



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

El contacto lingüístico en el empleo de las perífrasis verbales entre hablantes femeninas de origen marroquí.

Estudio contrastivo árabe-español

Samia Aderdouch Derdouch



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

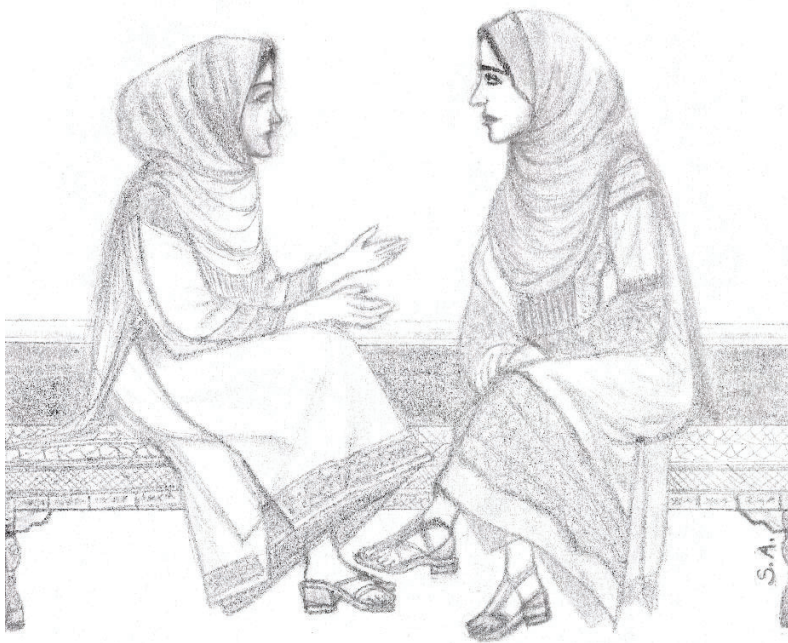
This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

**El contacto lingüístico en el empleo de
las perífrasis verbales entre hablantes
femeninas de origen marroquí
Estudio contrastivo árabe-español**



Autora:

Samia Aderdouch Derdouch

Directora:

Mar Garachana Camarero

Programa de doctorado:

Estudios lingüísticos, literarios y culturales

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	11
ABSTRACT	13
LISTADO DE ABREVIATURAS	15
ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS, IMÁGENES Y CUADROS	16
1. INTRODUCCIÓN	27
1.1. Descripción y justificación del tema	27
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	29
1.3. Estructura de la tesis	31
MARCO TEÓRICO	
2. LA SOCIOLINGÜÍSTICA	34
2.1. La sociolingüística y sus características definitorias	34
2.2. Orígenes de la sociolingüística	37
2.3. Los conceptos de <i>variable</i> y <i>variante</i>	40
2.4. El método sociolingüístico	45
3. EL CONTACTO DE LENGUAS	59
3.1. Introducción al contacto de lenguas	60
3.2. El bilingüismo	61
3.3. Procesos de cambio inducidos por contacto	63
3.3.1. El contacto de lenguas como mecanismo acelerador o inhibidor.....	64
3.3.2. Otros principios teóricos	65
3.4. Otras consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas	70
3.4.1. Interferencia y transferencia	70
3.4.2. Convergencia lingüística	73
3.4.3. Préstamos léxicos y calcos	74
3.4.4. El cambio de código	77
3.4.4.1. Introducción al cambio de código	77
3.4.4.2. Clasificación de los tipos de cambio de código	80
3.4.4.3. Descripción de las principales funciones del cambio de código	82
3.4.4.4. Condiciones del cambio de código	88
3.5. El contacto lingüístico actual entre el árabe marroquí y el español	93
4. PERÍFRASIS VERBALES DEL ESPAÑOL	97
4.1. Breve recorrido de los estudios sobre las perífrasis verbales	98
4.2. En torno al concepto de perífrasis verbal	99
4.3. La gramaticalización del verbo auxiliar	102
4.4. Clasificación de las perífrasis verbales	104

4.4.1. Perífrasis modales	106
4.4.2. Perífrasis temporales	107
4.4.3. Perífrasis aspectuales	108
4.4.4. Perífrasis verbales copulativas	110
4.5. La importancia de las perífrasis verbales en la lengua	113
4.6. Criterios para reconocer una perífrasis verbal	116
4.7. Perífrasis y locuciones verbales	121
4.8. Las perífrasis verbales en el español hablado en Cataluña	124
4.8.1. Perífrasis temporales: <i>ir a</i> + INF	124
4.8.2. Perífrasis modales	126
4.8.2.1. <i>Tener que</i> + INF	126
4.8.2.2. <i>Haber que</i> + INF	128
4.8.2.3. <i>Deber</i> + INF y <i>deber de</i> + INF	129
4.8.2.4. <i>Haber de</i> + INF	130
4.8.2.5. <i>Mirar de</i> + INF	131
4.8.2.6. <i>Poder</i> + INF	131
4.8.3. Perífrasis aspectuales	132
4.8.3.1. <i>Empezar a</i> + INF y <i>comenzar a</i> + INF	132
4.8.3.2. <i>Ponerse a</i> + INF	133
4.8.3.3. <i>Estar a punto de</i> + INF	133
4.8.3.4. <i>Acabar de</i> + INF y <i>terminar de</i> + INF	134
4.8.3.5. <i>Dejar de</i> + INF y <i>parar de</i> + INF	136
4.8.3.6. <i>Volver a</i> + INF	136
4.8.3.7. <i>Soler</i> + INF	137
4.8.4. Otras construcciones perifrásticas	137
4.8.4.1. <i>Llegar a</i> + INF	137
4.8.4.2. <i>Querer</i> + INF	138
5. PERÍFRASIS VERBALES DEL ÁRABE MARROQUÍ	141
5.1. La situación sociolingüística de Marruecos	142
5.1.1. El tamazight	142
5.1.2. El árabe clásico	143
5.1.3. El árabe moderno estándar	143
5.1.4. El árabe marroquí o <i>darija</i>	144
5.1.5. El francés	145
5.1.6. El inglés	146
5.1.7. El español	146
5.1.8. El judeoespañol	147
5.2. Las perífrasis verbales del árabe marroquí	147
5.2.1. Revisión de la terminología empleada	147
5.2.2. Las construcciones verbales del árabe marroquí: una categoría entre las perífrasis verbales y las construcciones seriales	149
5.2.3. Descripción de las principales perífrasis verbales del árabe marroquí	151
5.2.3.1. La expresión del futuro mediante <i>ġadi</i> y <i>maši</i>	152
5.2.3.2. La perífrasis deóntica con <i>xess</i>	157
5.2.3.3. Perífrasis incoativas	159
5.2.3.4. <i>qdar</i> + V 'poder + INF'	161

5.2.3.5. La expresión de la reiteración: <i>rja'/'awed</i> + V	162
5.2.3.6. <i>bğa</i> + V 'querer + INF'	162
5.2.3.7. <i>bqa</i> + V 'quedar(se) + PART/GER'	162
5.2.3.8. La expresión de la habitualidad: <i>kan</i> + V	163
5.2.4. Otras construcciones del árabe	163
5.2.4.1. La expresión del pasado reciente: ' <i>ad</i> + V	164
5.2.4.2. La expresión de la continuidad: <i>baqi/mazal</i> + V.....	164
5.2.4.3. <i>Estar</i> + GER en árabe	165

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

6. METODOLOGÍA	166
6.1. Descripción general de la metodología empleada	166
6.1.1. Las conversaciones libres	167
6.1.2. Las entrevistas	168
6.2. La recogida de datos	170
6.2.1. Características de las informantes	171
6.2.1.1. Mujeres escolarizadas en Marruecos	172
6.2.1.2. Mujeres escolarizadas en España	174
6.2.2. Dificultades durante la búsqueda de las informantes	174
6.2.3. Estrategias durante la búsqueda de las informantes	176
6.2.4. Lugares de realización de las grabaciones	177
6.2.5. Características específicas de las conversaciones libres	178
6.2.6. Diseño de las entrevistas	183
6.2.6.1. Entrevista para las mujeres escolarizadas en Marruecos	183
6.2.6.2. Entrevista para las mujeres escolarizadas en España	186
6.3. El proceso de transcripción	187
6.3.1. Primera fase de transcripción	188
6.3.1.1. Una introducción al sistema GAT 2	188
6.3.1.2. El uso de <i>Praat</i> y <i>Transformer</i>	192
6.3.2. Segunda fase de transcripción	195
6.4. El proceso de extracción de datos: AntConc y Excel	197
6.5. El análisis de la productividad	199
6.5.1. El concepto de productividad	199
6.5.2. La productividad sintáctica	200
6.5.3. La productividad semántica	202
6.6. Modelo de las entrevistas	204
6.6.1. Entrevista 1	204
6.6.2. Entrevista 2	208

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7. EL PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LAS INFORMANTES	212
7.1. Variables sociales	213
7.2. Trayectoria vital, proceso migratorio y expectativas.....	220
7.3. Conocimientos y usos lingüísticos de las informantes	225

7.3.1. Conocimiento del español del grupo escolarizado en Marruecos	225
7.3.1.1. Análisis del proceso de aprendizaje del español	227
7.3.1.2. Uso del español y contacto con la lengua a través de otros medios	230
7.3.2. Conocimiento del árabe del grupo escolarizado en España	233
7.3.2.1. Características del proceso de aprendizaje del árabe y usos lingüísticos	236
7.3.2.2. Contacto del árabe a través de las amistades, la televisión y la música	240
7.4. Percepción y valoración del proceso de aprendizaje del español y del árabe: actitudes lingüísticas	243
7.5. Relación y vinculación con Marruecos	249
7.6. Conclusiones	255
8. EL PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS DISTRITOS Y MUNICIPIOS DE RESIDENCIA DE LAS INFORMANTES	259
8.1. Introducción	259
8.2. Santa Coloma de Gramenet	262
8.2.1. Geografía e historia de la ciudad	263
8.2.2. Competencia y usos lingüísticos	267
8.3. Badalona	268
8.3.1. Breve historia y demografía de Badalona	268
8.4. Distritos de Barcelona: Sant Andreu, Sant Martí, Nou Barris, Horta-Guinardó y Ciutat Vella	271
8.4.1. Demografía de los distritos barceloneses	271
8.4.2. Competencias lingüísticas	277
8.5. Martorell	280
8.5.1. La población de Martorell	281
8.6. Granollers	283
8.6.1. La población de Granollers	284
8.7. Manresa	286
8.7.1. La población de Manresa	286
8.7.2. Competencias lingüísticas	289
8.8. Análisis contrastivo y conclusiones	290
8.9. Breve recorrido por el resto de los municipios	294
9. FRECUENCIA DE EMPLEO Y PRODUCTIVIDAD DE LAS PERÍFRASIS VERBALES	297
9.1. Presentación de los corpus y subcorpus empleados	298
9.2. Análisis contrastivo general	299
9.3. Grupo escolarizado en Marruecos	306
9.4. Grupo escolarizado en España	310
9.5. Informantes que no han finalizado su escolarización (SIN FINAL.ESCOL.)	313
9.6. El Corpus Gradia del Español de Barcelona (GRADESBAR)	316
9.7. Análisis contrastivo	321

