y el referente de los pronombres.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor ha de presentar los pronombres personales sujetos y complementos de modo respectivo. Los pronombres inherentemente son los sustitutos de los nombres y sintagmas nominales, y así es como se debe establecer una relación entre dichos pronombres y sus referentes. Se debe insistir en los casos

	en que el pronombre reemplaza una unidad larga o un fragmento mucho más extenso. Enfatizar en los pronombres personales de terceras personas, ya que se trata de aquellos que suelen acarrear la ambigüedad en la interpretación. En última instancia, el docente debe centrar la atención en el pronombre “se” que tiene muchos valores porque se trata de un caso de economía léxica que conlleva muchos significados según los contextos.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

### FICHA 1

1. Observe las siguientes oraciones:
  - a) Los padres y los niños labran la tierra. Ellos cortan los árboles.
  - b) Los turistas llegaron a casa y nos saludamos.
- 1.a. ¿Cuál es la naturaleza de las palabras subrayadas?
- 1.b. ¿Qué papel (no la función) desempeñan ambas palabras?
- 1.c. ¿Qué elementos sustituyen “ellos” y “nos” respectivamente?
2. Observe con atención la partícula “se” en las siguientes oraciones:
  - a) María y Rosa se peinan.
  - b) María y Rosa se saludan.
  - c) María y Rosa se casan.
- 2.a. ¿Tiene la partícula “se” el mismo valor en las tres oraciones?
- 2.b. Si la respuesta anterior es negativa, aporte justificaciones.
- 2.c. Escriba de nuevo esas oraciones evitando el empleo de “se”.
- 2.d. Compare las oraciones de (c) con las primeras.

## Tarea 2: los pronombres relativos

<b>Objetivo</b>	Unir oraciones con los relatores convirtiéndolas en una y poner de relieve la referencia del relator.
<b>Papel del profesor</b>	En lo que se refiere a los pronombres relativos o relatores, el docente tiene que clasificarlos en sustantivos (quien/quienes, que), adjetivos (cuyo/cuya) y adverbiales (donde, como, cuando). Tras esta clasificación, se explica cómo los relatores son recursos económicos. Si pasamos de dos o tres oraciones independientes a una oración subordinada adjetiva, es gracias a los pronombres relativos que reemplazan algunos elementos que se repiten en las oraciones primitivas con el fin de simplificarlas en una más económica.
<b>Materiales</b>	Ficha 2
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

## FICHA 2

- Observe las siguientes oraciones:
  - Quien va a Sevilla pierde su silla.
  - La noción que estudiamos es interesante.
  - a. Dé la naturaleza de las unidades subrayadas.
  - b. Indique las formas expresivas correspondientes a cada una de las dos unidades.
  - c. ¿Qué ocurriría si se reemplazara “que” por su referente?
- Contemple las siguientes oraciones:
  - La novela denuncia las injusticias.
  - El autor de la novela es africano.

- 2.a. ¿Es posible convertir ambas oraciones en una mediante un pronombre relativo?
- 2.b. Si la respuesta es afirmativa, indique el relator y conviértalas.
- 2.c. ¿Qué observe a nivel de la cantidad de las palabras utilizadas?

### Tarea 3: los posesivos

<b>Objetivo</b>	Mostrar que la sustitución por un posesivo es un recurso muy económico.
<b>Papel del profesor</b>	Esta tarea trata de los posesivos tan átonos como tónicos. En un caso como en otro, la reducción de los significantes es perceptible. Para poner de relieve la ambigüedad de los posesivos, hace falta multiplicar los ejemplos cuyo objetivo estriba en demostrar que los posesivos indican también la atribución, la pertenencia, la propiedad y muchos otros valores. El docente pondrá de relieve el posesivo “su” de la tercera persona que suele crear problemas de interpretación.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

### FICHA 3

1. Observe la siguiente oración:

La familia de mi novia vive en una casa incómoda. Su deseo es construirse.

- 1.a. Dé la naturaleza del elemento subrayado en el texto.
  - 1.b. Indique su referente.
  - 1.c. ¿Por qué se recurre a la partícula “su” en este contexto?
2. La iniciativa de crear universidades es vuestra.

- 2.a. Dé la naturaleza y función sintáctica de “vuestra”.

2.b. ¿Cuál es el referente de “vuestra”?

2.c. Reescriba la oración reemplazando “vuestra” por su referente y diga lo que sucede.

#### Tarea 4: los demostrativos

<b>Objetivo</b>	enfaticar en el carácter anfibológico de los demostrativos que es una estrategia económica y resaltar la naturaleza de los referentes.
<b>Papel del profesor</b>	En esta tarea, el profesor empezará por decir que los pronombres demostrativos ya no se diferencian formalmente de los adjetivos demostrativos según las normas ortográficas de 2010, esto es, los pronombres demostrativos dejarán de escribirse con la tilde. Esta fusión de los demostrativos constituye también una economía a nivel léxico, aunque tributarios de las confusiones. Los demostrativos suelen sustituir a una expresión o un fragmento, de ahí la economía del lenguaje. Por otra parte, el docente ha de proceder a la restitución de los elementos reemplazados por el demostrativo para que transparente la anti economía, que se manifiesta por la presencia de otras categorías funcionales y sobre todo del posesivo.
<b>Materiales</b>	Ficha 4
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

#### FICHA 4

1. Observe la siguiente oración:

Los miembros del grupo y la junta directiva se conciertan. Esta se queja de la postura de aquellos.

- 1.a. Indique la naturaleza y la función de los elementos subrayados.
- 1.b. Indique respectivamente sus referentes.
- 1.c. Entre los elementos subrayados y sus referentes, ¿cuáles son económicos?
- 1.d. El empleo de los referentes en vez de los sustitutos acarrea la expansión expresiva. Ponga de relieve otro fenómeno lingüístico que aparezca en el mismo contexto.

2. Observe la oración:

Cristóbal Colón descubrió el nuevo mundo. Eso engendró la trata negrera.

- 2.a. ¿Cuál es la naturaleza de “eso”?
  - 2.b. Hable de la relación y diferencia entre “eso” y los elementos subrayados en la oración anterior.
  - 2.c. ¿Cuál es su referente?
3. Hable de la diferencia entre el referente de “eso” y los de “Esta” y “aquellos” de las oraciones precedentes.

### Tarea 5: los adverbios de tiempo y de lugar

<b>Objetivo</b>	Demostrar que los adverbios espaciotemporales son procedimientos económicos, pero acarrea ambigüedad interpretativa.
<b>Papel del profesor</b>	Se trata en esta tarea de mostrar el carácter económico de los adverbios propios de tiempo y de lugar. En otras palabras, ahora, ayer, mañana, por un lado, y aquí, allí y allá son algunos de aquellos adverbios que sustituyen fragmentos cuyos correspondientes se identifican en el contexto o en las circunstancias de comunicación. El docente indicará que dichos adverbios equivalen a las construcciones preposicionales.
<b>Materiales</b>	Ficha 5



<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos
---------------------------------	------------

**FICHA 5**

1. Contemple la oración:

Te espero aquí ahora.

1.a. Dé la naturaleza y la función de los elementos subrayados.

1.b. ¿Es posible hablar con precisión de sus respectivos referentes?

1.c. A partir de la naturaleza de los elementos subrayados, ponga el valor relacional de cada elemento.

1.d. “Te”, “aquí” y “ahora” corresponden de modo respectivo a “Juan”, “laboratorio de lenguas” y “este momento”. Reescriba la oración y compare numéricamente las palabras de la primera con las de la segunda.

1.e. ¿Qué oración es ambigua entre la primera y la segunda? ¿Por qué?

**8.2.6 Unidad didáctica 6: Economía lingüística en la elipsis**

<b>Objetivo de la unidad</b>	Caracterizar la elipsis y la catálisis. Destacar la naturaleza y la función de los fragmentos elididos. Hablar de la elipsis y de la adecuación. Presentar los contextos y las construcciones favorables a la elipsis.
<b>Curso</b>	Nivel 3
<b>Carga horaria</b>	6 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	La elipsis nominal, la elipsis verbal, la elipsis oracional y los marcadores de comparación.

<b>Papel del profesor</b>	<p>las actividades del docente se organizan en torno a cuatro fases:</p> <p><b>1ª fase:</b> el profesor empieza por la definición de los conceptos como “elipsis” y “catálisis”. Presenta luego los tipos de elipsis y la relación con la economía del lenguaje.</p> <p><b>2ª fase:</b> aquí, el profesor se apoya en ciertos ejemplos para justificar la razón de ser de la elipsis en los textos escritos o en el discurso oral. Procede a un vaivén entre la elipsis y la catálisis. Insiste, en fin, en los casos de elipsis ambigua.</p> <p><b>3ª fase:</b> el docente apunta en la pizarra ejercicios que encierran distintos tipos de elipsis, por un lado, y da otros ejercicios con la repetición de términos que se puede recurrir a la elipsis para suprimirlos.</p> <p><b>4ª fase:</b> el profesor corrige los ejercicios con la participación activa de los alumnos. Ellos tienen que destacar los elementos elididos y proceder a su inserción en los enunciados para que se note la importancia de la elipsis que no es solo un procedimiento económico, sino también una figura de estilo que contribuye a evitar la repetición y la pesadez en los textos.</p>
---------------------------	---

La elipsis es un recurso económico que consiste en suprimir una o varias palabras en un texto. La naturaleza de las palabras elididas es indefinida, lo que traduce que cada categoría funcional puede elidirse. Las siguientes tareas tratarán de la elipsis nominal, verbal y de la elipsis nominal y verbal a la vez.

### Tarea 1: la elipsis nominal

<b>Objetivo</b>	Reconocer el género y el número del sustantivo elidido, y tener la capacidad de restituirlo donde debería aparecer.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor inicia la lección con la definición de la elipsis nominal, entendida como la omisión en un enunciado de un sustantivo, adjetivo o un sintagma nominal con un contenido consabido. Es siempre el núcleo nominal que viene eliminado. Un sustantivo que desempeña la función sujeto o implemento es el que suele elidirse en las oraciones. El docente indicará que una combinación “artículo + preposición (de)” remite siempre a una elipsis nominal entre el artículo y la preposición.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	50 minutos

### FICHA 1

1. Observe las dos siguientes oraciones:
    - a) La casa de Pedro es moderna, pero la de Juan no lo es.
    - b) La casa de Pedro es moderna, pero la casa de Juan no es moderna.
  - 1.a. ¿A qué nivel radica la diferencia entre ambas oraciones?
  - 1.b. ¿Cómo se denomina el fenómeno lingüístico producido en la primera oración?
  - 1.c. ¿Cómo se puede justificar la combinación del artículo (la) con la preposición (de) en el segmento “la de Juan”?
  - 1.d. En el segmento “la de Juan”, ¿qué elemento es el núcleo?
2. Contemple las siguientes oraciones:
    - a) Los libros de historia, de geografía y de ciencia son carísimos.

b) Los libros de historia, los de geografía y los de ciencia son carísimos.

2.a. ¿Son iguales las informaciones contenidas en ambas oraciones?

2.b. ¿Cuántos elementos están elididos en cada una de esas oraciones?

2.c. En cada oración, proceda a la catálisis.

2.d. ¿Qué observa usted?

2.e. Diga si son las primeras o las últimas que son gramaticalmente correctas.

## Tarea 2: elipsis nominal y ambigüedad

<b>Objetivo</b>	Demostrar que la elipsis nominal acarrea los problemas de discordancia y de ambigüedad interpretativa.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor debe señalar que la elipsis nominal puede suponer una ambigüedad si el contexto de aparición no es claro. El grado de ambigüedad es alto cuando la elipsis se acompaña de la sustitución.
<b>Materiales</b>	Ficha 2
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

## FICHA 2

1. Compare las dos oraciones y diga si son semánticamente equivalentes.

a) La mayoría está presente.

b) La mayoría de ellos está presente.

2. Observe los enunciados siguientes:

a) Las de Rosa trabajan bien.

b) Las de Rosa son las abuelas que trabajan bien.

2.a. ¿Cuál es el núcleo en “las de Rosa” en los dos enunciados?

- 2.b. ¿En qué caso no hay un núcleo nominal que permita interpretar el contenido?
- 2.c. ¿Qué diferencia puede usted establecer entre ambos enunciados?
- 2.d. ¿Son semánticamente equivalentes esos enunciados?

### Tarea 3: la elipsis verbal

<b>Objetivo</b>	Mostrar que la elisión del verbo no quita el carácter oracional a un enunciado y que la elipsis es una estrategia económica que rechaza la repetición de un mismo verbo en el mismo contexto oracional.
<b>Papel del profesor</b>	Igual que en el caso de la elipsis nominal, el docente ha de definir la elipsis verbal como omisión de un verbo o de una perífrasis verbal cuyo contenido es conocido por los interlocutores; lo que significa que quien no está implicado directamente en la comunicación no pueda conocer con evidencia el verbo elidido.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

### FICHA 3

1. Observe las siguientes oraciones:
  - a) Bonifacio fue a Bamenda y David a Foumbot.
  - b) Mi amigo sabe francés y yo inglés.
- 1.a. ¿Son correctas las construcciones “David a Foumbot” y “yo español”?
- 1.b. ¿Cuál es la naturaleza de los elementos elididos en esas oraciones?
- 1.c. Reescriba las oraciones integrando los elementos elididos.
- 1.d. Coteje las primeras con las últimas.

b) Observe el enunciado que viene a continuación:

Bonifacio fue a Bamenda para curarse y David para pasearse.