9.8. Análisis de la productividad en las perífrasis verbales	327
9.8.1. Cálculo de la productividad sintáctica	328
9.8.2. Análisis de los hápax sintácticos	333
9.8.3. Análisis de la productividad semántica	335
10. EMPLEO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN LAS INFORMANTES DE ORIGEN MARROQUÍ	340
10.1. Análisis de los valores empleados en las perífrasis verbales	341
10.1.1. Perífrasis modales	341
10.1.1.1. Perífrasis modales con valores deónticos	342
10.1.1.2. <i>Poder</i> + INF	350
10.1.1.3. <i>Mirar de</i> + INF	351
10.1.2. Perífrasis temporales: <i>ir a</i> + INF	351
10.1.3. Perífrasis aspectuales	353
10.1.3.1. <i>Acabar de</i> + INF y <i>terminar de</i> + INF	353
10.1.3.2. <i>Dejar de</i> + INF y <i>parar de</i> + INF	357
10.1.3.3. Perífrasis incoativas: <i>empezar a</i> + INF, <i>comenzar a</i> + INF y <i>poner(se) a</i> + INF	360
10.1.3.4. <i>Saber</i> + INF	363
10.1.3.5. <i>Volver a</i> + INF	364
10.1.3.6. <i>Estar a punto de</i> + INF	365
10.1.3.7. <i>Soler</i> + INF	366
10.1.4. Otras perífrasis verbales: <i>llegar a</i> + INF	367
10.1.5. Conclusiones	368
10.2. Interferencias del árabe marroquí en las perífrasis verbales del español ...	369
10.2.1. La expansión de la frecuencia de empleo de <i>ir a</i> + INF	370
10.2.2. Bajo la sombra de <i>tener que</i> + INF: <i>querer que</i> + INF y <i>deber que</i> + INF	373
10.2.3. La expansión del valor temporal de pasado reciente de <i>acabar de</i> + INF	376
10.2.4. La confusión de los auxiliares <i>ser</i> y <i>estar</i>	377
10.2.5. <i>Soler</i> + INF	379
10.2.6. Simplificación de <i>haber</i> + PP	380
11. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	383
11.1. Conclusiones	383
11.2. Futuras líneas de investigación	388
11. CONCLUSIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH	391
11.1. Conclusions	391
11.2. Future lines of research	396
12. BIBLIOGRAFÍA	399
12.1. Corpus	399
12.2. Referencias bibliográficas	399
13. ANEXOS	421
13.1. ANEXO I. Cuadro de transliteración del árabe marroquí	422

13.2. ANEXO II. Modelo de la solicitud de consentimiento en español y en árabe.....	423

Comissió de Bioètica Universitat de Barcelona

Dictamen favorable

La Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona, reunida en sessió ordinària el dia 23 de maig de 2023, va avaluar els aspectes metodològics, ètics i legals. La CBUB va efectuar observacions que havien de ser incloses en el projecte per a poder emetre dictamen favorable. La investigadora principal, va enviar la documentació requerida, que ha estat avaluada per la Secretaria de la CBUB, obtenint dictamen favorable a 10 de juliol de 2023, del projecte de tesi:

Títol: *“El uso de las perífrasis verbales del español por mujeres marroquíes de Barcelona”*.
Estudiant: Samia Aderdouch Derdouch.
Directora: Dra. Mar Garachana Camarero.
Programa: Teoria de la Literatura i Comunicació.

A Barcelona, el 10 de juliol de 2023.

Dr. Jordi García Fernández
Vicerector de Recerca
President de la Comissió de Bioètica
Universitat de Barcelona

Institutional Review Board (IRB00003099)

<http://www.ub.edu/comissiobioetica/> Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

cbub@ub.edu

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, Mar Garachana Camarero, por haber confiado en mí desde el primer momento y por haberme dado ese empujón para sumergirme en este laborioso, pero a la vez gratificante proceso de elaboración de la tesis. Fue ella quien me animó encarecidamente a emprender este camino. Sin ella, ahora mismo, no habría llegado hasta aquí. Quiero agradecer también de corazón su inmensa paciencia durante todos estos años de doctorado, y las fructíferas y enriquecedoras conversaciones y discusiones que hemos tenido. Ella ha sido siempre la luz que me guiaba. En definitiva, diga lo que diga, nunca acabaré de darle las gracias.

En segundo lugar, no puedo olvidar a mis padres, quienes me animaron muchísimo; en los tiempos más duros, siempre me ayudaban a retomar fuerzas para continuar. También quiero agradecer a mis hermanos Ayman e Ilyass. Ayman, uno de los protagonistas de esta tesis doctoral, gracias por todos aquellos paseos que dimos por las calles de Barcelona en busca de informantes, y gracias, a ti y a Ilyass, por escucharme cuando os contaba mis inquietudes y mis temores. También quiero expresar mi agradecimiento a mis tíos Mohamed, Abdenour, Redouan, Farida y Abdelkamal por los apoyos que siempre me habéis dado, y a Sara, Oumaima y Maryam.

Tampoco puedo olvidar a mis compañeros de doctorado, Dani y Magdalena, a quienes expresaba todos mis pensamientos, temores, inquietudes y dudas. Han sido un gran apoyo psicológico y siempre estaban dispuestos a ayudarme en lo que fuera. También hicieron que no me sintiera sola durante este proceso y, cuando me desmotivaba, siempre encontraba en ellos palabras de apoyo. Muchas gracias por todos los ánimos y muchas gracias por las revisiones que hicisteis de mis capítulos de la tesis. Hemos sido y seguiremos siendo un buen equipo. César y Wei, muchas gracias a vosotros también, por vuestros apoyos y ánimos, y por ser tan buenos compañeros. Mapi, te agradezco mucho las lecturas que hiciste de mis capítulos.

Agradezco inmensamente a todas las mujeres marroquíes que han participado en esta investigación, quienes conforman la base de todo este proyecto. Sin ellas, esta investigación nunca habría sido posible. También agradezco a todos los que generosamente me ayudaron durante el proceso de búsqueda de las informantes: Soumaya, Samira, Mariam, Lamya, Boutaina, Khulud y Aya. Y agradezco a todos los que me ayudaron con el largo proceso de transcripción: Ilyass, Lamya, Samira y María.

Muchas gracias a ti también, Dorien, por acogerme en Utrecht durante mi estancia de investigación, por todas las ideas que compartiste conmigo y por tu trato tan cercano y afectuoso. También quiero expresar mi agradecimiento a Mohamed, Rhimou, Sofia y Anass, por acogerme en Holanda, por hacer que mis meses de estancia fueran más llevaderos y por motivarme en todo momento. Agradezco también a Hella y a Eva por su disposición a ayudarme y por todas las ideas que me aportaron.

También quiero expresar mi inmenso agradecimiento al grupo GRADIA, por abrirme las puertas del mundo de la investigación. Agradezco a todos sus colaboradores. La colaboración en este grupo me ha permitido conocer a una multitud de investigadores brillantes y, gracias a él, he adquirido muchos conocimientos que después han enriquecido mi tesis. Muchas gracias también a Paloma, por animarme siempre, y a Laura, Esther, Silvina, Camila, Sol, Andreu, Julio, María, He Soo y Layla.

También quiero agradecer a la Universitat de Barcelona, donde he realizado no solo los estudios de doctorado, sino también el grado y el máster. Asimismo, les doy las gracias a todos los profesores del Departamento de Filología Hispánica de la Facultad de Filología y Comunicación de la Universitat de Barcelona por hacerme sentir tan a gusto en la facultad, y a Eva y a Gema, nuestras secretarias del departamento, por recibirme en todo momento con una gran sonrisa y por proporcionarme siempre todo lo que necesitaba. Por último, agradezco el apoyo financiero que me ha otorgado la Generalitat de Catalunya.

RESUMEN

El objetivo de la presente tesis doctoral consiste en analizar el contacto lingüístico entre el árabe y el español en el empleo de las perífrasis verbales del español por la población femenina de origen marroquí de Barcelona. Para ello, se ha creado un corpus conversacional de mujeres marroquíes de Cataluña: el *Corpus Gradia de Mujeres Marroquíes de Cataluña* (COMMAR). En concreto, la muestra con la que se ha trabajado incluye un total de 100 informantes marroquíes, repartidas en dos principales grupos: participantes escolarizadas en Marruecos (ESCOL.MAR.) e informantes escolarizadas en España (ESCOL.ESP.).

Este estudio se fundamenta en el ámbito de la sociolingüística (Labov 1966, 1972, 1983; Silva-Corvalán 1989; López Morales 1989; Moreno Fernández 1990, 2009; Hernández Campoy y Almeida 2005; entre otros) y del contacto de lenguas (Weinreich 1953, Thomason y Kauffman 1988, Appel y Muysken 1996, Thomason 2001, Winford 2003, Heine y Kuteva 2005, Siemund y Kintana 2008, Matras 2009, Palacios Alcaine 2017b, Palacios Alcaine y Sánchez Paraíso 2021, entre otros). Al ser este un tema todavía no explorado, con esta investigación se pretende iniciar una nueva línea de investigación que se podrá prolongar en el futuro y que podrán seguir otros investigadores.