2.a. ¿Cuántos elementos están elididos en el fragmento “David para pasearse”?

2.b. Dé la naturaleza y la función de los elementos elípticos.

2.c. ¿Adónde fue David para pasearse?

#### Tarea 4: la elipsis en las estructuras comparativas

<b>Objetivo</b>	Justificar la adecuación de oraciones de comparación y de comparativo a partir de la supresión del término de paragón en uno de los dos miembros de la oración.
<b>Papel del profesor</b>	El docente insistirá en las oraciones comparativas porque aquellas que aceptan fácilmente el vaciado. Se hablará también de las características de dichas estructuras. Por si acaso no se omitiera el verbo en las construcciones comparativas, será una ocasión para explicar de nuevo las nociones de corrección/incorrección y adecuación/inadecuación.
<b>Materiales</b>	Ficha 4
<b>Duración de la actividad</b>	60 minutos

#### FICHA 4

1. Observe atentamente los siguientes enunciados:

a) Ana estudia menos que Julia.

b) Alberto trabaja más que Carlos.

- 1.a. ¿Qué tipo de oraciones son?
- 1.b. Hable de la diferencia existente en ellas.
- 1.c. ¿Son oraciones simples o complejas?
- 1.d. ¿Cuáles son las funciones sintácticas de “Julia” y “Carlos”?

2. Contemple el enunciado:

Mario es tan trabajador como Pablo es trabajador.

- 2.a. ¿Qué tipo de oración es?
- 2.b. ¿Es económico o antieconómico el enunciado anterior?
- 2.c. ¿Por qué es inadecuado el enunciado a pesar de ser correcto?
- 2.d. Ponga la forma adecuada del enunciado.

3. Observe las oraciones:

- a) Isabel cuida de su padre y Carmen.
  - b) Isabel cuida de su padre y Carmen no.
- 3.a. Una de las dos oraciones es agramatical, indíquela.
  - 3.b. ¿Por qué es agramatical y no la otra?
  - 3.c. Conviértala en oración gramatical y semántica.

4. Observe la siguiente oración:

Andrés ayuda a su mujer mejor que Antonio.

- 4.a. ¿Cuántos elementos están elididos en la oración?
- 4.b. Ponga la naturaleza de cada uno.
- 4.c. ¿Por qué es ambigua la oración?
- 4.d. La oración puede recibir indistintamente las lecturas de identidad estricta o de identidad borrosa. Demuéstrelo.

### Tarea 5: la elipsis en las oraciones simples, compuestas y complejas

<b>Objetivo</b>	Mostrar que, en las oraciones compuestas y complejas, la economía lingüística puede favorecer la elipsis bien del verbo, o bien de los complementos.
<b>Papel del profesor</b>	El docente principiará precisando que existen problemas que plantea la coordinación a la hora de determinar la presencia de entidades elípticas. Ya se indicó más arriba que la coordinación y la subordinación son recursos económicos en la medida en que evitan la repetición de uno o más elementos en la oración. Aquí, se debe enfatizar en la ambigüedad entre el vaciado y la reducción del sintagma verbal coordinado.
<b>materiales</b>	Ficha 5
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

#### FICHA 5

1. Contemple la siguiente oración:

La abuela ofrece batatas a la madre y bananas al padre.

1.a. ¿Se trata de una oración simple o compuesta?

1.b. ¿Por qué es posible hablar de la reducción del sintagma verbal coordinado?

1.c. Podemos conmutar el orden de los constituyentes y decir:

La abuela ofrece bananas al padre y batatas a la madre.

¿hablaremos de coordinación entre los complementos del verbo o entre los sintagmas verbales?

2. Contemple los siguientes enunciados:



a) Miguel dice que José actúa en contra del franquismo y Juan en contra del fascismo.

b) Miguel dice que José actúa en contra del franquismo y que Juan en contra del fascismo.

2.a. ¿Qué diferencia existe entre los dos enunciados?

2.b. Destaque los diferentes miembros de dichos enunciados.

2.c. En el primer enunciado, demuestre que el segundo miembro está coordinado con el predicado principal, por un lado, y con el predicado subordinado, por otro.

2.d. En el segundo enunciado, ¿por qué la primera lectura de la pregunta anterior no es posible?

### Tarea 6: elipsis y sustitutos

<b>Objetivo</b>	Demostrar que ciertos sustitutos contribuyen a la elipsis de una serie de palabras.
<b>Papel del profesor</b>	En esta tarea, conviene hablar de la elipsis de los argumentos del verbo que aparecen bajo la forma de los clíticos. La elipsis de los argumentos del verbo (COD y COI particularmente) está sometida a las condiciones de recuperabilidad, pero en la realidad no es siempre el caso. Cabe precisar que los sustitutos aquí se extienden a los adverbios como “sí”, “no”, “también” ...
<b>Materiales</b>	Ficha 6
<b>Duración de la actividad</b>	60 minutos

## FICHA 6

1. Observe las oraciones:

- a) Elisa tiene poca consideración y Paulina también.
- b) A Juliana no le gusta conducir, pero a mí sí.

1.a. En las construcciones elípticas, ¿qué denominación recibe “también” y “sí” que aparecen en las anteriores oraciones?

1.b. Si se sustituyen “también” y “sí” por “tampoco” y “no” respectivamente, diga cómo se reescribirán esas oraciones.

2. Contemple los siguientes enunciados:

- a) Felicia se graduó en tres años; Carlos, en cambio, no pudo.
- b) Henrique comenzó a redactar su tesis, pero nunca acabó.

2.a. Pon los elementos que deben seguir “pudo” y “acabó” en un contexto de construcción antieconómica.

2.b. ¿Cuál es el valor de “pudo” y “acabó”?

2.c. En ambas oraciones, se nota un caso de anáfora de complemento nulo. Diga qué es.

2.d. ¿Qué clase de perífrasis verbal favorece la anáfora de complemento nulo?

3. Contemple las siguientes oraciones:

- a) Yo iré donde ella me diga.
- b) Tú vendrás cuando a mí me parezca mejor.

3.a. Ponga los elementos que deben seguir o acompañar “me diga” y “me parezca mejor” en las respectivas estructuras.

3.b. ¿Qué observe usted?

3.c. ¿Cuál es la naturaleza de los elementos integrados?

3.d. ¿Puedase hablar también de la anáfora de complemento nulo?

### 8.2.7 Unidad didáctica 7: Economía lingüística semántica y pragmática

<b>Objetivo de la unidad</b>	Justificar el porqué de las expresiones ambiguas. Mostrar que la polisemia tiene ventajas e inconvenientes. Resaltar las implicaturas y presuposiciones de enunciados.
<b>Curso</b>	Nivel 3
<b>Carga horaria</b>	10 horas
<b>Procedimientos económicos</b>	Las palabras polisémicas, la hiperonimia, la anáfora, la catáfora, la implicatura, la presuposición y el sobreentendido.
<b>Papel del profesor</b>	Incluso en esta unidad, las actividades del docente constan de cuatro fases:  <b>1ª fase:</b> definición de las nociones siguientes: polisemia, anáfora, catáfora, antecedente, subsecuente, implicatura y presuposición.  <b>2ª fase:</b> poner casos de palabras ambiguas y polisémicas. Relacionar la anáfora con el antecedente, por un lado, y la catáfora con el consecuente o subsecuente, por otro. Mostrar cómo se llega a la reconstrucción de las presuposiciones e implicaturas y diferenciarlas.  <b>3ª fase:</b> apuntar ejercicios de aplicación en la pizarra, se trata de ejercicios que presentan las palabras ambiguas y polisémicas. Otros ejercicios invitan a los aprendices a destacar las implicaturas y presuposiciones.  <b>4ª fase:</b> corregir los ejercicios de aplicación en clase enfatizando en los recursos económicos que acarrear la polisemia y la estructura superficial ambigua.

Esta unidad didáctica dedicada a los procedimientos económicos semánticos y pragmáticos consta de seis tareas que tratan de las expresiones ambiguas, la polisemia, el problema de concordancia semántica, la anáfora, la presuposición y la implicatura.

### Tarea 1: las expresiones ambiguas

<b>Objetivo</b>	Mostrar que una forma gráfica puede aceptar los dos géneros, por un lado, y puede pertenecer a más de una categoría funcional.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor intentará presentar en su mayoría las palabras que tienen más de un significado. El hecho de que un vocablo tenga varios significados es un caso de economía léxica. El principal inconveniente de este tipo de economía es la ambigüedad cuando el descodificador no tiene presente el contexto.
<b>Materiales</b>	Ficha 1
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

#### FICHA 1

1. Contemple los enunciados:
    - a) La coma es un signo de puntuación.
    - b) Su tía está en coma desde tres días.
    - c) Prefiero que el bebé coma ahora antes de dormir.
  - 1.a. ¿Qué palabra viene repetido en los tres enunciados?
  - 1.b. ¿Se debe hablar de igualdad ortográfica o semántica?
  - 1.c. ¿De qué fenómeno lingüístico se trata?
2. Las palabras siguientes aceptan los dos géneros:
    - a) Editorial
    - b) Parte
    - c) Radio

d) Corte-

2.a. Escriba oraciones correctas con cada uno de ellas en ambos géneros.

2.b. ¿De qué tipo de economía del lenguaje se trata?

2.c. ¿Existen otras palabras dotas de las mismas características?

## Tarea 2: la polisemia

<b>Objetivo</b>	Enfatizar en la multitud significativa de algunas palabras y recordar que el verdadero sentido de una palabra viene del contexto de uso.
<b>Papel del profesor</b>	El profesor ha de indicar que la mayoría de las palabras tiene por lo menos dos significados. Podrá también partir de la evolución interna de los términos para insistir en la polisemia. Se pondrá de relieve la diferencia entre la homonimia y la polisemia.
<b>Materiales</b>	<b>Ficha 2</b>
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

## FICHA 2

1. La palabra “cabo” significa:

1º Extremo de una cosa.

2º Graduación militar.

3º Accidente geográfico.

1.a. ¿Se trata de la homonimia o de la polisemia?

1.b. ¿De qué tipo de economía se trata?

2. Busque en su diccionario dos palabras que tienen por lo menos cinco significados.

2.a. ¿Es una estrategia ventajosa o no?

2.b. ¿Qué pasaría si cada palabra tuviese tan solo un significado?

### Tarea 3: concordancia sintáctica y semántica

<b>Objetivo</b>	Justificar la concordancia sintáctica, para unos, y la concordancia semántica, para otros, en relación con los sustantivos colectivos.
<b>Papel del profesor</b>	El docente tiene que insistir en la concordancia semántica (o ad sensum) resultado de los sustantivos colectivos. En otros términos, se debe valorar tanto la concordancia sintáctica como la semántica. La noción de concordancia no debe limitarse únicamente al género tampoco al número; se debe tomar en cuenta la idea o el pensamiento que precede la materialización o la concreción por los escritos.
<b>Materiales</b>	Ficha 3
<b>Duración de la actividad</b>	45 minutos

### FICHA 3

1. Contemple los pares de oraciones siguientes:

- a) El clero aboga por el amor sincero.
- a) El clero abogan por el amor sincero.
- b) El ejército mató a los terroristas.
- b) El ejército mataron a los terroristas.
- c) Todavía no ha llegado la flota.
- c) Todavía no han llegado la flota.

- 1.a. ¿Es discutible el problema de concordancia en estos pares de oraciones?
  - 1.b. Indique los casos de discordancia.
  - 1.c. ¿Qué es lo que favorece la discordancia?
  - 1.d. ¿Son sinónimas discordancia y concordancia ad sensum?
  - 1.e. Reemplace “clero”, “ejército” y “flota” por expresiones equivalentes.
2. Observe los siguientes enunciados:
- a) El conjunto de sacerdotes aboga por el amor sincero.
  - b) El conjunto de sacerdotes abogan por el amor sincero.
- 2.a. Indique el tipo de concordancia en cada oración.
- 2.b. ¿Existe una oración agramatical entre las dos?
- 2.c. ¿Qué conclusión puede sacar en comparación con las oraciones de (1) de esta actividad?

#### Tarea 4: la anáfora

<b>Objetivo</b>	Relacionar elementos oracionales con sus respectivos antecedentes.
<b>Papel del profesor</b>	Aquí, conviene decir que las relaciones anafóricas no son objeto de predilecto de los pronombres. Se trata de mostrar que muchas categorías pueden tener un valor anafórico con el antecedente o el elemento a que se remite.
<b>Materiales</b>	Ficha 4
<b>Duración de la actividad</b>	20 minutos

#### FICHA 4

1. Indique las expresiones a que se remiten los segmentos subrayados de la oración que viene abajo y, luego, ponga dos ventajas de esta operación.

Manuel Hernández Hernández y Juan María Gasset trabajan en esta empresa. El segundo es director del personal y el otro maquinista.

#### Tarea 5: la presuposición

<b>Objetivo</b>	Resaltar las presuposiciones a partir de un enunciado.
<b>Papel del profesor</b>	El docente partirá de las principales inferencias pragmáticas, es decir, la presuposición, la implicatura y el sobreentendido para definir las características inherentes de cada una de ellas. Se establece las presuposiciones a partir de los elementos presentes en el enunciado. La presuposición puede ser recíproca o unívoca.
<b>Materiales</b>	Ficha 5
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

#### FICHA 5

1. Destaque dos presuposiciones en cada una de las siguientes oraciones:
  - a) La primera mujer de Bonifacio está enferma.
  - b) Los antiterroristas se organizan para proteger los emblemas nacionales.



## Tarea 6: la implicatura

<b>Objetivo</b>	Resaltar las implicaturas encerradas en las oraciones.
<b>Papel del profesor</b>	Si la presuposición se apoya en los elementos presentes, la implicatura se inspira en, bien la causa, o bien la consecuencia de lo que se describe en el enunciado.
<b>Materiales</b>	Ficha 6
<b>Duración de la actividad</b>	30 minutos

### FICHA 6

1. Resalte tres implicaturas contenidas en la siguiente oración:

La emancipación de las mujeres condujo a su escolarización y su derecho de voto.

En resumidas cuentas, era cuestión en este último capítulo formular propuestas tan pedagógicas como didácticas. En lo que se refiere a las recomendaciones, nos apoyamos en las distintas necesidades, las expectativas del estudiantado y los obstáculos destacados a lo largo de esta investigación para decir que es menester elaborar un programa de formación en la enseñanza superior en general, y, en el departamento de los estudios hispánicos en particular. En la perspectiva de capacitar cada vez más a los estudiantes, hace falta incluir la noción de “economía lingüística” en los contenidos de formación. Dicha inclusión debe obedecer a un cierto reparto de contenidos por niveles en el primer ciclo universitario. En este sentido, hemos demostrado que las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de la economía del lenguaje son cuantiosas, aunque hemos destacado, por ejemplo, la mejora de la competencia lingüística, la capacidad interpretativa, la fácil comprensión de textos y la eficiencia comunicativa.

Hemos cerrado este apartado con algunas sugerencias que consisten en reorganizar la enseñanza del español en las universidades camerunesas. Esta reorganización tiene como principal propósito la especialización de los aprendices. En cuanto a las propuestas didácticas, hemos presentado siete unidades repartidas en tareas y actividades, las cuales abordan la noción de “economía lingüística” de manera pormenorizada. Las siete unidades didácticas tratan de los signos de puntuación, los procedimientos lexicológicos, las cifras y los símbolos, los recursos morfológicos, los procedimientos económicos sintácticos tales como los sustitutos y la elipsis; y, en fin, los recursos económicos semánticos y pragmáticos.

## CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

El estudio de la noción de “Economía lingüística” se ha llevado a cabo gracias al análisis de los procedimientos económicos y antieconómicos. No resulta fácil hablar de la pertinencia de los recursos económicos sin, por tanto, describir los procedimientos antieconómicos. La economía del lenguaje es la tendencia a la reducción, simplificación y brevedad de los significantes o de los materiales lingüísticos. Esa tendencia centrada en la simplificación impacta la forma y no el contenido; de ahí la necesidad de dotarse de ciertas capacidades para poder expresarse brevemente sin poner en peligro la interpretación y la comprensión. El espíritu de brevedad que es propio a la economía lingüística tiene presente la capacidad receptora para que la comunicación sea efectiva. Sin embargo, no es siempre el caso en la medida en que los participantes no dominan los procedimientos económicos ni sus reglas de empleo; de ahí que la comunicación pueda falsearse.

De acuerdo con la exposición hecha en la introducción, el objetivo principal de nuestra tesis era reunir los procedimientos económicos en torno a una asignatura (Unidad de Enseñaza) denominada “Economía lingüística”, con el propósito de desarrollar, por un lado, la capacidad interpretativa y comprensiva y, por otro, la competencia comunicativa de los estudiantes cameruneses en estudios hispánicos. Este objetivo principal encerraba dos orientaciones: una explicativa y otra exploratoria. La explicación se corresponde con la perspectiva teórica, esto es, llevar una reflexión teórica acerca de los procedimientos antieconómicos y económicos que están presentes en la lingüística española. La exploración se vincula con la medición y el análisis de la competencia de los estudiantes en relación con la economía lingüística valiéndose del test y de la encuesta. Ambas orientaciones nos han permitido cuestionar el problema de los impactos de la economía del lenguaje sobre la interpretativa y comprensión de textos, por una parte, y la competencia comunicativa, por otra, en clases del español en las universidades camerunesas.

Para empezar, es preciso recordar las hipótesis formuladas presentando, por consiguiente, los resultados obtenidos; y esto constituye lo que permite comprobar si hemos alcanzado los objetivos de nuestro trabajo.

## 9.1 Resultados de las hipótesis del trabajo

Formulamos cinco hipótesis de acuerdo con los objetivos específicos de la presente tesis. A continuación, vamos a presentar los resultados de cada una de ellas.

Frente a la primera hipótesis que consistía en averiguar si existen los procedimientos económicos en los materiales de clase utilizados en las universidades camerunesas, hemos destacado los signos de puntuación, las abreviaciones, los afijos, la composición, la adverbialización, la eponimia, los sustitutos, la elipsis y los refranes.

Con respecto a la segunda hipótesis, que se refiere a la ambigüedad y la dificultad interpretativa, hemos demostrado que existen en los materiales de clase algunos procedimientos económicos que están en el origen de la ambigüedad interpretativa. Los casos que podemos subrayar se relacionan con las malas abreviaciones, la discordancia en las construcciones elípticas y la falta de conformidad entre ciertos sustitutos y sus respectivos referentes.

En relación con la tercera hipótesis que consistía en comprobar si el profesorado de lengua y lingüística españolas de las universidades camerunesas imparten clases en relación con la economía del lenguaje, hemos observado, a partir del test dirigido al estudiantado, que los docentes no dedican explícitamente aspectos de sus clases a los procedimientos económicos, pese a que los profesores encuestados atestiguan enseñar la economía lingüística. El desconocimiento de la noción por la inmensa mayoría de los informantes es la prueba que nos permite afirmar que los profesores de lingüística española en Camerún no tratan hondamente la noción de “Economía lingüística”.

En lo concerniente a la cuarta hipótesis que se basaba en averiguar el perfecto conocimiento y dominio de los recursos económicos lexicológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos por parte de los discentes, hemos demostrado, mediante el análisis de los datos de la encuesta, que el conocimiento y el uso de la economía del lenguaje por parte del estudiantado camerunés en estudios hispánicos no son eficientes. Esto demuestra que los sujetos desconocen los recursos económicos.

En cuanto a la quinta y última hipótesis, es evidente que el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes cameruneses pase por la creación de una

asignatura denominada “Economía Lingüística” y su integración en el programa. Puesto que los aprendices desconocen los procedimientos económicos que, curiosamente, están presentes en los materiales de clase y los libros de literatura e historia, estamos, pues, de acuerdo con que la no impartición de clases en relación con la noción constituye un obstáculo mayor en la adquisición de conocimientos y, por consiguiente, de la competencia comunicativa, o sea, la destreza para actuar convenientemente.

Para recapitular, podemos subrayar que existen efectivamente los procedimientos económicos en los materiales de clase y que algunos de dichos procedimientos acarrearán una dificultad interpretativa y comprensiva a causa de la ambigüedad encerrada en ciertas estructuras simplificadas. En realidad, los profesores de lengua y lingüística españolas en las universidades camerunesas no dedican clases a la noción de “economía lingüística”, sino que suelen evocar algunas expresiones referentes; por lo que los estudiantes no pueden conocer ni dominar perfectamente los distintos recursos económicos existentes y empleados en la lengua española. De ahí que sea imprescindible reunir los procedimientos económicos en torno a una asignatura denominada “Economía lingüística” e incluirla en los contenidos de formación de los discentes cameruneses en estudios hispánicos.

## **9.2 Conclusiones sobre los contenidos del trabajo**

Este trabajo se ha estructurado en torno a dos partes: una teórica y otra empírica. En la primera parte subdividida en cuatro capítulos, hemos hablado de modo respectivo de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún, del estado de la cuestión, del marco teórico sobre la economía lingüística y de la metodología de investigación. En el segundo capítulo dedicado a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Camerún, hemos empezado por la presentación de la enseñanza del español en Camerún y hemos retenido que el español forma parte de las lenguas de formación tanto en la enseñanza secundaria como la superior. En cambio, la diferencia radica en que no existe ningún programa oficial en la enseñanza superior. Pese a la fuerte demanda de aprendizaje en español, los docentes son insuficientes lo que dificulta la formación.

En referencia al tercer capítulo, hemos realizado el estado de la cuestión organizado en dos partes. En el primer epígrafe de este capítulo, hemos hecho una revisión bibliográfica acerca de las investigaciones vinculadas con los recursos económicos (sufijos, sustitutos,

elipsis, ...) y antieconómicos (énfasis, lenguaje inclusivo de género, redundancia, ...). En el segundo epígrafe, se resalta el concepto de “competencia” en la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún y hemos notado que algunos aspectos de la lengua han constituido centros de interés de muchos investigadores, pero mucho queda por explorar para capacitar a los estudiantes en la comunicación en lengua española. De ahí la necesidad de abordar la noción de “Economía Lingüística” como factor de perfeccionamiento de la interpretación, comprensión de textos y de la competencia comunicativa.

En lo que reza con el cuarto capítulo que se refiere al marco teórico, hemos caracterizado la economía lingüística como una tendencia cuya finalidad estriba en la simplificación y la brevedad. El carácter simplificador nos ha permitido listar las variantes de la economía del lenguaje esto es, la economía léxica, la economía morfológica, la economía sintáctica, la economía semántica y la economía pragmática. Cada variante de economía requiere una competencia en el área correspondiente. Hemos procurado mostrar cómo la economía lingüística ha ido evolucionando conforme a los tipos de gramática; o lo que es igual, las gramáticas tradicional, funcional y generativa abordan esa noción de manera distinta. En el segundo apartado del capítulo, hemos tratado de la economía lexicológica enfatizando en las abreviaciones y los símbolos. También hemos examinado las construcciones sintéticas y analíticas.

Por lo que respecta al capítulo quinto centrado en la metodología y la técnica de la investigación, hemos optado por un método mixto, es decir, el cualitativo y el cuantitativo, todos complementarios para la realización de este trabajo. En lo que atañe a la técnica de la investigación, hemos combinado el test y la encuesta para poder medir el nivel de conocimiento de los estudiantes en relación con la economía lingüística. La muestra constituida de los discentes de Grado y de Máster de las cuatro universidades ha permitido saber lo que necesitan esos aprendices en materia de aprendizaje en lingüística española. Además de los cuestionarios dirigidos a los docentes, hemos dispuesto de un corpus elaborado a partir de los materiales de clase. Además de dichos materiales, el test y el cuestionario han constituido los elementos fundamentales de análisis en la segunda parte.

La segunda parte de la tesis se ha dedicado a los estudios de campo. Aquí, hemos querido demostrar que la economía lingüística está presente en los materiales de clase, pero los

aprendientes la desconocen y podemos imaginar las consecuencias de ese desconocimiento o discapacidad.

En el sexto capítulo, hemos destacado y analizado los procedimientos económicos del corpus. Los recursos que han constituido los centros de interés son los signos de puntuación, las formas reducidas (abreviaciones y cifras), derivadas y compuestas. También hemos analizado los recursos propensos a la economía sintáctica (sustitutos, elipsis y construcciones verbales) y pragmática (inferencias, anáfora y refranes). Hemos cerrado el capítulo por el examen de las estructuras ambiguas que se derivan de la economía lingüística.

En el séptimo capítulo, hemos analizado por turno los datos vinculados con el test y las encuestas dirigidas al profesorado y al estudiantado. El análisis de los datos de la encuesta dirigida a los estudiantes ha presentado resultados que demuestran que la competencia de los aprendices en materia de economía lingüística es muy aproximativa contradiciendo así la postura de los docentes que afirmaron, en su inmensa mayoría, que dedicasen clases a los procedimientos económicos.

En el octavo capítulo, hemos expuesto las propuestas tan pedagógicas como didácticas. En lo que se refiere a las propuestas pedagógicas, indicamos la necesidad de elaborar un programa oficial para la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades camerunesas. Además, insistimos en la importancia de incluir la noción de economía lingüística en el programa de formación. Por lo que respecta a las propuestas didácticas, organizamos la enseñanza de la tendencia a la economía del lenguaje en torno a siete unidades didácticas repartidas en los tres niveles del primer ciclo.

### **9.3 Resultados de la presente tesis**

En esta parte conclusiva, es obvio que presentemos los resultados que esta investigación nos ha permitido obtener.

#### **9.3.1 La economía lingüística es una tendencia**

De haber sido una ley o una norma que reglamenta el uso y el funcionamiento de las lenguas, los normativistas no habrían olvidado mencionarla. La economía lingüística aparece como un fenómeno que depende del usuario de la lengua. En comunicación, la

redundancia, la tautología y el énfasis no constituyen frenos a la transmisión de mensajes, pero la simplificación o la reducción de las palabras o de los materiales lingüísticos pueden convertirse en obstáculos para la buena transmisión de los mensajes. Recurrir a la economía lingüística es una opción que depende de la voluntad y de la competencia del usuario. Tampoco la competencia es una norma, sino la manifestación de ciertas habilidades.