El método empleado para la recogida de datos han sido las conversaciones libres, de parejas de informantes, y las entrevistas. De este modo, se ha realizado un total de 50 grabaciones de audio, que representan 25 horas de grabación, y 100 entrevistas individuales que han proporcionado datos sociolingüísticos sobre las informantes. También se ha manejado un corpus de control constituido por hablantes nativas de español, el *Corpus Gradia del Español de Barcelona* (GRADESBAR), compilado por el grupo GRADIA de la Universitat de Barcelona, que ha permitido contrastar los resultados obtenidos. Se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos y, por último, también se ha incluido un análisis de la productividad (Barðal 2008), tanto sintáctico (*types*) como semántico (clases verbales), de las perífrasis verbales en cada grupo de participantes.

Palabras clave: contacto de lenguas, perífrasis verbales, mujeres marroquíes, árabe-español, COMMAR.

ABSTRACT

The objective of this doctoral thesis is to analyze the linguistic contact between Arabic and Spanish in the use of Spanish verbal periphrases by the female population of Moroccan origin living in Catalonia. To this end, a conversational corpus of Moroccan women from Catalonia has been created: the *Corpus Gradia of Moroccan Women from Catalonia* (COMMAR). Specifically, the sample with which we have worked includes a total of 100 Moroccan informants, divided into two main groups: participants schooled in Morocco (ESCOL.MAR.) and informants schooled in Spain (ESCOL.ESP.).

This study is based on the field of sociolinguistics (Labov 1966, 1972, 1983; Silva-Corvalán 1989; López Morales 1989; Moreno Fernández 1990, 2009; Hernández Campoy and Almeida 2005; among others) and language contact (Weinreich 1953, Thomason and Kauffman 1988, Appel and Muysken 1996, Thomason 2001, Winford 2003, Heine and Kuteva 2005, Siemund and Kintana 2008, Matras 2009, Palacios Alcaine 2017b, Palacios Alcaine and Sánchez Paraíso 2021, among others). As this topic has not yet been explored, this thesis aims to start a new line of research that can be continued in the future and that other researchers can follow.

The method used to collect data has been the recording of spontaneous conversations of two speakers and conducting interviews with the informants. In this way, we have collected a total of 50 audio recordings of 25 hours, and 100 individual interviews have provided sociolinguistic data about the participants. The *Corpus Gradia del Español de Barcelona* (GRADESBAR) compiled by the GRADIA GROUP of the University of Barcelona and made up of videos of native Spanish speakers has been used as control corpus, which has allowed the comparison of the results. A quantitative and qualitative analysis of the data has been carried out and, finally, a study of syntactic productivity (*types*) and semantic productivity (verbal classes) of the verbal periphrases in each group of participants have been included (see Barðal 2008 on productivity).

Keywords: language contact, verbal periphrases, Moroccan women, Arabic-Spanish, COMMAR.

LISTADO DE ABREVIATURAS

ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española
COMMAR: Corpus Gracia de Mujeres Marroquíes de Cataluña
CORPES XXI: Corpus del Español del Siglo XXI
CPNL: Consorcio para la Normalización Lingüística
ELE: Español como Lengua Extranjera
ESCOL.ESP.: Escolarizadas en España
ESCOL.MAR.: Escolarizadas en Marruecos
FUT.: futuro
GAT: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GER: gerundio
GRADESBAR: Corpus Gracia del Español de Barcelona
IDESCAT: Instituto de Estadística de Cataluña
IMPF.: imperfectivo
IMPR.: imperativo
INE: Instituto Nacional de Estadística
INF: infinitivo
L1: Lengua primera, primera lengua
MCER: Marco Común Europeo de Referencia
NEG: negativo
PF.: perfectivo
PL.: plural
PP: participio
RAE: Real Academia Española
SG.: singular

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS, IMÁGENES Y CUADROS

GRÁFICOS

Gráfico 7.1. Edad del total de las informantes	214
Gráfico 7.2. Edad de las informantes (ESCOL.MAR.)	215
Gráfico 7.3. Edad de las informantes (ESCOL.ESP.)	215
Gráfico 7.4. Nivel de estudios	216
Gráfico 7.5. Ocupación	216
Gráfico 7.6. Lenguas que hablan en el trabajo (ESCOL.ESP.)	218
Gráfico 7.7. Estado civil	218
Gráfico 7.8. Lugares de residencia	219
Gráfico 7.9. Ciudad marroquí de origen	221
Gráfico 7.10. Nacimiento en España o emigración (ESCOL.ESP.)	222
Gráfico 7.11. ¿Tienen familiares en España? (ESCOL.ESP.)	222
Gráfico 7.12. Años que llevan residiendo en España (ESCOL.MAR.)	223
Gráfico 7.13. Perspectivas de futuro.....	224
Gráfico 7.14. ¿Quieren continuar sus estudios? (ESCOL.MAR.).....	225
Gráfico 7.15. Nivel de español de las informantes	226
Gráfico 7.16. Otras lenguas que conocen.....	227
Gráfico 7.17. ¿Estudiaron el idioma al llegar de Marruecos?.....	227
Gráfico 7.18. Tiempo después del cual estudiaron el idioma.....	228
Gráfico 7.19. Motivos del aplazamiento del estudio del idioma.....	229
Gráfico 7.20. Tiempo de estudio del idioma.....	229
Gráfico 7.21. Estudio del español con o sin interrupciones	230
Gráfico 7.22. Voluntad de las informantes de seguir estudiando el idioma.....	230
Gráfico 7.23. Situaciones en las que emplean el español.....	231

Gráfico 7.24. Personas con las que emplean el español.....	231
Gráfico 7.25. Amigos marroquíes y españoles.....	232
Gráfico 7.26. Consumo de canales televisivos en español y en árabe.....	232
Gráfico 7.27. Consumo de música en español.....	233
Gráfico 7.28. Lenguas que usan de forma escrita en medios de comunicación (ESCOL.MAR.).....	233
Gráfico 7.29. Conocimiento del árabe marroquí.....	235
Gráfico 7.30. Nivel de árabe clásico.....	235
Gráfico 7.31. Otras lenguas que conocen.....	236
Gráfico 7.32. Edad a la que empezaron los estudios de árabe.....	236
Gráfico 7.33. Tiempo de estudio del árabe.....	237
Gráfico 7.34. ¿Quieren seguir estudiando árabe?.....	237
Gráfico 7.35. Valoración de la importancia del árabe.....	237
Gráfico 7.36. Percepción sobre el uso del árabe marroquí.....	238
Gráfico 7.37. Lenguas habituales en el hogar.....	239
Gráfico 7.38. Lenguas en las que hablarán con sus hijos.....	240
Gráfico 7.39. Amigos marroquíes y españoles.....	241
Gráfico 7.40. ¿Ven la televisión en árabe?.....	242
Gráfico 7.41. ¿Escuchan música en árabe?.....	242
Gráfico 7.42. Uso del árabe en redes sociales y aplicaciones (ESCOL.ESP.).....	243
Gráfico 7.43. Lengua preferida (ESCOL.ESP.).....	244
Gráfico 7.44. ¿Les gusta el español? (ESCOL.MAR.).....	244
Gráfico 7.45. ¿El árabe les parece fácil o difícil? (ESCOL.ESP.).....	246
Gráfico 7.46. ¿El español les parece fácil o difícil? (ESCOL.MAR.).....	246
Gráfico 7.47. Temas dificultosos en el árabe (ESCOL.ESP.).....	246
Gráfico 7.48. Temas dificultosos en el español (ESCOL.MAR.).....	246
Gráfico 7.49. Diferencias entre la enseñanza marroquí y española (ESCOL.MAR.).....	247

Gráfico 7.50. ¿Qué país prefieren? (ESCOL.MAR.).....	247
Gráfico 7.51. Percepción de las lenguas en las que se sienten más cómodas hablando (ESCOL.ESP.).....	248
Gráfico 7.52. Percepción de sus lenguas habituales (ESCOL.ESP.).....	248
Gráfico 7.53. Lenguas en las que piensan (ESCOL.ESP.).....	249
Gráfico 7.54. Frecuencia con la que viajan a Marruecos (ESCOL.ESP.).....	250
Gráfico 7.55. Frecuencia con la que viajan a Marruecos (ESCOL.MAR.).....	252
Gráfico 7.56. ¿Se sienten a gusto en España?.....	253
Gráfico 7.57. ¿Se sienten a gusto en Marruecos? (ESCOL.ESP.).....	253
Gráfico 7.58. ¿Tienen algún problema o dificultad cuando viajan a Marruecos? (ESCOL.ESP.).....	254
Gráfico 8.1. Lugar de residencia de las informantes.....	260
Gráfico 8.2. Distritos de Barcelona donde residen las informantes.....	260
Gráfico 8.3. Otros municipios de Barcelona.....	261
Gráfico 8.4. Evolución de la población de Santa Coloma de Gramenet según el lugar de nacimiento. Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE.....	264
Gráfico 8.5. Población extranjera en Santa Coloma de G., a 1 de enero de 2023 (10 primeros grupos). Fuente: Idescat, a partir del Censo anual de población del INE.....	265
Gráfico 8.6. Evolución de la población marroquí en Santa Coloma de Gramenet. Fuente: Idescat.....	266
Gráfico 8.7. Distribución de la población extranjera de Santa Coloma de Gramenet por distritos (2023). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 enero 2023.....	266
Gráfico 8.8. Lengua inicial, de identificación y habitual en la población del Barcelonés norte (2018). Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL e Idescat.....	268
Gráfico 8.9. Evolución de la población de Badalona (1851-2000). Fuente: Abras Pou <i>et al.</i> , 2000.....	269
Gráfico 8.10. Evolución de la población de Badalona según el lugar de nacimiento. Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE (1 de enero).....	270
Gráfico 8.11. Población extranjera en Badalona, a 1 de enero de 2021 (10 primeros grupos). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes.....	271