La economía del lenguaje es una tendencia, esto es, la inclinación hacia una de las opciones que se presentan. La economía lingüística es una tendencia orientada hacia la simplificación, la reducción y la brevedad. Esta tendencia se opone radicalmente a otra tendencia relacionada con la complicación o la extensión. En lingüística, existen algunas técnicas favorables a la complicación de enunciados u oraciones y otras propensas a la economía. Igual que existen procedimientos económicos creados por los lingüistas, también hay recursos antieconómicos inventados siempre por ellos mismos, y lo más importante es asegurarse de la buena recepción del mensaje o de la información ya que el primer papel de la lengua es informativo o comunicativo. En fin, el recurso a la tendencia a la economía lingüística requiere del emisor una cierta competencia para la transmisión del mensaje puesto que hace falta velar por la producción con un mayor efecto comunicativo con un mínimo de materiales lingüísticos.

### **9.3.2 Lo económico y lo antieconómico en lingüística**

Se trata de las dos tendencias que encontramos en lingüística en oposición a lo natural o neutral. Para mejor comprender la tendencia a la economía lingüística, es menester convocar la forma neutral, por un lado, y la forma complicada, por otro. Se suele hablar mayormente de la economía y no de la anti-economía porque lo económico (simple o breve) entra mucho más en los hábitos del hombre. En la mayoría de los actos del ser humano, hay un deseo de ahorrar bien el tiempo, bien la energía, o bien el espacio entre otros. Es la razón por la cual escasamente se alude a la anti-economía lingüística, no porque no existe, sino porque la naturaleza humana se apega a lo sencillo rechazando lo extenso o complicado. Si hasta aquí resulta difícil encontrar lingüistas que son defensores de la anti-economía del lenguaje, los hay que trabajan en el campo de la complicación sea para demostrar la posibilidad combinatoria existente entre las palabras y los enunciados,



o sea para indicar la flexibilidad de las estructuras que se entrecruzan valorando la lengua cualitativa y cuantitativamente.

La anti-economía que se expresa a través de la redundancia, la repetición y el énfasis (construcciones ecuacionales y ecuandicionales) sirve para insistir y llamar la atención, pero desde el prisma de la metalingüística, notamos cómo los lingüistas utilizan el genio de la lengua para valorar la lengua en sí. Si la economía lingüística es una tendencia que requiere competencia, la anti-economía será también otra tendencia que necesita competencia ya que la complicación no es obstáculo a la comunicación, sino la demostración de una cierta eficacia del usuario que va más allá de las reglas de combinación de las palabras. No existe, pues, ninguna relación antitética entre los procedimientos económicos y antieconómicos en la medida en que el recurso a los primeros o a los segundos depende del contexto y del objetivo que se quiere alcanzar.

### **9.3.3 Los procedimientos económicos**

Existen muchos procedimientos que concurren a la economía lingüística. Hemos destacado en primer lugar los signos gráficos como la coma, los dos puntos, los paréntesis y los suspensivos. En segundo lugar, hay la reducción que se concreta mediante las coordinantes, la adverbialización con marca cero, los sufijos de diminutivos y de aumentativos, las cifras y las abreviaciones. En tercer lugar, tenemos la derivación, la composición y la adjetivación. En cuarto lugar, existen los sustitutos que son los indefinidos, los demostrativos, los relatores, los pronombres personales átonos, los sustantivos, los adjetivos, los adverbios, las frases nominales y las formas logofóricas. En quinto lugar, hay la elipsis, las inferencias pragmáticas, la anáfora, la catáfora y los refranes.

A partir de todo lo que precede, constatamos que la economía lingüística es un fenómeno lingüístico que encierra en su seno muchos procedimientos; procedimientos cuya clasificación no resulta fácil en la medida en que no puede determinar por completo lo que es favorable o no a la expresión de la simplificación. Sin embargo, lo que notamos es que la mayoría de las partes de la oración contribuye a la reducción expresiva. Si el mínimo signo de puntuación está sujeta a la economía del lenguaje, no sería erróneo decir

que la economía lingüística bebe en todas las fuentes con tal que el usuario ponga su ingeniosidad en práctica para descubrirlo.

### **9.3.4 Economía del lenguaje y ramas de la lingüística**

Tal como lo hemos explorado en el marco teórico y el trabajo de campo, muchas ramas de la lingüística ofrecen recursos favorables a la economía. Entre ellas, podemos subrayar la lexicología, la gramática, la semántica y la pragmática.

Los procedimientos económicos lexicológicos son la sigla, la acronimia, el truncamiento, la acortación, el acortamiento y el símbolo.

Los procedimientos económicos gramaticales son la sufijación, la prefijación, la aféresis, la apócope, la síncope, la sustitución, la elipsis, la coordinación y la transposición.

Los procedimientos económicos semánticos son la polisemia y la hiperonimia.

Los procedimientos económicos pragmáticos son la anáfora, la catáfora, los presupuestos y las implicaturas.

Desde otro prisma, hay que recordar que los procedimientos morfológicos como la aféresis y la síncope ya no son de actualidad porque intervinieron en los cambios lingüísticos. Se trata de recursos que participaron en la evolución de las lenguas, mientras tanto, los procedimientos lexicológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos son aquellos que su manifestación es visible, constante y dinámica. En otras palabras, todos estos procedimientos pueden apreciarse desde la diacronía y la sincronía.

### **9.3.5 La ambigüedad**

Hemos visto que algunos procedimientos económicos están en el origen de la ambigüedad a la hora de hacer interpretaciones. El receptor puede confundir el significado de una forma abreviada y en este caso no sería normal hablar rotundamente de una incapacidad. Verdad es que hemos de valernos del contexto para descodificar, pero siempre no tenemos todos los elementos necesarios pudiendo favorecer la comprensión.

Entre los recursos económicos que inducen a la ambigüedad, hemos destacado las siglas, los truncamientos, los acortamientos y los acrónimos en lo que se refiere a la lexicología. En morfología, los morfemas afijales crean también ambigüedad por dos razones:

primero, un sufijo puede indicar más de dos significados; segundo, se suele confundir los morfemas afijales con las partículas de lexemas tales como **casilla** (-illa es sufijo de diminutivo) / **Castilla** (lexema sin morfema sufijal); **pro**revolución (pro- es prefijo que indica estar en favor) / **pro**prietario (ausencia de prefijo). En sintaxis, el posesivo de tercera persona y los pronombres personales átonos suelen conducir a la ambigüedad porque su contexto de aparición no presenta siempre claridad para poder recuperar el referente o los referentes. Podemos añadir las palabras polisémicas y los complementos de nombres introducidos por la preposición “de”. Así pues, reconocemos que los procedimientos económicos pueden, en cierta medida, provocar la ambigüedad interpretativa, pero quien codifica debe anticiparse reduciendo los riesgos de ambigüedad ya que el objetivo radica en comunicar y no en dificultar la comunicación.

### 9.3.6 Competencia comunicativa

Existen muchos tipos de competencias y la competencia varía de un área a otra. En lengua, la competencia comunicativa es la suma de las competencias lingüística, sociolingüística, sociocultural y pragmática. Lo que vuelve a decir que la exclusión de una de ellas constituye ya un obstáculo a la buena comunicación. La economía lingüística puede favorecer o complicar la comunicación.

En primer lugar, decimos que la economía del lenguaje favorece la comunicación en la medida en que los interlocutores dominan los procedimientos económicos que entran en la conservación o en el intercambio discursivo. En este caso, el emisor está seguro de que el receptor conoce el significado de todas las formas reducidas presentes en el texto o enunciado. Así es como la comprensión y la interpretación se vuelven fáciles. En segundo lugar, pensamos que la economía complica la comunicación por el hecho de que el descodificador desconozca los recursos económicos que están presentes en los enunciados. La prueba patente es el corpus que hemos explotado y a partir de ello hemos montado una encuesta cuyos resultados no trajeron satisfacción. Dicho de otra forma, los documentos entregados a los estudiantes por los profesores contienen cuantiosos procedimientos económicos, pero los aprendices no saben casi nada de la economía lingüística; razón por la cual los discentes no pueden interpretar perfectamente los textos puestos a su alcance. Los aprendices pierden una mayor cantidad de informaciones porque los recursos económicos constituyen auténticas barreras. Por lo que afirmamos que el

mejoramiento de la competencia comunicativa e interpretativa pasará por la integración de la noción de “Economía Lingüística” en los programas.

#### **9.4 Valoración de la investigación y perspectivas futuras**

Esta investigación científica que hemos realizado no ha sido nada fácil por razones teóricas. Hemos constatado que existen pocos trabajos en relación con la economía lingüística, lo que dificultó el capítulo dedicado al marco teórico y el apartado reservado al estado de la cuestión. Hemos abarcado muchas ramas de la lingüística porque queríamos hacer el censo de los recursos económicos existentes. Esta tesis tiene aportaciones repartidas en tres niveles: personal, profesional y científico.

A nivel personal, he descubierto muchos fenómenos lingüísticos realizando este trabajo. Francamente, al iniciar esta investigación, percibía la economía lingüística únicamente en el ámbito de las formas sintéticas en comparación con las formas analíticas. Sin embargo, las diversas lecturas me ayudaron a ensanchar el campo de estudio. Gracias a la realización de este estudio, he aprendido muchas otras nuevas cosas que contribuyen favorablemente a mi práctica docente. Desde hace dos años, mis clases vienen acompañadas de formas equivalentes y sinonímicas para permitir al alumnado adquirir estos conocimientos adecuadamente. Yo conocía poco de la evolución del alfabeto español, pero hablo de momento de la conformación del alfabeto de la lengua española con una cierta facilidad. Gracias a esta investigación, llego a valorar todo signo gráfico y lingüístico, por mínimo que sea, puesto que algunos procedimientos económicos no son previsibles. No tengo suficientes palabras para describir lo que estoy experimentando.

A nivel profesional, la toma en cuenta de la economía lingüística y su inclusión en los programas de formación contribuirán a la capacitación de los aprendices. La enseñanza de los procedimientos económicos ayudará, en el campo de la traducción, por ejemplo, a medir los impactos de esos procedimientos en la transferencia de textos de una lengua a otra y de su buena comprensión. La traducción es de por sí un ejercicio difícil y la situación se complicará cada vez más si el texto rebosa de recursos económicos. Con esta investigación, los docentes deben empezar por una introspección para darse cuenta de que la tendencia a la economía lingüística de la que hacemos uso en los materiales de clase o durante las explicaciones de lecciones es perjudicable. O lo que es lo mismo, de ahora en

adelante, los docentes cameruneses han de saber que la comprensión de sus textos y descriptivos de clases requieren la maestría de todos los fenómenos lingüísticos; de ahí la necesidad de enseñar la economía lingüística y muchos otros que constituyen obstáculos a la interpretación y comprensión. Los profesores de lengua y lingüística españolas están en la base de la preparación para la adquisición de competencias.

A nivel científico, creemos humildemente que hemos contribuido al avance de la ciencia en las áreas de la lingüística y de la comunicación. Esta investigación nos ha permitido examinar una tendencia en lingüística muy presente en los textos, pero cuyo estudio está casi abandonado y caído en el olvido. Además, hemos demostrado que el conocimiento y el buen uso de los procedimientos económicos favorecen la competencia comunicativa. Por otra parte, las técnicas de investigación, es decir, el test y la encuesta permitieron decir con exactitud que la economía lingüística no forma parte de los contenidos de formación. El corpus y los cuestionarios constituyen pruebas para afirmar que los docentes dominan la economía lingüística porque, en la mayoría de los casos, los procedimientos económicos utilizados respetan las exigencias de la tendencia. En cambio, los discentes encuestados descubren aquellos procedimientos en los documentos sin saber realmente de qué se trata.

Dadas las relativas publicaciones vinculadas con la economía lingüística, animamos a los lingüistas a fin de que se interesen por esa tendencia. Respecto a nuestras perspectivas futuras, vamos a hacer de la tendencia a la economía y a la complicación nuestro campo de investigación predilecto. Así es como:

- Investigaremos los factores internos y externos a la lingüística que conllevan la tendencia a la economía.
- Profundizaremos la identificación de los procedimientos económicos en cada rama de la lingüística.
- Mediremos los impactos de la economía lingüística en la Educación Secundaria.
- Cuestionaremos el porqué del recurso a la complicación lingüística.
- Elaboraremos los fundamentos de la tendencia a la economía lingüística.

## CAPÍTULO 10: BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Aguilar, Cl. (2015/2016). *El paisaje lingüístico y la enseñanza de ELE: primera aproximación*. Universidad de Alicante.
- Acevedo Aguilar, Cl. (2018). *El paisaje lingüístico y la enseñanza de ELE*.
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Ariel.
- Alexopoulou, A. (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada del español como lengua extranjera*. Apuntes.
- Alonso, D. (1972). B = V, en la Península Hispánica. En *Obras completas*, (pp. 215-290). Gredos.
- Alonso-Cortés, Á. (1999). Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3993-4049). Vol.3. Espasa Calpe.
- Alvárez, P. (2013). *el uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco*. [Tesina, Karlstads universitet].
- Amparo Sastoque, R. (2008). *Lingüística aplicada*. UNAD.
- Anabel, E. y Oyosa, R. (2014). *Grafemática del orden palatal en cinco lenguas de la península ibérica. Aragonés, asturleonés, castellano, catalán y galaicoportugués*. Publicia.
- Arias Barredo, A. (1990). Semántica del género. En *Alfinge* 6 (pp. 39-56).
- Arias Navarro, J. (2014). Sobre el concepto de «Rebús». En *Centro de Linguística da Universidade de Lisboa*.
- Ariza, M. (2004). Revisión del cambio fonético y fonológico. En *Lexis XXVIII*, 1-2 (pp.7-27).
- Ariza, M. (2018). *Fonología y fonética históricas del español*. Arco/Libros.
- Azevedo, M. M. (2009). *Introducción a la lingüística española*. Pearson Education Inc.
- Azofra Sierra, M. E. (2012a). *Género gramatical y sexismo lingüístico*. Recuperado 30 de mayo, 2019 de <https://morflog-hypotheses.org/482>.
- Azofra Sierra, M. E. (2012b). *Revolución fonológica en español clásico: una*

- explicación multimedia*. Recuperado 4 de enero, 2019 de <https://morflog.hypotheses.org/272>, posted on 13/01/2012.
- Balmes, J. (1968). *Gramática general o filosofía del lenguaje, incluida en Filosofía elemental*. Zeus.
- Barraycoa Martínez, J. y Lasaga Millet, O. (sf). *La comunicación: una competencia compleja e imprescindible*. Recuperado 30 de junio, 2019 de <https://www.uaoceu.es> >files Doc.
- Barros García, P. y Barros García, M. J. (2009). El profesor de E/LE: Factores que influyen en su formación. En Agustín Barrientos Clavero et al. (eds.), *El profesor de español LE/L2* (pp. 267-276), Actas del XIX Congreso Internacional ASELE, Vol. 1, Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Battaner, M. P. (1991). La virtud de lo literario. En M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua*. ICE/Horsori.
- Belinga Bessala, S. (1996). Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: problemática actual y nuevas perspectivas. En *ASELE* (pp. 129-134), Actas VII.
- Belinga Bessala, S. (2004): Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún. En *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 49, (pp. 42-44).
- Belmar Viernes, G. (sf). Eugenio Coseriu y Noam Chomsky. Dos planteamientos diferenciados del estudio lingüístico. En *Ciencia del lenguaje*. Recuperado 6 de junio, 2019 de <https://www.academia.edu/35>.
- Benítez, J. A. (1983). *Técnica periodística*. Editorial Pueblo y Educación.
- Berkes, E. (2001). *Aproximación minimalista a las categorías funcionales del ámbito oracional: La derivación por fase*. [Tesis doctoral, Universidad de Complutense de Madrid] ISBN: 84-669-1923-6.
- Blecua Perdices, J. M. (1989). *Atlas de la literatura española*. Ediciones Jover.
- Boeckx, C. (2006). *Linguistic Minimalism. Origins, concepts, methods and Aims*. Oxford University Press.
- Bonhomme, M. (1987). *Linguistique de la métonymie*. Editions Peter Lang.
- Bosque, I. (1999). El nombre común. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3-72), Vol.1. Espasa Calpe.

- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Recuperado 30 de mayo, 2019 de [http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico.y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer.0.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico.y_visibilidad_de_la_mujer.0.pdf).
- Breal, M. (1897) (1924, 2ª éd.). *Essai de sémantique. Science des significations*. Librairie Hachette.
- Brucart, J. M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.395-520), Vol.1. Espasa Calpe.
- Cabeza Pereiro, M. del C. y Rodríguez Barcia, S. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. En *Estudios filológicos* 52 (pp.7-27).
- Calero Hernández, M. A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Narcea.
- Calero Vaquera, M. L. (1986). *Historia de la gramática española (1847-1920)*. Gredos.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Ariel.
- Cantamutto, L. (2017). *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense* [Tesis doctoral, Argentina: Bahía blanca].
- Cantero, F. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 47-76). Horsori.
- Casado Velarde, M. (1999). Otros procesos morfológicos: Acortamientos, formación de siglas y acrónimos. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.5075-5096). Vol.3. Espasa Calpe.
- Casado Velarde, M. (2000). *Introducción a la gramática del texto del español*, 4ª ed. Arco/Libros.
- Castro Gavelán, L. Á. (2019). *La enseñanza-aprendizaje del español a angloamericanos mediante un enfoque comunicativo interactivo* [Tesis doctoral, Madrid] Ed. Electrónica.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*, 3ª ed. Biblioteca Redpsicología.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A Synthesis. En *Communication Yearbook*, 19 (pp. 353-383).



- Chiluisa Chiluisa, M. J., y Castro Bungaccho, S. J., Chavez Zambrano, V. V. y Salguero Barba, N. G. (2017). La Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua. En *Boletín virtual* (pp.123-127) – Marzo – Vol. 6-3, ISSN 2266-1536.
- Chomsky, N. (1951). *El hebreo moderno* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Pensilvania].
- Chomsky, N. (2011). *Ideas e ideales*, NEIL SMITH. University Press.
- Cid Uribe, M. E. y Céspedes Morales, M. (2008). Rasgos de simplificación en el habla rural de dos localidades de Chile: descripción fonotáctica y discursiva. En *Literatura y Lingüística* N°19 (pp.197-210), Santiago, ISSN 0716-5811.
- Clyne, M. (1967). *Transference and triggering*. Nijhoff.
- Collie, J. y Slate, S. (1987). *Teaching Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge UP.
- Company Company, C. y Cuétara Priede, J. (2014). *Manual de gramática histórica*, 3ª ed. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Contreras, H. (1996). Observaciones sobre el programa minimalista. En *BFUCH* XXXV (1995-1996) (pp.139-150).
- Contreras, H. (1999). Relaciones entre las construcciones interrogativas, exclamativas y relativas. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.1931-1963) Vol.1. Espasa Calpe.
- Corder, S. P. (1982). *Introducing Applied Linguistics*, Shanghai, Foreign language Education Press.
- Cortés Montalvo, J. A., Marín Uribe, R. y Guzmán Ibarra, I. (2013). Ámbitos y alcances de la competencia comunicativa en educación. En *European scientific Journal*, Vol. 9, N° 34 ISSN: 1857-7881(Print).
- Cortés, A. M. y Menegollo, A. C. (1999). Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia de programa Mar del Plater. En *ASELE*, Actas X, Centro virtual Cervantes.
- Coseriu, E. (1978). *Sincronía, Diacronía e Historia (El problema del cambio lingüístico)*, 3ª ed. Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.

- Covarrubias, J. L. (2008). El ciberhabla juvenil en los Estados Unidos. En *Enciclopedia del español en Estados Unidos* (pp.512-538). Instituto Cervantes-Santillana.
- Creswell, J. W. (2007). *Proyecto de pesquisa. Métodos qualitative, quantitative e misto*. Artmed.
- Crystal, D. (2008a). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell Publishing, Ud 6º edition.
- Davies, A. (1999). *An Introducing to Applied Linguistics, from Practice to Theory*. Edinburgh University Press.
- De Bruyne, J. (1999). Las preposiciones. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 657-703). Vol.1. Espasa Calpe.
- Delpouve, B. y Breillat, D. (2010). Rapport de visite du Cameroun (du 6 au 13 novembre 2010).
- Di Tulio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Eco, H. (1992). Criterios de economía de la interpretación. En *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eco, H. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. University Press.
- Eguren, L. J. (1999). Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones Déicticas. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.929-970). Vol.1. Espasa Calpe.
- Elvira (2018). *El origen de las letras latinas*. Recuperado 13 de mayo, 2019 de <https://www.superprof-es/blog/alfabeto-latino-historia-y-evolucion>
- Escalante Gazamo, M. y Zenaida Castro Solórzano, M. (2017). El rol del lenguaje en la teoría generativista. En *Revista Publicando* 4 N°12 (pp. 207-226). (1). ISSN1390-9304.
- Escandel Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Escavy Zamora, R. (1987). Economía lingüística y sistema pronominal. En *Anales de Filología Hispánica* (pp.133-143). Vol.3.
- España Palop, E. y García Folgado, M. J. (2014). Aspectos gramaticales en la enseñanza de lenguas. En *Suplementos marco ELE*, ISSN 1885-2211/núm. 19.
- Essome Lele, G. A. y Hatolong Boho, Z. (2019). Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa. En *Revista de Educación* (pp.187-202) Año X N°17.

- Esteba Ramos, D. (2013). ¿Qué dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de ELE. En Ruiz Miyares, L. y otros (eds.), *Actualizaciones en Comunicación Social, Ediciones del centro de Lingüística Aplicada* (pp. 474-479). Santiago de Cuba.
- Félix Rodríguez, G. (1989). Bibliografía sobre la comunicación y lenguaje Juvenil. En *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 305-333). ISBN 84-245-0539-5.
- Ferguson, Ch. y Fishman, J. (1971). *Language structure and language use*. Stanford University Press.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). El nombre propio. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.77-125). Vol.1. Espasa Calpe.
- Fernández Monje, I. (1854). *Curso elemental de la lengua española, redactado con la posible sujeción a los principios de la gramática general*. Libr. de D. León Pablo Villaverde.
- Fernández Ramírez, S. (1951). *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre*. Revista de Occidente.
- Folefack, E. (s.f.). L'architecture du système universitaire camerounais : évolution historique et dynamique actuelle. Recuperado 19 de agosto, 2021 de <https://publication.codesria.org>
- Fontanillo Merino, E. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Anaya.
- Fotso, G. (2009). *L'enseignement de l'arabe au Cameroun : Enjeux sociaux et politiques*. Harmattan.
- Frei, H. (1929/1982). *La grammaire des fautes : Introduction à la linguistique fonctionnelle*. Lib. Pual Geuthener.
- Garatea Grau, C. (2005). Del Manual de gramática histórica española a los orígenes del español. La elaboración de una teoría del cambio lingüístico. En *Nueva Revista de Filología Hispánica* (pp.385-411). Vol. LIII, núm.2. Distrito Federal.
- García Aróstegui, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- García Córdova, F. (2002). *Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario*, Editorial Limusa, elcuestionario.pdf

- García García, Cr. (1997). Economía del lenguaje. Concepto y Alcance. En *Actas del V encuentro de la Asociación de Jóvenes lingüistas* (pp.15-27). Universidad de Murcia. <https://books.google.cm>
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Ghavamí, S. (2017). *El enfoque léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en ELE con hablantes de persa* [Tesis doctoral, Barcelona].
- Ghosn, I. K. (2002). Four Good Reasons to use Literature in Primary school ELT. En *English Language Teaching* (pp.172-180). EBSC Ohost, Internet, 5602.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). El español en internet. En *Revista Digital Universitaria*, Vol.10, nº3: Las claves en la evolución de nuestro idioma, 10 de marzo 2009, ISSN: 1607-6079. URL. Recuperado 30 de octubre, 2020 de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num3/art15/intl5.htm>.
- Gili Gaya, S. (1989). *Nociones de gramática histórica española*. Bibliograf.
- Godínez González, F., Martínez Hernández, M. y Rodríguez Dopico, C. (2009). El español en Camerún. En *El español por países* (pp. 63-69) África.
- Gómez de Entrería, J. (1992). Las siglas económicas. En *Revista de Filología Románica* (pp.267-274). Vol. 9.
- Gómez Fernández, D. (s.f). Las normas actuales de acentuación ortográfica: Desarrollo y puntualizaciones. En Centro virtual Cervantes. Recuperado 30 de octubre, 2020 de <https://cvc.cervantes.es> › cauce-02-004.pdf
- Gómez Gras, J. M. y Galiana lopera (2006). *Competencias profesionales en los titulados*. Ed. UMH.
- Gómez Martínez-Piñeiro, F. (2015). *La elipsis: puente en la adquisición temprana de la sintaxis* [Tesis doctoral, Universidad Complutense].
- Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*, 8ª ed. Ediciones SM.
- González Ollé, F. (1962). Los sufijos diminutivos en castellano medieval. En *Revista de Filología Española*, Anejo LXXV, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, LIX-338 págs.
- González Robleto, St. (2015). *Construcción de un corpus de resúmenes y reseñas académicos y su uso como memoria de traducción de tratos*, 103698- [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Autónoma de Barcelona].

- Gouvernement du Cameroun. (2014). Programmes d'études des écoles secondaires, Yaoundé : Ministère des enseignements secondaires. Recuperado 27 de octubre, 2021 de <https://www.pasec.confemen.org>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.). (pp.41-58).
- Gross, G. (1994c). Classes d'objets et description des verbes. En *Langages* (pp.15-30). Recuperado 25 de abril de 2020 de <https://doi.org/10.3406/lgge.1994.1684>
- Guiraud, P. (1955). *La sémantique*. Presse Universitaire de France.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Basil Black Well.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1989). *Introducción a la semántica funcional*. Síntesis.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Arco/Libros.
- Habissou Bidoung (2017). *Nueva Didáctica del Español 2, Enseñanza Secundaria*. Cameroun. SOPECAM.
- Habissou Bidoung (2018). *Nueva Didáctica del Español 3, Enseñanza Secundaria*. Cameroun. SOPECAM.
- Hatolong Boho, Z. (2014). La aventura del español en Camerún: Macro lingüística y Linguistic Landscape Studies. En *Razón y Palabra*, núm. 88, diciembre.
- Herman, J. (1997). *El latín vulgar*. Ariel.
- Hernández Guerrero, J. A. (1983). La teoría verbal de Jaime Balmes. En *BFUCH XXXII* (pp.11-27). Universidad de Cádiz.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª ed. McGraw Hill Interamericana.
- Hernández Terrés (1984). *La elipsis en la teoría gramatical*. Universidad de Murcia.
- Hernández-Fernández, A. (2006). *La ley de Zipf en el método comparativo* [ Tesina de DEA, Universidad de Barcelona].
- Hernández-Fernández, A. (2012). *Las leyes de la lingüística en los sistemas de comunicación*, Universidad de Barcelona. Recuperado 23 de julio, 2020 de <https://www.tdx.cat>> handle pdf.