Gráfico 8.12. Distribución de la población en los diferentes distritos según su nacionalidad. Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes (enero de 2022).....	275
Gráfico 8.13. Evolución de la población con nacionalidad marroquí en los diferentes distritos. Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes. Enero de cada año. Población de 16 años y más.....	276
Gráfico 8.14. Porcentaje de Uso del español por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona.....	277
Gráfico 8.15. Porcentaje de Uso del catalán por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona.....	278
Gráfico 8.16. Lengua habitual por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona.....	279
Gráfico 8.17. Porcentaje de Uso del inglés por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona.....	280
Gráfico 8.18. Evolución de la población de Martorell según el lugar de nacimiento. Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE.....	282
Gráfico 8.19. Población extranjera en Martorell, a 1 de enero de 2021 (10 primeros grupos). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 2021.....	282
Gráfico 8.20. Evolución de la población marroquí en Martorell (1 de enero 2000-2021). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes.....	283
Gráfico 8.21. Población de Granollers según el lugar de nacimiento (2021). Fuente: Idescat. Padrón continuo del INE. 1 de enero de 2021.....	285
Gráfico 8.22. Representación de las 10 nacionalidades más frecuentes en Granollers (2021). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 de enero de 2021.....	285
Gráfico 8.23. Evolución de la población marroquí en Granollers. Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 de enero de 2000-2021.....	286
Gráfico 8.24. Población de Manresa según el lugar de nacimiento (2021). Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE.....	288
Gráfico 8.25. Evolución de la población de Manresa según el lugar de nacimiento. Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE.....	288
Gráfico 8.26. Representación de las 10 nacionalidades más frecuentes en Manresa (2021). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 de enero de 2021.....	289

Gráfico 8.27. Lengua inicial, de identificación y habitual en la población de las Comarcas centrales (2018). Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL e Idescat.....	290
Gráfico 8.28. Poblaciones según el lugar de nacimiento. Fuente: Elaboración propia, a partir de: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes (1 de enero de 2022). Idescat, a partir del Padrón continuo del INE.....	292
Gráfico 8.29. Población marroquí respecto del total de extranjeros.....	293
Gráfico 9.1. Frecuencia por millón de palabras de las perífrasis verbales en todas las informantes del COMMAR y del GRADESBAR.....	304
Gráfico 9.2. Frecuencia por millón de palabras de las perífrasis verbales en todas las informantes del COMMAR y del GRADESBAR (excluyendo <i>haber</i> + PP).....	305
Gráfico 9.3. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras (ESCOL.MAR.).....	308
Gráfico 9.4. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras (ESCOL.ESP.).....	313
Gráfico 9.5. Frecuencia de empleo de las perífrasis por millón de palabras en los tres grupos (SIN FINAL.ESCOL.).....	316
Gráfico 9.6. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras (GRADESBAR).....	320
Gráfico 9.7. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras en los cuatro grupos.....	324
Gráfico 9.8. Frecuencia de empleo de las perífrasis por millón de palabras en los cuatro grupos (sin incluir <i>haber</i> + PP).....	325
Gráfico 9.9 Media de uso de las perífrasis verbales cada 1000 palabras (incluyendo <i>haber</i> + PP).....	327
Gráfico 9.10 Media de uso de las perífrasis verbales cada 1000 palabras (sin incluir <i>haber</i> + PP).....	327
Gráfico 9.11 Distribución de los hápax sintácticos de las perífrasis verbales en cada grupo de informantes.....	335
Gráfico 9.12 Productividad semántica de las cinco perífrasis verbales en los tres grupos de informantes.....	336
Gráfico 10.1. Frecuencia de empleo de las perífrasis modales con valores deónticos en los tres grupos de informantes.....	342

Gráfico 10.2. Frecuencia de empleo del futuro analítico y del futuro sintético en los distintos grupos de informantes.....	352
Gráfico 10.3. Frecuencia por millón de palabras de <i>acabar de</i> + INF y <i>terminar de</i> + INF según el grupo de informantes.....	354
Gráfico 10.4. Distribución del empleo de los valores de <i>acabar de</i> + INF según el grupo de informantes.....	356
Gráfico 10.5. Frecuencia de empleo de <i>dejar de</i> + INF y <i>parar de</i> + INF.....	357
Gráfico 10.6. Distribución de la frecuencia de empleo de <i>empezar a</i> + INF y <i>comenzar a</i> + INF por grupos.....	360
Gráfico 10.7. Distribución de la frecuencia por millón de palabras de <i>sol(er)</i> + INF por grupos.....	367
Gráfico 10.8. Frecuencia por millón de palabras de <i>llegar a</i> + INF.....	368

TABLAS

Tabla 2.1. Principios de los modelos filosóficos cartesiano y hegeliano (Almeida 1999: 13-14)	40
Tabla 2.2. Clasificación de variables sociolingüísticas según los tipos de variación y las actitudes lingüísticas (Blas Arroyo 2012: 137)	44
Tabla 2.3. Ejemplo de un muestreo por cuotas (Gimeno Menéndez y Montoya Abad 1989: 71)	51
Tabla 7.1. Lengua preferida de las participantes escolarizadas en España según su nivel de estudios	245
Tabla 7.2. Conocimiento del árabe marroquí de las escolarizadas en España según la frecuencia con la que visitan Marruecos	251
Tabla 7.3. Características sociolingüísticas más significativas de las encuestadas escolarizadas en Marruecos	256
Tabla 7.4. Características sociolingüísticas más significativas de las encuestadas escolarizadas en España	258
Tabla 8.1. Ocho grupos extranjeros más comunes en cada uno de los distritos. 1 de enero de 2022. Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes (enero de 2022)	276
Tabla 8.2. Distribución de la población marroquí en los distintos municipios y distritos. Fuente: Elaboración propia, a partir del Padrón municipal de habitantes (Idescat) ...	293
Tabla 8.3. Datos sociolingüísticos del resto de municipios. Fuentes: Idescat. Padrón continuo del INE (2021). Padrón municipal de habitantes (2021). Censo de población y viviendas del INE (2011)	296
Tabla 9.1. Número de informantes y número de palabras de cada corpus o subcorpus.....	299
Tabla 9.2. Frecuencia por millón de palabras de las perífrasis verbales en todas las informantes marroquíes y en las informantes del GRADESBAR	303
Tabla 9.3. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras (ESCOL.MAR.)	307
Tabla 9.4. Distribución de las perífrasis verbales españolas por niveles según el MCER.....	309
Tabla 9.5. Frecuencia de uso de cada perífrasis verbal (ESCOL.ESP.)	312
Tabla 9.6. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales (SIN FINAL.ESCOL.)	315

Tabla 9.7. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales en el GRADESBAR.....	319
Tabla 9.8. Frecuencia normalizada de algunas perífrasis en el CORPES XXI.....	323
Tabla 9.9. Productividad sintáctica de las cinco perífrasis verbales seleccionadas según el grupo de informantes	330
Tabla 10.1. Frecuencia de empleo de las perífrasis modales deónticas en cada grupo de informantes	343
Tabla 10.2. Frecuencia por millón de palabras de cada perífrasis modal	343
Tabla 10.3. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa en el CORPES XXI en textos orales de España	344
Tabla 10.4. Frecuencia de <i>poder</i> + INF por millón de palabras	350
Tabla 10.5. Frecuencia de empleo de los verbos <i>acabar</i> y <i>terminar</i> , y de sus respectivas perífrasis verbales en el CORPES XXI	355
Tabla 10.6. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de <i>dejar de</i> + INF y <i>parar de</i> + INF	358
Tabla 10.7. Frecuencia de empleo de <i>dejar de</i> + INF y <i>parar de</i> + INF en el CORPES XXI	359
Tabla 10.8. Frecuencia de empleo de los verbos <i>empezar</i> y <i>comenzar</i> , y de sus respectivas perífrasis verbales en el CORPES XXI	361
Tabla 10.9. Frecuencia de empleo del futuro analítico en comparación con el futuro sintético en cada grupo de informantes	371

IMÁGENES

Imagen 4.1. Algunas perífrasis modales	107
Imagen 4.2. Perífrasis temporales	108
Imagen 4.3. Perífrasis aspectuales (fasales). Fuente: RAE/ASALE (2009: 536).....	108
Imagen 4.4. Perífrasis aspectuales (escalares). Fuente: RAE/ASALE (2009: 536).....	109
Imagen 4.5. Perífrasis verbales copulativas	111
Imagen 5.1. El tiffinagh. Fuente: Google Imágenes	143
Imagen 6.1. Modelo de la grabadora empleada	177
Imagen 6.2. Ejemplo de la transcripción mínima	189
Imagen 6.3. Ejemplo de la transcripción básica. Fuente: Ehmer <i>et al.</i> (2019: 29).....	190
Imagen 6.4. Ejemplo de la transcripción básica.....	190
Imagen 6.5. Ejemplo de la transcripción fina. Fuente: Ehmer <i>et al.</i> (2019: 44).....	191
Imagen 6.6. La transcripción con <i>Praat</i>	194
Imagen 6.7. Pantallazo del programa <i>Transformer</i>	195
Imagen 6.8. Ejemplo de un fragmento transcrito en Word	196
Imagen 6.9. Ejemplo de una búsqueda en AntConc	198
Imagen 6.10. Ejemplo de una parte de los resultados de <i>ir a</i> + INF en Excel.....	199
Imagen 6.11. Selección aleatoria de <i>ir a</i> + INF en Excel	202
Imagen 6.12. Clasificación semántica de los auxiliados perifrásticos.....	203
Imagen 7.1. Mapa de Marruecos. Fuente: Google Imágenes	221
Imagen 8.1. Zona principal de residencia de las encuestadas. Fuente: Google Imágenes	262
Imagen 8.2. Localización de Santa Coloma de Gramenet. Fuente: Google Imágenes.....	263
Imagen 8.3. Distribución de los barrios de Santa Coloma de Gramenet. Fuente: Google Imágenes	263
Imagen 8.4. Localización de Badalona. Fuente: Google Imágenes	268
Imagen 8.5. Barrios de Badalona. Fuente: Google Imágenes	268

Imagen 8.6. Distribución de los diez distritos de Barcelona. Fuente: Google Imágenes	272
Imagen 8.7. Localización de Martorell. Fuente: Google Imágenes	280
Imagen 8.8. Localización de Granollers. Fuente: Google Imágenes	284
Imagen 8.9. Localización de Manresa. Fuente: Google Imágenes	286
Imagen 8.10. Las Comarcas Centrales. Fuente: Google Imágenes	289
Imagen 8.11. Localización de los cinco municipios en la comarca del Vallès Oriental. Fuente: Google Imágenes	294
Imagen 8.12. Localización de los cinco municipios en la comarca del Baix Llobregat. Fuente: Google Imágenes	294

CUADROS

Cuadro 2.1. Etapas del método sociolingüístico (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 39)	45
Cuadro 2.2. Tipos de muestreos	47
Cuadro 2.3. Técnicas de recogida de datos (Moreno Fernández 1990: 105)	52

Capítulo 1

Introducción

En esta introducción se va a presentar el tema de la presente tesis doctoral. Para ello, en el Apartado 1.1, se describe y se contextualiza el tema del estudio, y se justifica su elección. En el Apartado 1.2, se recogen y se comentan los objetivos del estudio presentados en forma de preguntas de investigación, y se exponen las hipótesis planteadas. Finalmente, el Apartado 1.3 describe la organización de la presente investigación y anuncia los diferentes capítulos que componen esta tesis.