- Hernanz, M. Ll. (1999). El infinitivo. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.2197-2353). Vol.2. Espasa Calpe.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2002). Los verbos soportes: El verbo dar en español. En González Pereira, M. Souto Gómez, M. y Veiga Rodríguez, A. (Coords.), *Léxico y Gramática*, (pp. 189-202). ISBN 84-89377-36-7.
- Hewitt-Bradshaw (2014). Linguistics landscape as a language learning and literacy resource in caribbean creole contexts. En *Caribbean Curriculum*, 22, (pp.157-173).
- Hidalgo Navarro, A. (1995). Sobre los empleos expletivos del reflexivo “se” en español americano. En *Revista de Filología y su Didáctica*. Cauce Núm. 18-19 (pp.361-386). Centro virtual Cervantes. Recuperado 3 de noviembre, 2020 de <https://www.academia.edu>
- Hincapié Moreno, D. A. y Bernal Chávez, J. A. (s.f.). *Lingüística de corpus*. Instituto Caro y Cuervo, ISBN 978-958-611-372-4 (e-Book).
- Hotou, G. (2011). *Comprendre et Appliquer l’Approche Pédagogique « La Main à la Pate»*. Más informaciones en <http://www.inrp/lamap>
- Hoyos Ragel, M. del C. (2002). Sexo, género y usos lingüísticos. En *Publicaciones*, 32, Universidad de Granada.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa/Edi 6.
- Ibáñez, M. J. (2018). *Lenguaje inclusivo de género: ¿Es o no el castellano una lengua sexista?* Recuperado 6 de febrero, 2020 de <https://www.eldesconcierto.cl> > 2018/05/29.
- Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva*, EspanolLenguaViva16.pdf
- Jespersen, O. (1947). *Humanidad, Nación, individuo*. Revista de Occidente Argentina.
- Kany, Ch. (1994). *Sintaxis hispanoamericana*. Gredos.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kovacci, O. (1999). El adverbio. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.705-783) Vol.1. Espasa Calpe.
- Kuzmanovic, A. (2007). Las labiales castellanas: Nuevas perspectivas para la historia sociolingüística del castellano. En Actas XV congreso AIH (Vol. I)

- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario. En Segoviano Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Iberoamericana.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language research*. Recuperado 14 de octubre, 2020. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf>.
- Lázaro Carreter, F. (2008). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Lázaro Mora, F. (1999). La derivación apreciativa. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.4645-4679). Vol.3. Espasa Calpe.
- Leonetti, M. R. (2020). Investigación en lingüística aplicada al español. Universidad Complutense, curso académico 2020-2021. Recuperado 14 de octubre, 2020 de <https://www.ucm.es>
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.787-884). Vol.1. Espasa Calpe.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Language Teaching publications
- Lillis, T. M. (2009). Communicative competence. En Mey, J.L. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (pp. 92-99). El sevier.
- Llamas Sáiz, C. (2015). Academia y hablantes frente al sexismo lingüístico: ideologías lingüísticas en la prensa española. En *Circula: Revue d'ideologies linguistiques* N°1 (pp.196-215). Universidad de Navarra.
- Llano, J. O. (2004). *La historia del lenguaje escrito: la evolución de la escritura hasta nuestros días*, Universidad Autónoma de Manizales.
- Loi N°98/004 du 4 avril 1998 D'Orientation de l'éducation au Cameroun.
- Lomas, G. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea.
- López García, Á. (1999). Relaciones paratácticas e hipotácticas. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3507-3547). Vol.1. Espasa Calpe.
- López Morales, H. (1977). Sociolingüística. En *Lengua Española II (para Filosofía y Ciencias de la Educación)*. UNED.

- López Prats, E. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua Extranjera*. [Memoria, Fundació Universitat de Girona].
- López Rebolledo, V. O. (2012). *La pertinencia del corpus literario en el aula de ELE: Una propuesta basada en la descripción, la narración y la argumentación* [Maestría de Artes, Universidad de Montreal].
- Lorenzo González, G. (2007). Lo que no hace falta aprender y lo que no se necesita saber. En *Teorema* (pp.141-148). Vol. XXVI/2, ISSN: 0210-1602.
- Lourdes Bueno Pérez, M. (1994). La onomatopeya y su proceso de lexicalización: Notas para un estudio. En *Anuario de estudios filológicos* (pp.15-26). ISSN 0210-8178, Vol. 17.
- Luque Agulló, G. (2004-2005). El dominio de la Lingüística Aplicada. En *Revista española lingüística aplicada* (pp. 157-173). Vol. 17-18.
- Luz Rello (2008). Términos de color en español: Semántica, morfología y análisis lexicográfica. Definiciones y matices semánticos de sus afijos. En *Dialogo de la lengua*, I, (pp. 103-178).
- Maldonado García, M. I. (2015). Eugenio Coseriu y su contribución a la Lingüística. En *Eurasia Journal of Humanities*, Vol.1-Issue 1, ISSN: 2413-9947.
- Mallo, J. (1953). Las nuevas normas de prosodia y ortografía de la Academia Española. En *Hispania* (pp. 278-282). Vol.36, N°3 (Aug. 1953). Recuperado 21 de marzo, 2021 de <https://about.jstor.org/terms>
- Mańczak, W. (2000). Folia linguistica histórica. En *Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, ISSN 0165-4004, Vol. XXI/1-2.
- Manga, A. M. (2008). Aprendiendo a hablar el español lengua-cultura extranjera. En *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* (pp.37-46), 4, ISSN: 1887-3731.
- Manga, A. M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en las aulas de español lengua Extranjera. En *Syllabus Review* (pp.153-171) 3 (1).
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lebato, J. (1991). *Lingüística aplicada*. Síntesis.
- Marcos Marín, F. y Satorre Grau, F. J. y Viejo Sánchez, M<sup>a</sup>. L. (1998). *Gramática española*. Síntesis.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.



- Marín, R. y Guzmán, I. (2013). *Proyectos formativos para el desarrollo de Competencias*. UACH.
- Márquez, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Síntesis.
- Martín García, J. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. En *red ELE titulado ¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp.57-73).
- Martinet, A. (1964). *Economie des changements phonétiques. Traité de phonologie diachronique*. A. Francke.
- Martinet, A. (1969). Economía. En *La lingüística. Guía alfabética*. Anagrama.
- Martínez Celis, Cl. P. (2012). *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Martínez de Sousa, J. (1984). Sobre la reforma de la ortografía española”, en *El País*, 29/12/1984.
- Martínez de Sousa, J. (1984). *Diccionario Internacional de Siglas y acrónimos*, Pirámide.
- Martínez lara, J. A. (2016). Usos y funciones de los sufijos apreciativos en el habla coloquial de jóvenes universitarios de Caracas. En *Lengua y Habla*, Vol. 20, universidad de los Andes.
- Matte Bon, F. (1995). Gramática comunicativa del español, t.1. Edelsa.
- Mbede Ambassa, L. B. (2016). *Hacia una enseñanza interaccionista del español en el Camerún francófono: Propuesta de materiales complementarios de nivel A (según l MCER) para la enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Rovira i Virgili].
- Mbessa Ndzana, L. (2017). *El desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de secundaria en Camerún: Propuestas didácticas para la enseñanza de ELE*, 844224.pdf., Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Mboowoua, N. S. (2019): *Valores del clítico en español en Mam'enyng! (Cosas de la vida) e Issubu de Inongo-Vi-Makomè* [Tesina, Escuela Normal Superior de Yaundé].
- Mc Enery, T. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.

- Mederos Martín, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*.  
Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.
- Medina López, J. (1999). *Historia de la lengua española I- Español medieval*.  
Arco/Libros.
- Mendívil Giró, J. L. (1990). “El concepto de ‘locución verbal’ y su tratamiento  
léxico”, en *Cuadernos de Investigación. Filología* (pp.5-30) XVI:1 y 2.
- Menéndez Pidal, R. (1950). Modo de obrar el substrato lingüístico. En *Revista de  
Filología Española* (pp.1-8). XXXIV.
- Menéndez Pidal, R. (1986). *Orígenes del español. Estado lingüístico de la  
Península Ibérica hasta el siglo XI*. Espasa Calpe.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*, Barcelona,  
Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado 14 de octubre, 2020 de  
<http://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>.
- Mesa Sanz, J. F. (2004). Participio de presente latino tardío y medieval: entre norma  
y habla. En *Estudios de lingüística: El verbo* (pp. 363-379) Universidad de  
Alicante.
- Meseguer, A. G. (2001). *¿Es sexista la lengua española?*, panace@ vol.2, N°3, marzo  
2001 (pp.20-34). Recuperado 29 de mayo, 2019 de [https://www.n3-  
GarciaMeseguer](https://www.n3-GarciaMeseguer)
- Miguel, de E. (2008). Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo  
entran los nombres en la órbita de los verbos. En *Actas del XXXVII Simposio  
Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp.568-578).
- Ministère des Enseignements Secondaires (2014). *Programmes d'études  
de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> : Español*.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2018). *Programme d'études :  
Español. Enseignement secondaire général. Classe de seconde*.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2019). *Programmes d'études  
de la classe de 1<sup>ère</sup> A4: Español*.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2020). *Programmes d'études  
des classes de terminales A4-ABI, A2 et A5 : Español*.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2020). *Annuaire Statistique  
du Minesec/ Stastical yearbook*. Recuperado 6 de noviembre, 2021 de  
<https://www.minesec.gov.cm>

- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2015). *Normes Universitaires Applicables dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur au Cameroun*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2018). *Arrêté N° 18/00035 portant organisation du système Licence, Master, Doctorat/PhD (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2020). *Assises d'évaluation et de relecture des programmes de Brevet de Technicien Supérieur (BTS)*, Cameroun.
- Moeller, A. K. y Catalano, T. (2015). Enseñanza y aprendizaje de lenguas Extranjeras. En J.D. Wright (ed.), *International encyclopedia for social and behavior sciences* (pp.327-332). Vol. 9. Pergamon Press.
- Molina, de J. A. (1978). El pronombre como categoría funcional. En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach* (pp.237-253). Universidad de Oviedo, Tomo 3.
- Mondéjar, J. (1977). Sobre la naturaleza gramatical del pronombre en español. En *Revista Española de Lingüística* 7(1) (pp. 35-56). Recuperado 11 de abril, 2020 de <http://revista.sel.edu.es/indix.php/revista/article/view/542>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva.
- Montes, C. S. (2019). Introducción a conceptos clave y métodos de investigación en enseñanza de idiomas y Lingüística Aplicada para profesores de ELE. En <https://www.Eleuk.org/introducción-a-conceptos-clave-y>.
- Moreno Cabrera, J. C. (2002). El motor de la economía lingüística: de la ley del mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva. En *Revista Española de Lingüística*, 32, 1 (pp. 1-32).
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Muñoz Pérez, C. (2012). Una crítica a la No Interpretabilidad. En *V Congreso Internacional de Letras*, ISBN 978-987-3617-54-6.
- Navarro Durán, R. (2013). *Cien palabras. Pequeño diccionario de Autoridades*. Edebé.
- Navarro, T. (1966). *Estudios de fonología española*. Las Américas.
- Ndiaye, M. y Diakite, M. (2010). *Projet LASCOLAF : Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*. Elan-afrique.org › fichiers\_attaches

- Nekane Celayeta, G. (s.f). *El desarrollo de la subcompetencia gramatical en la enseñanza-aprendizaje del español como L1 y LE: El caso de las perífrasis verbales*. Universidad de Navarra,
- Ngameni Nebouet, P. L. (2018). *Aproximación a la competencia intercultural en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en la secundaria en Camerún: propuesta de una actividad de clase para desarrollar las habilidades y actitudes interculturales de los alumnos*, 939865.pdf. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Ngoueko Tiako Tchiaffi, A. H. (2018). *Comprensión lectora de español como lengua extranjera (E/LE) en la enseñanza secundaria camerunesa. Un estudio sobre el currículum, los manuales y las prácticas de aulas en tercer curso de español*, [Tesis doctoral, Universidad de Lleida].
- Nguendjo, I. (2013). Aspectos problemáticos de la enseñanza de la fonética española a estudiantes francófonos del oeste de Camerún. En *Íkala, revista de lenguaje y cultura* (pp. 35-43). Vol. 18. Medellín.
- Nguepi, G. V. (2007). Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como lengua segunda en un contexto africano: caso de Camerún. En *Revista electrónica de estudios filológicos*, Número 14 de diciembre de 2007. Recuperado 27 de octubre, 2021 de <https://www.cervantes.es>
- Njeuma, D., Endeley y Lyonga, P. (1999). *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur: L'exemple du Cameroun*. The world Bank 1818 H street.
- Nunez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. En *Cuadernos de Pesquisa*, Fundación Carlos Chagas, 47 (164). Halshs-01530898
- OCDE (2006). La definición y selección de competencias clave: las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. OCDE. Recuperado 7 de febrero, 2020 de <https://eujournal.org>article>download> pdf.
- Olga Fernández, S. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1209-1270) Vol.1. Espasa Calpe.
- Olmo, P. (1990). Palabras homófonas y homógrafas en español como consecuencia de Yeísmo. En *Revista de Filología y su Didáctica*, (13), CAUCE.

- Onana Atouba, P. P. (2004). Sobre gramática y léxico en los manuales oficiales del español como lengua extranjera en África con especial referencia a Camerún. En Castillo Carballo, M<sup>a</sup>. A. y Moya, O. C. García Platero, J. M. Mora Gutierrez, J. P. y Cordero Raffo, M<sup>a</sup>. R., *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad* (pp. 629-631). Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.
- Onana Atouba, P. P. (2020). La abreviación en español. En *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I* (pp. 87-99). Yaoundé, Cameroun. Imprimeries Les Grandes Editions.
- Onomo-Abena, S. (2014). La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria. En J. S. Avilés, *Enseñanza del español en África subsahariana* (pp. 176-190). La Catarata, Cap.7.
- Organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Décret n°2012/433 du 01 octobre 2012.
- Paba, J.-F. (2017). *Guide Pratique sur l'approche par compétences*, Académie d'Aix-Marseille. espe.
- Palacios Martínez, I. M. y Piñeiro Fariña, M<sup>a</sup>. E. (2007). Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas. En *Revista Internacional de Lingüística Aplicada* (pp. 135-150). Recuperado 14 de enero de 2020 de <http://dialnet.unirioja.es>
- Paredes Duarte, M. J. (1998a). Metonimia y elipsis: Algunos casos de coincidencias semánticas y terminológicas. En *Retórica y texto: III Encuentro Interdisciplinar sobre Retórica, Texto y Comunicaciones*, Universidad de Cádiz.
- Paredes Duarte, M. J. (1998b). El tratamiento lexicográfico de la elipsis semántica. En *Estudios sobre el Diccionario de uso del español de María Moliner*, Universidad de Cádiz.
- Paredes Duarte, M. J. (2004). Delimitación termológica de los fenómenos de elipsis. En *Documentos de investigación lingüística*, 10. Universidad de Cádiz.
- Paredes Duarte, M. J. (2008). El principio de economía lingüística. En *Pragmalingüística* (pp. 166-178) 15 (2008) 7-27.
- Paul, H. (1975). *Prinzipien der Sprachgeschichte*, 9<sup>a</sup> ed. Max Niemeyer.
- Pavón Lucero, M. V. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.565-654). Vol.1. Espasa Calpe.

- Payrató, L. (1998). *De profesión lingüística. Panorama de la lingüística aplicada*. Ariel.
- Penny, R. (2008). *Gramática histórica del español*, 2ª ed. Ariel.
- Peña Haraldo (1982). La ambigüedad. En *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios*.  
Núm. 8. Recuperado 7 de febrero, 2020 de <https://www.humanidades.uach.cl>  
>articulo6.pdf
- Peregrín Otero, C. (1999). Pronombres reflexivos y recíprocos. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.1427-1517). Vol.1. Espasa Calpe.
- Pérez-Rasilla Bayo, E. y Joya Torres, J. M. (1990). *Obras clave de la narrativa española*. Ciclo.
- Perís, E. M. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. En *Lenguaje y textos* (pp. 101-130). ISSN 1133-4770.
- Quilis, A. y Casado-Fresnillo, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*, UNED.
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Espasa Calpe.
- RAE (2014). *La ortografía de la lengua española (2010)*. Formación.
- REA (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.5 en línea].<https://dle.rae.es> (15 de junio de 2022).
- RAINER, F. (1999). La derivación adjetival. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4595-4642). Vol.3. Espasa Calpe.
- République du Cameroun (1996). La Constitution du 18 janvier 1996.
- République du Cameroun (1998). La Loi d'Orientation de l'Éducation de 1998.
- République du Cameroun (2001). Loi N° 005 du 16 avril 2001 Portant orientation de l'Enseignement Supérieur.
- Rivas, E. (2018). *Gramática histórica del español*. Edición electrónica.
- Rivera, A. G. (2009). *La enseñanza del idioma: un enfoque comunicativo integral en la formación docente*. EDITORAMA S.A.
- Robáu Sheton, Dora Luisa, Humberto Ocaña, D. y Murgunova, E. (2013). *Nuevas tendencias de la lingüística en: De la lingüística científica a la lingüística textual*. Editorial Pueblo y Educación.

- Rodríguez Argüelles, D. M. y Díaz Urrego, E. C. (2017). *El componente cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)*. Universidad de LASALLE.
- Rodríguez Fernández, M. (2009). *La evolución del género gramatical masculino como término genérico: su reflejo en la prensa española*. Fundamentos.
- Rodríguez González, F. (1989). La derivación de las siglas. En *Separata del boletín de la RAE*, Tomo LXIX. Cuaderno CCXLVII, Madrid.
- Rodríguez, F. (1983). Morfología del número en las siglas. En *Revista de Lingüística Española Aplicada* 5 (pp. 137-151).
- Roegiers, X. (2006). *L'APC Qu'est-ce que c'est ?* Edicef.
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2929). Vol.2, Espasa Calpe.
- Rosana, P. y Romero, D. (2013). *Lenguaje y comunicación: introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas*. Nueva librería.
- Ruiz, E. F. (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Camerún*, [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas].
- Ruiz-Olabuénaga, J. I., Iratxe Aristegui y Leire Melgosa (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Universidad de Deusto.
- Sá Rangel, M. V. M. (2015). *Análisis de necesidades de uso de la lengua española en el contexto profesional del turismo: elementos para la elaboración de programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros*, [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Sáez Begoña (2011). Texto y Literatura en la enseñanza de ELE. En De Santiago Cuervós J., Bongaerts H (Eds), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza del español L2-LE* (pp. 57-68). XXI Congreso Internacional de ASELE. Vol. 1, Centro virtual Cervantes.
- Salleras Matías (1876). *Gramática razonada de la lengua española*. Pedro Ondero.
- Sánchez de las Brozas (1587). *Minevra seu de causis linguae latinae, edición de M. Brevi claramente*. Oxford University Press.
- Sánchez Doblás, J. (1910). *Lecciones de gramática castellana para uso de los alumnos de segunda enseñanza*. Bartolomé Rotger.

- Sánchez López, C. (1999). Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras Cuantificativas. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1025-1124). Vol.1. Espasa Calpe.
- Sánchez Manzanares, M. del C. (2006). *Creación lingüística: la renovación del léxico del español actual por la metonimia*, [Tesis doctoral]. Recuperado 1 de julio, 2019 de <https://www.tesisenred.netpdf>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.
- Sanmartín Sáez, J. (2007). *El chat. La conversación tecnológica*. Arco/Libros.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Santos Gargallo, I. (1992). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Sañudo Hernández, J. L. (2014). *La enseñanza de la gramática y el uso corrector gramatical*. UNED.
- Saussure, F. de (2002). *Curso de lingüística general*. Akal.
- Seco, R. (1992). *Manual de gramática española*, 11<sup>a</sup> ed. Aguilar.
- Sedano, M. (2011). *Manual de gramática del español con especial referencia al español de Venezuela*. UCV-CDCH y CEP-FHE
- Serrano-Dolader, D. (1999). La derivación verbal y la parasíntesis. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4683-4751). Vol.3. Espasa Calpe.
- Sierra bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y Ejercicio*. Editorial Paraninfo.
- Siqueira Loureiro, V. J. (2007). El aporte de la gramática para la enseñanza/aprendizaje del léxico. En *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Recuperado 14 de febrero, 2020 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones.centros/rio-2007.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones.centros/rio-2007.htm)
- Slama Cazacu, T. (1981). *Psycholinguistique appliquée. Problème de l'enseignement des langues*. Fernand Nathan-Editions Labor.
- Slama Cazacu, T. (1984). *Linguistique Appliquée: une introduction*. La scuola.



- Soledad Varela y Martín García, J. (1999). La prefijación. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.4993-5039). Vol.3. Espasa Calpe.
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L<sup>1</sup>. En *(Las XI Jornadas de Estudios de Lingüística), Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Universidad de Alicante.
- Suñer, M. (1999). La subordinación sustantiva: la interrogación indirecta. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2149-2194). Vol.2. Espasa Calpe.
- Tagouache Tagho, W. (2019). *Sobre el alcance pragmático de la elipsis en Criada en el paraíso de Germain Metanmo*. [Tesina, Escuela Normal Superior de Yaundé].
- Tama Bena, V. (2014). Problemas de la enseñanza del español en África subsahariana. En J. S. Avilés, *Enseñanza del español en África subsahariana*. La Catarata. Cap. 30.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. CA, Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdam, R. C. (1984). *Introduction to quantitative research methods*. Wiley.
- Tesnière, L. (1994). *Elementos de sintaxis estructural*. Gredos.
- Torrejón, A. (1981). La Reforma ortográfica de Bello y la estandarización del español americano. En *Homenaje a Ambrosio Rabanales* (pp. 465-479). *BFUCH XXXI* (1980-1981). Universidad de Concepción de Chile.
- UNESCO (2010). *Données mondiales de l'éducation*, 7<sup>e</sup> éd., IBE/2010/CP/WDE/CM. (<http://www.ibe.unesco.org/>)
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. En *Estudio, Utopía y Praxis Latinoamericana* 29 (pp. 9-36).
- Vargas Sierra, Ch. (2006). *Diseño de un corpus especializado con fines terminográficos: El corpus de la piedra natural*. Universidad de Alicante.
- Vela Delfa, C. (2007). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Vidiella Andreu, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*, en marco ELE, ISSN 1887-2211/núm. 14. [Memoria Máster, Universitat de Barcelona].

- Vigueras Ávila, A., Báez Pena, G. E. y Guadalupe Luna Traill, E. (2005). *Diccionario básico de lingüística*, Ed. Electrónica, ISBN: 978-959-7174-24-0.
- Vinueza, P. (2012). *Economía lingüística por la 1ª articulación*, Universidad Central Ecuador. Recuperado 20 de marzo, 2020 de <https://fr.slideshare.net/mobile/merlinadel8/doblearticulación>, 26/4/2012.
- Von Wartburg, W. (1971). *La fragmentación lingüística de la Rumania*. Gredos.
- YAKOUBOU, A. (2016). *El alcance pragmático de la derivación apreciativa: caso del diminutivo en Criada en el paraíso de Germain Metanmo*. [Tesina, Escuela Normal Superior de Yaundé].
- Yang minM (2010). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español, Suplementos Sino ELE, 2. En *Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, ISSN:20765533
- Zang Zang, P. (2010). La degermanisation du Cameroun. En *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues* (pp.79-104) N° 14, ISSN : 08517215. Recuperado 20 de septiembre, 2020 de <https://www.sudlangues.sn/>
- Zipf, G. K. (1966). *Psicología, semántica y patología del lenguaje*. Paidós.
- Zorrilla (1986). *Metodología, método descriptivo*.pdf, <http://fr.scribd.com>

## CAPÍTULO 11: ANEXOS

### ANEXO 1: Cuestionario de los profesores

#### Cuestionario de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística españolas ejerciendo en las Universidades camerunesas.

Encuesta sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

#### Datos personales

- Docente en la Universidad de -----
- Especialidad -----
- Campo(s) de investigación -----  
-----
- Grado académico -----

1- Las grandes líneas de sus clases son:

- Nivel 1: -----  
-----  
-----
- Nivel 2: -----  
-----  
-----
- Nivel 3: -----  
-----  
-----

2- ¿Ha existido en su formación clases relacionadas con la “Economía Lingüística?”

Sí ----- No -----

3- ¿Suele usted dedicar una parte de sus clases a la noción de “Economía Lingüística”?

Sí ----- No -----

Procure indicar en qué aspectos -----  
-----  
-----

4- ¿Piensa usted que hace falta incluir la noción de “Economía lingüística” en el programa de formación de los estudiantes de su Universidad? -----

-----  
-----

5- Indique otros aspectos de la lingüística que usted juzga imprescindible y que es necesario integrarlos en los programas. -----

-----  
-----

----- Firmado -----

## ANEXO 2: Test de los estudiantes

### Test de la encuesta dirigida a los estudiantes del Grado y de Máster en lengua española en las Universidades camerunesas.

Estimado(a) participante:

La presente encuesta tiene como propósito recabar informaciones sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

Universidad de ----- Nivel ----- Sexo -----

#### I- Datos personales

- 1- ¿Cuántos años llevas estudiando en la universidad? -----
- 2- ¿Estás satisfecho de tu formación universitaria? Sí ---- No ----

Justifíquese: -----  
-----

#### II- La economía lingüística

- 3- ¿Ya has oído hablar de la economía lingüística? Sí ---- No ----
- 4- Si la respuesta anterior es afirmativa, indique el contexto:  
- ¿(a) En las clases de Grado o (b) Mediante la investigación/lectura personal? -----

Si has respondido a), indica en qué asignaturas trataron el tema de la economía lingüística -----  
-----

Si has respondido b), indica cuál fue el motivo -----  
-----  
-----

- 5- ¿Qué definición recibiste o tienes del concepto de “Economía lingüística”?  
-----  
-----
- 6- ¿Conoces algunas expresiones que giran en torno a la economía lingüística? Sí--- No--

Si has respondido por la afirmativa, enumera dos o tres de esas expresiones: -----  
-----

### ANEXO 3: Cuestionario de los estudiantes

Nº -----

#### Cuestionario de la encuesta dirigida a los estudiantes del Grado y de Máster en lengua española en las Universidades camerunesas

Estimado(a) participante:

La presente encuesta tiene como propósito recabar informaciones sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

Universidad de ----- Nivel ----- Sexo -----

#### I- Procedimientos lexicológicos

- 1- Da la forma completa o la equivalencia de cada expresión que viene a continuación:

UE = ----- EE.UU. = -----  
-----

PSOE = -----

Tele = ----- capi = ----- facu = -----  
-----

Art. = ----- Dr. = ----- prep. = -----  
-----

Poli-mili = ----- Portuñol = -----  
-----

€ = ----- £ = ----- F = ----- W = -----  
--

- 2- Completa las oraciones siguientes con: siglas, acrónimos, símbolos, acortamientos y abreviaturas.