1.1. Descripción y justificación del tema

El objeto de estudio de esta investigación es el empleo de las perífrasis verbales del español desde la perspectiva del contacto de lenguas árabe-español. En concreto, se ha analizado el uso de las perífrasis verbales en un grupo específico de la población de Barcelona, el colectivo femenino marroquí. Se han analizado los diferentes valores semánticos que emplean con las perífrasis verbales y el contacto del español con el árabe marroquí, a partir de una muestra de 100 informantes pertenecientes a este grupo poblacional. En algún caso, también se

ha tenido en cuenta el contacto del español con el catalán, lengua a la que también están expuestas, en mayor o en menor medida, gran parte de las informantes. Esta investigación ha supuesto la creación de un corpus oral de mujeres de origen marroquí de Barcelona, que se ha denominado *Corpus Gradia de Mujeres Marroquíes de Barcelona* (COMMAR), el cual realmente ha constituido otro de los objetivos de este proyecto de investigación.

Este tema de investigación surgió a raíz de un trabajo de investigación previo cuyo objetivo era el análisis del proceso de aprendizaje del español por parte de la población femenina marroquí de Santa Coloma de Gramenet (Aderdouch Derdouch 2018). En este trabajo, entre otras cuestiones, se examinaron las dificultades, tanto sociales como lingüísticas, durante su proceso de aprendizaje. Por otra parte, también se analizó si las informantes estudiaban la lengua una vez llegaban de su país de origen o si aplazaban el estudio. A partir de este trabajo, se constató que este colectivo no recibía ni la atención ni la visibilidad suficientes, tanto en el ámbito de la investigación como por parte de la sociedad. Por ejemplo, se halló que la mayoría de las informantes no alcanzaban un nivel avanzado de español por la falta de recursos económicos, y, además, mostraban dificultades para asistir a clase porque no tenían dónde dejar a sus hijos.

Por otra parte, la colaboración en el proyecto GRADIA de la Universitat de Barcelona, en el que se inserta la presente investigación y cuyo objetivo es la elaboración de un diccionario diacrónico de las perífrasis verbales del español, despertó el interés por el estudio de las perífrasis verbales españolas. Como consecuencia, surgió la idea de realizar una investigación sociolingüística en la misma línea que el trabajo anterior, esto es, sobre la población femenina de Santa Coloma de Gramenet, y que se centrara en el análisis de las perífrasis verbales, siguiendo así la temática del proyecto GRADIA.

Por lo tanto, la combinación de las dos líneas de investigación mencionadas dio como resultado la idea de realizar un estudio sociolingüístico sobre el empleo de las perífrasis verbales por parte de la población femenina marroquí de Barcelona. Como se ve, se ha mantenido la perspectiva de género, dado que en el estudio anterior se ha constatado la vulnerabilidad de estas informantes y la ayuda que requieren. Cabe destacar que se han incluido en el estudio dos principales

grupos, esto es, informantes nacidas y escolarizadas en Marruecos, e informantes con raíces marroquíes escolarizadas en España, y, que, por lo tanto, dominan el español, el catalán y el árabe. Además, se han comparado los resultados de ambos grupos con un corpus de control de hablantes nativas de español, a saber, el Corpus Gradia del Español de Barcelona (GRADESBAR).

Otras razones que han motivado la elección de este tema de investigación son las que se detallan a continuación. En primer lugar, el hecho de ser también mujer marroquí y el conocimiento adquirido sobre este grupo poblacional, tanto en Marruecos como en España, ha despertado el interés de profundizar en su situación sociolingüística y en las consecuencias lingüísticas derivadas del contacto entre las dos lenguas. En segundo lugar, como se verá en el Capítulo 6, según los datos estadísticos actuales, la población marroquí constituye un grupo importante de Barcelona. De hecho, es una de las comunidades extranjeras más extensas de la ciudad, que está en continuo crecimiento, y de la que están surgiendo nuevas generaciones.

Finalmente, este constituye un tema todavía no explorado, por lo que con este trabajo se inicia una nueva línea de investigación, que se puede continuar en el futuro y que pueden seguir también otros investigadores. El conocimiento de este grupo poblacional, de su uso del español y, en concreto, de su empleo de las perífrasis verbales puede ser de gran ayuda para la enseñanza del español a estudiantes marroquíes. De hecho, en algunas zonas de Barcelona, como Santa Coloma de Gramenet, se pueden encontrar centros de enseñanza del español como lengua extranjera donde la mayoría de los alumnos son de origen marroquí, y, generalmente, mujeres, de modo que puede resultar útil que los docentes tengan previos conocimientos sobre este grupo poblacional.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

A continuación, se listan las cinco preguntas de investigación, se formula por qué se ha planteado cada pregunta y, seguidamente, se plantean las hipótesis que podrían dar respuesta a cada una de ellas y que van a ser contrastadas en el estudio. El propósito final es que en el capítulo de las conclusiones (*vid.* Capítulo 11) se contrasten estas teorías.

1. ¿Cuántas perífrasis verbales emplean las informantes? ¿existen diferencias de empleo y de frecuencia entre las informantes escolarizadas en Marruecos, las encuestadas escolarizadas en España, y el grupo de hablantes nativas de español?

Con esta pregunta, se pretende examinar si existen diferencias en el número de perífrasis verbales empleadas y en su frecuencia de empleo en cada uno de los grupos de informantes. Si se constatan diferencias, se analizarán los factores sociolingüísticos que las determinan. La hipótesis que se va a seguir es que sí existe variación y que, en el grupo de las informantes escolarizadas en Marruecos, el número y la frecuencia de las perífrasis empleadas será menor que en el de las hablantes nativas de español que representan el corpus de control. Por lo tanto, en este último grupo, es muy probable que haya una mayor variedad y un mayor control de las perífrasis, además de un mayor empleo de valores semánticos y matices en las perífrasis polisémicas. Respecto a las informantes marroquíes escolarizadas en España, se prevé que su empleo de las perífrasis sea similar al de las hablantes del GRADESBAR.

2. ¿Qué perífrasis utilizan las informantes? ¿hay perífrasis que no emplean?

Con esta pregunta, se pretende saber qué perífrasis concretas emplea cada grupo de informantes, si hay perífrasis ausentes y el motivo de ello. Se espera que no surjan todas las perífrasis en todos los grupos. Ello puede deberse al nivel de español de las encuestadas, a una cuestión de registro y a la situación comunicativa.

3. ¿Influye el árabe marroquí en el uso de las perífrasis verbales en español?

Esta pregunta pretende determinar si el árabe puede influir en el español en una situación de contacto de lenguas, pese a ser dos lenguas tipológicamente muy distantes. La hipótesis que se ha planteado es que sí se observarán influencias por parte del árabe. Estas dos lenguas se encuentran en estrecho contacto, ya que el español y el árabe lo emplean en su día a día. Por lo tanto, es esperable que deje huellas en el español y, particularmente, en el ámbito de las perífrasis verbales.

4. ¿Qué consecuencias lingüísticas presenta el contacto árabe-español en las perífrasis verbales?

Esta pregunta está directamente vinculada con la anterior, de modo que, si la respuesta a la cuestión anterior es positiva, seguidamente se examinarán en profundidad las consecuencias lingüísticas del contacto. Se hipotetiza que el contacto se reflejará, por ejemplo, en la frecuencia de empleo y en la expansión de unas determinadas perífrasis, en la creación de nuevas perífrasis, valores o matices, o, al contrario, el contacto también puede frenar o reducir el uso de algunas construcciones perifrásticas. Para ello, puede resultar útil saber qué perífrasis españolas disponen de un equivalente en árabe marroquí y qué perífrasis no.

5. ¿Se aprecian diferencias en la productividad sintáctica y semántica de las perífrasis verbales entre los grupos?

Finalmente, esta última cuestión se relaciona con la productividad sintáctica y la productividad semántica de las perífrasis (Barðdal 2008). Se tratará de analizar la productividad de las perífrasis verbales más frecuentes y comparar los diferentes grupos. Es probable que, en las participantes de origen marroquí escolarizadas en España y en las hablantes nativas de español, las perífrasis sean más productivas, lo cual significa que utilizarán un mayor número de auxiliados distintos (*types*) y más clases semánticas de auxiliados en una misma perífrasis. Esto puede demostrar un mayor dominio y conocimiento de las perífrasis. Se hipotetiza que las informantes marroquíes escolarizadas en España presentarán un mayor grado de productividad respecto a las participantes escolarizadas en Marruecos, pero las informantes nativas presentarán la mayor productividad.

1.3. Estructura de la tesis

La presente investigación se organiza en un total de trece capítulos. Después de la presente introducción, se hallan los cuatro capítulos que conforman el marco teórico, y la metodología. El Capítulo 2 está dedicado a la revisión teórica de la sociolingüística, de modo que se definirá esta disciplina, se revisarán algunos

conceptos clave y se explicará la metodología que se suele emplear en este tipo de estudios. El Capítulo 3 analiza los fundamentos teóricos del ámbito del contacto de lenguas, y revisa con detalle los estudios existentes hasta el momento sobre el contacto del árabe en el español. El Capítulo 4 ofrece un marco teórico sobre las perífrasis verbales del español y examina los valores semánticos de las perífrasis que se trabajarán en la parte del análisis de los resultados. Finalmente, el Capítulo 5 describe la situación sociolingüística de Marruecos, se centra en explicar las perífrasis verbales que existen en el árabe marroquí y analiza las diferentes denominaciones que han recibido estas construcciones del árabe, para después plantear cuál se va a seguir en este trabajo. A continuación, en el Capítulo 6, se ofrece una descripción detallada de la metodología empleada y de las decisiones metodológicas tomadas durante el estudio.