EE.UU. y PSOE son -----

Facu y tele son -----

Dr. y prep. son -----

Portuñol es -----

€ y ₳ son -----

## II- Procedimientos morfológicos

3- Da la correspondencia de cada una de las palabras siguientes:

Columna A

Columna B

Pro revolucionario = -----

Agramatical = -----

Antiterrorista = -----

Deshonestidad = -----

4- Da la equivalencia de cada una de las palabras siguientes:

Columna A

Columna B

Riquísimo = -----

Duramente = -----

Mujercita = -----

Amigote = -----

Cabezada = -----

Maizal = -----

5- Lo común entre las palabras de (3) es ----- y entre las de (4) es -----

6- Se denominan las palabras de la columna A formas ----- mientras que las de la columna B son formas -----

### III- Procedimientos sintácticos

7- Sean las oraciones

-Sus padres son severos y los míos también.

-Pablo y Carmen son amigos: esta es francesa y aquel de España.

a) Da la naturaleza de las palabras (subrayadas) siguientes:

míos = -----; también = -----

esta = -----; aquel = -----

b) El referente de “esta” es ----- y el de “aquel” es -----

c) El fragmento “los míos también” es una frase ----- una oración -----

d) En la primera oración, “también” sustituye -----

8- Sea la oración “Juan conduce su moto y Carlos su coche”.

Se trata de una oración ambigua Sí----- No----- (En caso de afirmación, justifíquese) -----  
-----

9- La oración “Ellos trabajan como los esclavos” es simple ----- compleja -----  
---

¿Por qué? -----  
-----

10- La oración “Ana es menos seria que Rosa es seria” es correcta y adecuada -----  
correcta e inadecuada ----- incorrecta -----

Justifica tu respuesta -----  
-----  
-----

11- La oración “Juan y Pedro estudian” es simple ----- compuesta -----

La oración “Bonifacio lee y escribe es simple ----- compuesta -----

12- La oración “Los maestros y los profesores dictan y explican las nociones y los ejemplos a los estudiantes y a los cursillistas” consta del número siguiente de oraciones simples: 4----- 8----- 10----- 14----- 16----- 18----- 20-----

13- Da el valor y la equivalencia del gerundio en cada una de las siguientes oraciones:



-Ella está durmiendo = -----  
--

Yendo juntos, venceremos = -----  
-----

Saltando el muro, entró en la casa = -----  
-----

Aun diciéndolo, no te creo = -----  
----

#### IV- Procedimientos semánticos

14- Indica la diferencia entre “gato” en:

- El mecánico necesita el gato -----
- El gato persigue las ratas -----

En conclusión, el vocablo “gato” es -----

15- La frase “La carta de Rosita” es ambigua. Procure desambiguarla:

- -----
- -----

#### V- Procedimientos pragmáticos

16- Sea la oración “El tercero de ellos lo hizo bien”.

a) Destaca tres presupuestos de la oración anterior:

-----  
-----  
-----  
-----

b) ¿Podemos determinar el elemento que el pronombre “lo” sustituye? Sí----- No---

-

Justifícate: -----  
-----

17- Aquí el titular de una prensa camerunesa: “Necesitamos paz”.

¿Por qué? -----

¿Quién la necesita? -----  
----

¿Cómo? -----

## VI- Expectativas (en lengua y lingüística)

18- ¿Qué esperabas en materia de aprendizaje entrando en la universidad?-----

-----  
-----  
-----

19- ¿Se debe incluir en el programa “la economía lingüística”? Sí ----- No -----

Justifícate: -----  
-----  
-----

20- ¿Qué aspecto(s) de la lingüística sugieres que se integre en tu programa de formación? -----

-----  
-----

Muchas gracias por su colaboración.

## ANEXO 4: Cuestionarios rellenos por los profesores

### Cuestionario de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística españolas ejerciendo en las Universidades camerunesas.

Encuesta sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

#### Datos personales

-Docente en la Universidad de Yaundé I  
-Especialidad lengua española y lingüística general  
-Campo(s) de investigación Gramática sociolingüística, análisis del discurso, semiótica discursiva y pragmática.  
-Grado académico Catedrático

1- Las grandes líneas de sus clases son:

Nivel 1: Notiones espontáneas para averbar las habilidades lingüísticas y las competencias pragmáticas, semióticas, comunicativas.  
Nivel 2: Competencias traductológicas, nociones de lingüística general.  
Nivel 3: Elementos de especialización: gramática, sociolingüística, pragmática, análisis del discurso, análisis conversacional, lexicología, lexicografía, etc.

2- ¿Ha existido en su formación clases relacionadas con la "Economía Lingüística"?

Sí  No

3- ¿Suele usted dedicar una parte de sus clases a la noción de "Economía Lingüística"?

Sí  No

Procure indicar en qué aspectos uno de los principios (principio de la economía lingüística: Hablar poco, pero con eficiencia, y relevancia/claridad).


4- ¿Piensa usted que hace falta incluir la noción de "Economía lingüística" en el programa de formación de los estudiantes de su Universidad? Es un

detalle para quien quiera abordar cuestiones relativas a la lengua en uso.

5- Indique otros aspectos de la lingüística que usted juzga imprescindible y que es necesario integrarlos en los programas. Ingeniería lingüística, lingüística aplicada, industria lingüística, neurolingüística, paralingüística, sociología del lenguaje, etnología de la comunicación, entre muchos otros componentes disciplinares.

Firmado

02/12/2020

  
PIERRE PAULIN  
FALSH/UYI

**Cuestionario de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística españolas ejerciendo en las Universidades camerunesas.**

Encuesta sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

**Datos personales**

- Docente en la Universidad de **Maroua**
- Especialidad **Lengua y lingüística hispánicas**
- Campo(s) de investigación **Fraseología, traducción, didáctica, expresión oral**
- Grado académico **Profesor titular (Chargé de Cours)**

1- Las grandes líneas de sus clases son:

Nivel 1: **Gramática Normativa, introducción a la lingüística general, traducción, expresión oral**

Nivel 2: **Análisis gramatical, traducción, sintaxis funcional, expresión oral**

Nivel 3: **Traducción**

2- ¿Ha existido en su formación clases relacionadas con la “Economía Lingüística”?

**Sí**

3- ¿Suele usted dedicar una parte de sus clases a la noción de “Economía Lingüística”?

**Sí**

Procure indicar en qué aspectos **Particularmente en la materia titulada “Introducción a la lingüística general” al abordar la doble articulación del lenguaje de André Martinet. Pero también en “fonética articulatoria” a la hora de explicar la articulación del habla en que los órganos fonatorios se economizan. No olvido la fraseología con la función económica de las unidades fraseológicas.**

4- ¿Piensa usted que hace falta incluir la noción de “Economía lingüística” en el programa de formación de los estudiantes de su Universidad? **Será difícil, para mí. Porque la economía del lenguaje toca a muchas materias a la vez. Según mi punto de vista, incumbe a cada profesor incluirla en el guión de su clase.**

5- Indique otros aspectos de la lingüística que usted juzga imprescindible y que es necesario integrarlos en los programas. **La fraseología, el español coloquial, la expresión oral, la lingüística (gramática) del texto, etc.**

Firmado **Dr YAOUBA DAÏROU**

**Cuestionario de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística españolas ejerciendo en las Universidades camerunesas.**

Encuesta sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

**Datos personales**

-Docente en la Universidad de Yaoundé I  
-Especialidad Lingüística  
-Campo(s) de investigación Morfotaxis, Fonología, Semántica y Análisis del discurso  
-Grado académico Profesor auxiliar

1- Las grandes líneas de sus clases son:

Nivel 1: Clases de palabras, norma y análisis sintáctico. Signos lingüísticos (fonemas, monemas, etc.), lingüística contrastiva  
Nivel 2: Análisis sintáctico, análisis gramatical, norma morfológica, fonología (dimensiones suprasegmental), Pragmática contrastiva y traducción  
Nivel 3: Análisis gramatical y transposición

2- ¿Ha existido en su formación clases relacionadas con la "Economía Lingüística"?

Sí ~~X~~ No -----

3- ¿Suele usted dedicar una parte de sus clases a la noción de "Economía Lingüística"?

Sí ~~X~~ No -----

Procure indicar en qué aspectos Elipsis, abreviaturas

4- ¿Piensa usted que hace falta incluir la noción de "Economía lingüística" en el programa de formación de los estudiantes de su Universidad?

Sí, como aspecto de estudio, ya que de momento se incluye algo implícitamente.

5- Indique otros aspectos de la lingüística que usted juzga imprescindible y que es necesario integrarlos en los programas.

Lingüística contrastiva (Español y lenguas camerunesas)

Firmado 11/12/2020

Foto Toctte Rodriguez

**Cuestionario de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística  
españolas ejerciendo en las Universidades camerunesas.**

Encuesta sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objeto la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

**Datos personales**

-Docente en la Universidad de -----DSCHANG-----  
-Especialidad -----LINGUISTA-----  
-Campo(s) de investigación ---SEMANTICA, LEXICOLOGIA, FONETICA Y CONTACTOS  
LINGUISTICOS-----  
-Grado académico -----CHARGÉ DE COURS-----

1- Las grandes líneas de sus clases son:

Nivel 1: ---fonética y fonología, semántica y lexicología, traducción y estilística  
comparada-----  
Nivel 2: -----  
Nivel 3: --Gramática histórica, teorías lingüísticas, pragmática y análisis del discurso---  
-----

2- ¿Ha existido en su formación clases relacionadas con la “Economía Lingüística”?

Sí ----- No --x---

3- ¿Suele usted dedicar una parte de sus clases a la noción de “Economía Lingüística”?

Sí ---x----- No -----

Procure indicar en qué aspectos --En la claridad expresiva, pocas palabras para  
máxima comunicación-----

4- ¿Piensa usted que hace falta incluir la noción de “Economía lingüística” en el  
programa de formación de los estudiantes de su Universidad? -----Formaría  
parte del contenido de las clases de expresión oral y escrita.-----

5- Indique otros aspectos de la lingüística que usted juzga imprescindible y que es  
necesario integrarlos en los programas. ---todo estaría en la distribución y la  
dosificación a lo largo de los 6 semestres.-----  
-----

Firmado ---ISSACAR NGUENDJO

**Cuestionario de la encuesta dirigida a los profesores de lengua y lingüística españolas ejerciendo en las universidades camerunesas**

Encuesta sobre la economía lingüística relacionada con la competencia comunicativa e interpretativa en clases del Grado en lengua española en las universidades camerunesas. La encuesta tiene por objetivo la realización de una tesis doctoral, razón por la cual solicitamos humildemente su participación y colaboración para la veracidad de esta investigación.

**Datos personales**

-Docente en la universidad de **YAUNDE 1**

-Especialidad: **Lengua y Lingüística Española**

-Campo(s) de investigación: **sintaxis española, lingüística aplicada a la enseñanza del español como Lengua Extranjera**

-grado académico: **Catedrático**

1- grandes líneas de sus clases son:

Nivel 1: Introducción a la gramática normativa

Nivel 2 Morfosintaxis española

Nivel 3: Sintaxis española

Nivel 4: Gramática de dependencias

Nivel 5: Introducción a la gramática generativa

2-¿Ha existido en su formación clases relacionadas con la economía lingüística?

**Sí.**

3- ¿Suele usted dedicar una parte de sus clases a la noción de *economía lingüística*?

**Sí. Dado que se emplea el término economía lingüística para tener el mayor efecto comunicativo, estudio la organización económica de todas las unidades del lenguaje (Secuencias fonemáticas, morfemas, ordenamientos sintácticos) <sup>que</sup> en entran en juego sobre los ejes sintagmático y paradigmático; y que tienen como objeto gastar menos energía articuladora y menos energía de la memoria, respectivamente;**

**Por eso, dedico gran parte de mis clases al estudio de la ELIPSIS y todos los tipos de elisión sintáctica, que examino no solo desde una óptica prescriptivista, sino también desde los paradigmas estructuralistas (estructuras superficiales), generativista (transformación de estructuras superficiales a partir de las profundas) y pragmático (la máxima de cantidad del principio comunicativo de Grice).**

4- ¿Piensa usted que hace falta incluir la noción de economía lingüística en el programa de formación de los estudiantes de su universidad?

**Sí.**

5- Indique otros aspectos de la lingüística que usted juzga imprescindibles y que es necesario integrarlos en los programas

**La pragmática y el análisis del discurso.**

Firmado



Prof. Dr. David BAMELA

*Catedrático de lengua española*