Seguidamente, se encuentra la sección dedicada al análisis de los resultados. Así, en los Capítulos 7 y 8 se analizan el perfil sociolingüístico de las informantes incluidas en el estudio y el perfil sociolingüístico de los lugares de residencia de las encuestadas, respectivamente. El Capítulo 9 aborda el análisis cuantitativo de los resultados sobre el empleo de las perífrasis verbales, en el que se tratará la frecuencia de empleo de las perífrasis en cada uno de los grupos de participantes. Asimismo, se examina la productividad sintáctica y semántica de las perífrasis verbales más frecuentes en cada grupo de informantes. En la primera parte del Capítulo 10 se analizan y se comparan los valores de las perífrasis verbales empleadas en cada grupo de informantes. En otras palabras, se muestran las características de la variedad de español de estas participantes, en relación con las perífrasis verbales. La segunda parte del capítulo se centra en los resultados del contacto lingüístico entre el árabe y el español en el empleo de las perífrasis verbales españolas por parte de las informantes.

En el Capítulo 11, donde se recogen las conclusiones, se responderá a las preguntas de investigación y a las hipótesis planteadas en la presente introducción. También se presentarán las líneas de investigación futuras. Por último, todas las referencias bibliográficas se incluyen en el Capítulo 12 y el Capítulo 13 cierra esta tesis con los Anexos. En el Anexo I se incluye un cuadro donde se muestra el sistema de transliteración del árabe marroquí que se ha

seguido; en el Anexo II se muestra el modelo de la solicitud de consentimiento que se entregó a las informantes, y su versión en árabe marroquí, y, finalmente, en otro anexo aparte (Anexo III) se han incluido los resultados de las 100 entrevistas realizadas a las informantes.

Capítulo 2

La sociolingüística

Este capítulo está dedicado a la sociolingüística, el modelo teórico y metodológico en el que se fundamenta la presente investigación, y se divide en cuatro apartados. En el Apartado 2.1 se define esta disciplina y se explican sus principales características. El Apartado 2.2 se centra en describir el origen y el surgimiento de la sociolingüística, y el cambio que supone respecto a los modelos lingüísticos anteriores. El Apartado 2.3 está dedicado al concepto de la variación lingüística. Concretamente, se explicarán los conceptos de *variable* y *variante*, y se describirán los tipos de variables que se suelen distinguir en sociolingüística. Todos estos términos serán clarificados porque se emplearán a lo largo de este trabajo. Por último, el Apartado 2.4 se ocupa de la metodología que se suele seguir en los estudios sociolingüísticos. En particular, se describen brevemente algunas de las técnicas más empleadas en este ámbito, haciendo hincapié en las técnicas de muestreo y en las de recogida de datos.

2.1. La sociolingüística y sus características definitorias

Tradicionalmente, se ha definido la sociolingüística como una “disciplina que abarca una gama amplísima de intereses relacionados con el estudio de una o más lenguas en su entorno social” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 1). Su

objetivo consiste en estudiar la lengua en relación con la sociedad. Si se quiere afinar un poco más, se puede tomar esta otra definición, según la cual la sociolingüística:

[...] estudia la lengua en su contexto social y se preocupa esencialmente de explicar la variabilidad lingüística, de su interrelación con factores sociales y del papel que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico. (Silva-Corvalán 1989: 1)

Como apunta Labov (1983: 235), el padre de la sociolingüística, las lenguas son “una forma de comportamiento social”. En la misma línea, Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 2) señalan que las lenguas cumplen una función comunicativa y social. De estas afirmaciones, se desprende que la lengua y la sociedad están entrelazadas y en continuo diálogo, hecho que siempre han defendido los investigadores que se dedican a la sociolingüística. Por lo tanto, siguiendo a Labov (1983: 23):

[...] la fundamentación del conocimiento intersubjetivo en lingüística debe hallarse en el lenguaje hablado tal como lo utilizan en la vida cotidiana los miembros de una sociedad organizada; ese vehículo de comunicación en el que discuten con sus esposas, juegan con sus amigos y engañan a sus enemigos.

Este autor destaca que las situaciones corrientes y reales de la vida diaria constituyen la fuente de sus datos lingüísticos. Peter Trudgill (2000: 21) también subraya la importancia del contexto social:

A study of language totally without reference to its social context inevitably leads to the omission of some of the more complex and interesting aspects of language and to the loss of opportunities for further theoretical progress.

La sociolingüística se solapa con otras disciplinas cuyos intereses son similares, como la sociología, la dialectología, la etnolingüística, la psicología o la psicología social. Por ello, algunos investigadores han realizado una distinción entre la *microsociolingüística* y la *macrosociolingüística*. En la primera, incluyen la sociolingüística y, en la segunda, la sociología del lenguaje (Moreno Fernández 1990: 14-15, Wardhaugh y Fuller 2015: 15). La sociología del

lenguaje tiene como objetivo el estudio de la sociedad en relación con la lengua, de modo que sitúa el foco de su estudio en la sociedad. Por ejemplo, Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 4) señalan que la sociología de la lengua se preocupa “del efecto que una lengua tiene sobre una sociedad”. Lo que diferencia esta disciplina de la sociolingüística es el punto de vista del investigador, pero no siempre es tan fácil distinguir una de otra (Rotaetxe Amusategi 1990: 16).

Dentro de un tipo de sociolingüística más amplio y general, también se incluyen la etnografía de la comunicación, nacida en los años 60 e iniciada por Dell Hymes y John Gumperz, y la etnolingüística. Ambas se ocupan de explicar “el conocimiento que los individuos tienen de su propia cultura y de las presuposiciones que determinan o moldean la forma en que estos individuos interpretan sus experiencias” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 8).

Concretamente, la etnolingüística, en la que destacan Edward Sapir y Benjamin Whorf, como principales representantes, se encarga de examinar el papel que tiene la lengua en la construcción de la visión del mundo que tienen los hablantes. En la etnolingüística es fundamental el estudio del léxico, dado que de él se puede inferir mucha información cultural. Por otra parte, la etnografía de la comunicación se centra en la comunidad de habla y otorga importancia al estudio de las normas sociales, que son parte de la comunicación (Gimeno Menéndez y Montoya Abad 1989: 28, Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 8-9).

Volviendo a la sociolingüística, de acuerdo con Hernández Campoy y Almeida (2005: 1), sus principales características definitorias son las siguientes: es una rama de la Lingüística; considera el lenguaje como un fenómeno social y cultural; analiza la lengua en su contexto social, en situaciones reales y mediante el trabajo empírico; y está relacionada con la metodología de las ciencias sociales (como se verá en el Apartado 2.4).

En relación con la primera característica mencionada, durante los años cincuenta, se distinguía entre prelingüística, microlingüística y macrolingüística. La prelingüística incluía la fonética como objeto de estudio, mientras que la microlingüística estudiaba la lengua desde un punto de vista restringido, de modo que incluía la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica. A su vez, la

macrolingüística se ocupaba del lenguaje desde una perspectiva más amplia. En esta última se hallan la sociolingüística y otras disciplinas como la estilística, la psicolingüística o la pragmática (Hernández Campoy y Almeida 2005: 2).

Asimismo, la sociolingüística evita las intuiciones, las creencias, los juicios de aceptabilidad y los juicios gramaticales como únicas fuentes de obtención de datos lingüísticos, puesto que no son siempre fiables. Por ejemplo, si en un estudio determinado se pide a los informantes que expresen si una construcción es correcta, estos suelen escoger como correcta la opción que ellos creen que deberían decir y que marca la norma lingüística, y no lo que ellos realmente dicen. Por tanto, si el investigador solamente se basa en las creencias e intuiciones de los informantes, los datos obtenidos no reflejarán la realidad y los resultados del estudio serán erróneos. No obstante, para el estudio de las actitudes lingüísticas (*vid.* Capítulo 3), sí que es relevante contrastar las creencias de los informantes con los datos lingüísticos obtenidos (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 3- 4).

2.2. Orígenes de la sociolingüística

La sociolingüística como disciplina es bastante reciente. El término *sociolingüística* se empleó por primera vez en los años cincuenta. Concretamente, apareció en el año 1952, en el título de un trabajo de Currie: *A projection of sociolinguistics. The relationship of speech to social status* (Gimeno Menéndez y Montoya Abad 1989: 16, López Morales 1993: 7). Asimismo, un año después empezaron a surgir los primeros trabajos de sociolingüística, concretamente los estudios de Weinreich (1953) y Haugen (1953). A partir de los años 60, se inicia el estudio sistemático de esta disciplina, gracias a un Congreso que tuvo lugar en 1964 en la Universidad de California. También, a lo largo de estos años, la sociolingüística despierta un interés general entre los lingüistas (Rotaetxe Amusatagi 1990: 13, Hudson 2000: 11). De hecho, su epicentro se halla fundamentalmente en Estados Unidos y Canadá (Moreno Fernández 1990: 17, 2009a: 288).

Las siguientes líneas de Labov (1983: 23) muestran que la sociolingüística supone un cambio respecto a la forma de trabajar de los lingüistas de ese momento, a los que alude en las líneas finales:

Cuando me inicié en la lingüística como estudiante, en 1961, tenía la intención de recoger datos acerca del mundo ordinario. Los primeros proyectos que diseñé eran «ensayos de lingüística experimental», realizados en contextos sociales corrientes. Mi intención era evitar la inevitable oscuridad de los textos, la autoconciencia de las deducciones formales y la autodecepción de la introspección.

La “oscuridad de los textos”, “la autoconciencia de las deducciones formales” y “la introspección” que menciona Labov hacen referencia a dos paradigmas que predominaban en lingüística durante el siglo xx, esto es, el estructuralismo y el generativismo, de los que la sociolingüística se distancia. Estas corrientes defendían que las lenguas eran abstractas y homogéneas, y, por ello, se centraban en un hablante-oyente ideal. También defendían que el investigador debía caracterizarse por ser un hombre “de sillón” (Rotaetxe Amusategi 1990: 19, Hernández Campoy y Almeida 2005: 10). Los seguidores del generativismo y del estructuralismo solo estaban interesados en los rasgos más formales de las lenguas, esto es, en la microlingüística, e ignoraban los aspectos sociales y la variación lingüística. Así pues, se otorgaba mucha importancia a la lengua y a la competencia. La dicotomía *lengua (langue)* - *habla (parole)* procede de Sausurre (1916), y Chomsky (1965) propuso la dicotomía *competencia (competence)* – *actuación (performance)*. Los seguidores de la escuela saussureana dejan a un lado los factores sociales y trabajan en despachos con uno o dos informantes, o bien realizan un análisis introspectivo de su propio conocimiento lingüístico (Labov 1983: 237-238).

Por otro lado, la dualidad que propone Chomsky opone la *competence*, esto es, el conocimiento abstracto que tiene el hablante de las normas lingüísticas, a la *performance*, es decir, la selección y puesta en práctica de dichas normas. Chomsky considera que el objeto de estudio de la lingüística es la competencia y que la comunidad de habla se caracteriza por su homogeneidad y abstracción, por lo que todos los miembros de la comunidad hablan de la misma forma. Chomsky también defiende que, en lingüística, cabe estudiar las intuiciones de los hablantes acerca de la lengua y no sus producciones orales. De esta forma, Chomsky excluye por completo el estudio del habla (Chomsky 1965, en Labov 1983: 237-238).

En la siguiente cita de Chomsky (1965: 3-4, en Wardhaugh y Fuller 2015: 4), el propio lingüista deja claras sus intenciones y su concepción del estudio de la lengua:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker–listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. This seems to me to have been the position of the founders of modern general linguistics, and no cogent reason for modifying it has been offered. To study actual linguistic performance, we must consider the interaction of a variety of factors, of which the underlying competence of the speaker–hearer is only one.

Los sociolingüistas, en cambio, se basan en datos empíricos, es decir, en datos sociales y lingüísticos extraídos de las producciones lingüísticas de hablantes reales, de modo que el trabajo de campo es fundamental. Los sociolingüistas analizan la lengua en uso a través de grabaciones, por ejemplo, de modo que sitúan el foco en el habla y en la actuación. Por lo tanto, desde la perspectiva sociolingüista, el investigador pasa a ser fundamentalmente un hombre “de campo” que está en profundo contacto con la realidad. Asimismo, se refuta el principio de la homogeneidad lingüística, ya que, por ejemplo, según la situación lingüística, el medio empleado o el tipo de interlocutor, un hablante puede variar su manera de hablar. Una misma idea puede ser expresada de diversas maneras.

Finalmente, si se observa la Tabla 2.1, se puede constatar que las ideas estructuralistas y generativistas tienen su origen en el modelo filosófico cartesiano (también denominado *paradigma formal*), mientras que el modelo hegeliano (también denominado *paradigma funcional*) coincide con los principios básicos de la sociolingüística, como la relevancia de la función comunicativa del lenguaje o la posición central que ocupa la sociedad en relación con la lengua (Figuerola 1994: 19-26, en Almeida 1999: 13).

MARCO CARTESIANO (LINGÜÍSTICA FORMAL)	MARCO HEGELIANO (LINGÜÍSTICA FUNCIONAL)
1. El lugar del lenguaje	
El cerebro del individuo	La sociedad
2. Adquisición del lenguaje	
Estructuras mentales innatas	Procesos de interacción social
3. Funciones del lenguaje	
La más importante es el pensamiento abstracto	La comunicación
4. Relación forma-función	
La forma es anterior al uso y no está relacionada con él	Interrelación de forma y función

Tabla 2.1. Principios de los modelos filosóficos cartesiano y hegeliano (Almeida 1999: 13-14)

2.3. Los conceptos de *variable* y *variante*

Para los sociolingüistas, el concepto de la variación lingüística, característica inherente de todas las lenguas, es un tema crucial. Puede existir variación entre hablantes de diferentes zonas geográficas o de diferentes grupos sociales, pero también puede haber variación en el discurso del propio hablante (Wardhaugh y Fuller 2015: 6). Dentro del ámbito de la variación lingüística, son fundamentales los conceptos de *variable* y *variante*. Así pues, conviene saber que una variable lingüística es “una unidad estructural en la que alternan manifestaciones diferentes que, sin embargo, vienen a expresar lo mismo” (Blas Arroyo 2012: 58), mientras que las variantes lingüísticas representan cada una de las expresiones de una variable lingüística (Moreno Fernández 2009: 21). Se pueden encontrar variables en todos los niveles lingüísticos: el fonético-fonológico, el gramatical y el léxico.

Por ejemplo, en algunos países hispanoamericanos, la vibrante simple en posición final de sílaba puede realizarse como tal o convertirse en una lateral alveolar, de modo que, por ejemplo, puede decirse [amór] o [amól], produciéndose en el segundo caso un cambio fonético conocido como *lambdacismo*. En definitiva, estas dos variantes, [amór] y [amól], son dos

maneras de expresar lo mismo, de manera que el empleo de la vibrante simple en posición final constituye una variable lingüística (Rotaetxe Amusatagi 1990: 18; Moreno Fernández 1990: 16, 2009a: 21; Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 2). Por mencionar más ejemplos, si se toma el empleo de la [-s] implosiva en el español de Puerto Rico, esta fricativa alveolar en posición implosiva constituye una variable lingüística que presenta tres variantes o formas diferentes: sibilante [kásas], aspirada [kásah] y elidida [kása].

También existen las *variables sociales*, o también denominadas *variables independientes*, ya que influyen sobre las variables lingüísticas, también llamadas *variables dependientes* (Moreno Fernández 1990: 125). Por ejemplo, si se toma la variable social *edad*, sus variantes serían todos los años posibles de una persona. Las variables independientes son manipulables, se pueden modificar, y las variables dependientes sufren modificaciones cuando alguna variable independiente cambia (Wardhaugh y Fuller 2015: 161-162).

Las variables sociales o sociológicas que más habitualmente se toman en consideración son la edad, el sexo, la posición socioeconómica y el nivel educativo (Moreno Fernández 1990: 113-114). Por otra parte, se dice que una variable es continua cuando cada una de las variantes presenta una significación social a partir de su relación con determinados factores o con su mayor o menor proximidad con la variante estándar. Si se vuelve al ejemplo de la [-s] implosiva en el español de Puerto Rico, un estudio ha demostrado que la realización sibilante se relaciona más con las clases altas, las mujeres y las personas mayores, mientras que la elisión es más frecuente entre las clases bajas, los hombres y los jóvenes (Cameron 1992, en Blas Arroyo 2012: 28-29).

En relación con la idea de la variación, un concepto relevante que postulaban los generativistas, que será refutado en sociolingüística, es el de la *variación libre*, según el cual las variantes lingüísticas no se pueden predecir y se deben simplemente al azar. Los defensores del generativismo consideraban que no existía ninguna razón para que el hablante escogiera una variante u otra dentro de las posibles alternativas que tenía a su disposición. La sociolingüística rechaza esta teoría y ha demostrado que las variantes se deben a factores

lingüísticos y extralingüísticos, no son fruto del azar (Hernández Campoy y Almeida 2005: 13, Blas Arroyo 2012: 28).

La aparición de variantes lingüísticas puede venir determinada por diferentes tipos de factores. Existen cuatro posibles escenarios: pueden venir determinadas únicamente por factores lingüísticos, únicamente por factores sociales, por factores sociales y lingüísticos a la vez, o bien por ninguno de ellos (Moreno Fernández 2009: 22). La sociolingüística se interesa sobre todo por la tercera situación, donde se hallan las *variables sociolingüísticas*, aquellas que presentan una relación entre fenómenos lingüísticos y factores sociales. Por ejemplo, en el español de Chile, Silva-Corvalán (1989: 104) halló que el empleo de los clíticos pleonásticos está relacionado con la edad y con el sexo de los informantes. Los resultados de su estudio demostraron que los hombres los utilizan con una mayor frecuencia en todas las edades, pero especialmente en la adolescencia. Por lo tanto, en este caso, los clíticos pleonásticos representarían una variable sociolingüística.

Estos factores sociales pueden ser de dos tipos, *adscritos* (edad, sexo, grupo generacional, raza, entre otros) o *adquiridos* (nivel socioeconómico, nivel educativo, entre otros). El segundo caso se produce cuando las variantes se deben a factores sociales, especialmente en las situaciones de contacto de lenguas o en situaciones en las que influye una determinada variedad lingüística. La última situación recoge los casos de variación libre o polimorfismo, en los que las variantes no se deben ni a factores lingüísticos ni sociales (Moreno Fernández 2009: 22, Blas Arroyo 2012: 135).

Además, Labov (1972) distinguió tres tipos de variables sociolingüísticas: *indicadores*, *marcadores* y *estereotipos* (Moreno Fernández 2009: 79, Blas Arroyo 2012: 136-137). Según Moreno Fernández (2009: 80), un indicador se puede definir como:

[...] una variable lingüística distribuida entre los grupos sociales de una comunidad, que la usan sin someterla a variación estilística. Las variantes de esa variable son utilizadas de forma inconsciente, la mayor parte de las veces, y siempre en unos mismos contextos.

Asimismo, Wardhaugh y Fuller (2015: 151) apuntan que los indicadores son variables a las que se les atribuye poca o ninguna importancia social. Según un estudio de Lynn Williams (1988, en Moreno Fernández 2009: 80), un ejemplo de indicador es la pronunciación interdental del fonema /k/ en posición implosiva, concretamente en hablantes de Valladolid. Este trabajo demuestra que no se producen diferencias relevantes en relación con los diferentes estilos que se han incluido, esto es, conversaciones, lecturas rápidas de listas de palabras y lecturas atentas, pero sí se han observado diferencias entre los estratos medio-alto y medio-bajo, y los estratos bajos, ya que, en estos últimos, se ha observado un empleo mucho más destacado de la realización interdental del fonema /k/.

Por otra parte, cuando una variable lingüística es característica de toda una comunidad de habla y, por lo tanto, se emplea por todos sus miembros, entonces se trata de un marcador. Este presenta variación, tanto social como estilística, y los hablantes suelen tener unas actitudes lingüísticas similares ante él. Como ejemplo de marcador sociolingüístico, se puede citar la /-s/ en situación implosiva, por ejemplo, en Cartagena de Indias, Colombia (Lafford 1982, en Blas Arroyo 2012: 139). En esta zona, esta sibilante presenta variación social y variación estilística y contextual, ya que muestra una alta frecuencia de empleo en los estilos de lectura, mientras que su frecuencia se reduce en los contextos más informales (Moreno Fernández 2009: 80, Blas Arroyo 2012: 139).

Asimismo, se habla de estereotipo cuando una variable (muy marcada socialmente), de forma consciente, es característica de determinados grupos sociales, especialmente los más bajos, que cuentan con un bajo prestigio social. Como señalan Wardhaugh y Fuller (2015: 152), “a stereotype is a popular and, therefore, conscious characterization of the speech of a particular group”. Esta variable suele estar en riesgo de desaparición por estar altamente estigmatizada en la comunidad de habla. Un ejemplo sería la velarización de la vibrante múltiple [r] en San Juan de Puerto Rico (Moreno Fernández 2009: 80, Blas Arroyo 2012: 143). En la Tabla 2.2 se muestra un resumen de las características de cada una de estas variables sociolingüísticas descritas:

Variable sociolingüística	Variación sociolectal	Variación estilística	Actitudes
Indicadores	+	-	-
Marcadores	+	+	-
Estereotipos	+	-	+

Tabla 2.2. Clasificación de variables sociolingüísticas según los tipos de variación y las actitudes lingüísticas (Blas Arroyo 2012: 137)

Finalmente, las variables también se han clasificado según el tipo de medida en que se muestran. De forma más general, existen variables cualitativas y variables cuantitativas, en función de si estas presentan cualidades (como el sexo o el origen de los informantes) o valores numéricos (como la frecuencia de empleo de las perífrasis verbales españolas) (Hernández Campoy y Almeida 2005: 201, Levshina 2015: 18).

De forma más específica, también se han distinguido *variables nominales*, *ordinales*, *de intervalo* y *de razón*. Las variables nominales están formadas por dos o más categorías. Si se da una de ellas, no puede darse la otra, es decir, una excluye a la otra. Por ejemplo, un informante puede ser hombre o mujer, o nativo o no nativo. Cuando la variable nominal solo está formada por dos categorías, se trata de una variable binaria. Las variables ordinales incluyen categorías que pueden ser ordenadas. Por ejemplo, si se toma la variable nivel de estudios, se puede ordenar a los informantes en diferentes grupos según una escala del 1 al 4 (de menor a mayor): (1) los que no tienen estudios, (2) los que tienen estudios primarios, (3) los que tienen estudios secundarios y (4) los que tienen estudios universitarios. Estas dos primeras clases de variables (nominales y ordinales) son cualitativas. Por último, las variables de intervalo y de razón son cuantitativas, y se distribuyen en una escala. La diferencia entre ambas radica en que en las variables de razón incluyen el número cero en la escala, y este es significativo, no arbitrario. Por ejemplo, si se mide la frecuencia de empleo de una palabra en un texto y su frecuencia es cero, este es significativo, ya que se demuestra que esta palabra no cuenta con ninguna aparición en el texto (Hernández Campoy y Almeida 2005: 202, Levshina 2015: 16-17).

2.4. El método sociolingüístico

Las investigaciones sociolingüísticas son básicamente estudios empíricos, cuentan con su propia metodología, pero no existe un único método, sino que este depende del objetivo del estudio. Como advierte Moreno Fernández (1990: 14), “dentro del ámbito de la sociolingüística no existe ni unidad teórica ni uniformidad metodológica”. Según las necesidades del estudio, el investigador empleará un método u otro. Tradicionalmente, en sociolingüística, los estudios tienen como objetivo el estudio de determinados usos lingüísticos de una comunidad. El método más paradigmático suele ser el que se muestra en el Cuadro 2.1, pero se pueden seguir otros o modificar métodos previos según las exigencias del tipo de estudio. Asimismo, el orden de cada una de las fases no es fijo, ya que se puede alterar según las necesidades del estudio. Por ejemplo, se puede acabar de seleccionar a los informantes después de la recogida de datos (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 39-40):

1. Observación de la comunidad y formulación de hipótesis y preguntas de investigación
2. Selección de los hablantes
3. Recogida de los datos
4. Análisis de los datos
 - Análisis cualitativo:
 - Identificación de variables lingüísticas
 - Identificación de contextos lingüísticos
 - Identificación de variables extralingüísticas
 - Codificación de las variables
 - Análisis cuantitativo:
 - Cuantificación y aplicación de procedimientos estadísticos
5. Interpretación de los resultados de los análisis

Cuadro 2.1. Etapas del método sociolingüístico (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 39)

Antes de iniciar una investigación, es necesario formular una o varias hipótesis de trabajo, que pueden ir acompañadas de una serie de preguntas de

investigación, como se presenta en la introducción de la presente tesis doctoral (*vid.* Capítulo 1). Una hipótesis puede ser nula o alternativa. La hipótesis nula se da cuando se considera, por ejemplo, que no existen diferencias significativas entre variables o entre grupos de informantes, y que los resultados obtenidos se deben simplemente al azar. La hipótesis alternativa muestra lo contrario, a saber: sí existen diferencias significativas (Levshina 2015: 8-9). Por ejemplo, si se cree que sí existe variación en el empleo de las perífrasis verbales entre hablantes marroquíes nacidos en Marruecos y hablantes nativos de español, entonces lo que se está formulando es una hipótesis alternativa. La hipótesis nula, en cambio, defendería que no existen diferencias significativas en el uso de las perífrasis verbales entre estos dos grupos de informantes.

A su vez, una hipótesis alternativa puede ser direccional o no direccional. En la primera, el investigador hipotetiza sobre la dirección en la que se establecerán las diferencias que observa, es decir, apunta los resultados que cree que va a obtener a una dirección concreta. De este modo, la hipótesis direccional es más específica y en ella se suelen emplear expresiones como *X es más que Y* o *cuanto mayor sea X, mayor será Y*. Un ejemplo sería el siguiente: *los hablantes nativos de español emplean una mayor variedad de perífrasis verbales que los hablantes marroquíes nacidos en Marruecos*. En cambio, en una hipótesis no direccional, el investigador solo señala que existen diferencias entre dos grupos, pero no especifica qué tipo de diferencias. Por ello, se suelen emplear expresiones como *X no es igual a Y* (Levshina 2015: 9). Siguiendo con el ejemplo anterior, en este caso, la hipótesis sería la siguiente: *existen diferencias en cuanto a la variedad de perífrasis verbales empleadas entre hablantes nativos de español y hablantes marroquíes nacidos en Marruecos*. En este caso, no se indica en qué grupo se emplean más tipos de perífrasis verbales, solo se subraya que existen diferencias.

Una vez formuladas las hipótesis y las preguntas de investigación a las que se va a tratar de responder una vez finalizado el estudio, el siguiente paso consiste en hacer una selección de la muestra de hablantes, de acuerdo con los objetivos de la investigación. Hay que destacar que esta muestra tiene que ser representativa de la población que se analiza. Para seleccionar a los hablantes, existen dos clases generales de muestreos: los muestreos aleatorios (*random*

sampling) y los muestreos selectivos (*quota/judgement sampling*). Como se aprecia en el Cuadro 2.2, cada uno de estos grupos incluye una serie de muestreos específicos, entre los cuales el investigador deberá escoger el más apropiado para su investigación. Es cierto que también es posible combinar más de un muestreo, si el sociolingüista lo considera conveniente (Moreno Fernández 1990: 89, Hernández Campoy y Almeida 2005: 58).

A. Muestreo aleatorio o de probabilidad (<i>random sampling</i>)	
	A.1. <i>Muestreo simple al azar</i>
	A.2. <i>Muestreo estratificado al azar</i>
	A.3. <i>Muestreo en racimo o agrupado</i>
B. Muestreo selectivo o de no probabilidad (<i>quota/judgement sampling</i>)	
	B.1. <i>Muestreo accidental</i>
	B.2. <i>Muestreo por cuotas</i>
	B.3. <i>Muestreo intencionado o predeterminado</i>

Cuadro 2.2. Tipos de muestreos

Los muestreos aleatorios o de probabilidad permiten que todos los miembros de una población tengan alguna probabilidad de ser escogidos. Dentro de este primer grupo, el muestreo simple al azar consiste en seleccionar a los informantes a partir de un listado numérico al azar. Para ello, previamente es necesario numerar a los posibles informantes. Este tipo de muestreo fue utilizado, por ejemplo, por Labov. No obstante, el uso de guías telefónicas o de censos electorales para realizar este tipo de muestreo puede ser arriesgado porque en estos no se incluye a toda la población. En las guías telefónicas solo se incluye a los individuos que tienen teléfono y, en los censos electorales, no aparecen todos los menores de edad (Moreno Fernández 1990: 82-83).

Según Hernández Campoy y Almeida (2005: 58), en el muestreo estratificado al azar “se seleccionan al azar informantes para cada celda socio-demográfica no del universo total posible sino del de las categorías o estratos de características similares predeterminados en que se divida aquél”. En otras palabras, se divide

la población en diferentes grupos sociales (sexo, edad, nivel sociocultural, entre otros) y se escoge al azar un número de hablantes para cada categoría. Este número puede ser proporcional al número total de sujetos de cada categoría social, por lo que se llamará *muestreo aleatorio estratificado proporcional*, o bien puede ser uniforme (por ejemplo, 8 sujetos en cada categoría), en este caso denominado *muestreo aleatorio estratificado uniforme* (Vida Castro *et al.* 2016: 122).

Finalmente, el muestreo en racimo o agrupado se emplea cuando se quiere estudiar una población muy amplia. Por ejemplo, si el objeto de estudio es la clase obrera de una ciudad concreta, se puede contar con una lista de fábricas o empresas y escoger algunas de ellas de forma aleatoria. Por tanto, los informantes serán aquellos obreros que trabajan en las fábricas o empresas seleccionadas (Moreno Fernández 1990: 87).

Como señalan Hernández Campoy y Almeida (2005: 59), actualmente, los sociolingüistas suelen decantarse más por el grupo de los muestreos selectivos o de no probabilidad. No obstante, constituye una excepción el primer tipo de muestreo que forma parte de este grupo, esto es, el muestreo accidental. Este se suele evitar en sociolingüística, dado que simplemente consiste en “atender a los informantes que se cruzan en el camino del investigador hasta que éste considera que su muestra es suficientemente grande” (Moreno Fernández 1990: 88).

El muestreo por cuotas (*quota sampling*) consiste en dividir a la población en subgrupos (por edad, sexo, clase socioeconómica, entre otros), e intentar obtener informantes que representen cada uno de los subgrupos establecidos. El sociolingüista fija de antemano un número de hablantes para cada una de las cuotas; por ejemplo, 6 informantes en cada uno de los grupos. De igual forma que en el muestreo aleatorio estratificado, el número de sujetos para cada grupo puede ser proporcional a la población (*muestreo por cuotas de afijación proporcional*) o fijo (*muestreo por cuotas de afijación uniforme*). Una de las dificultades de esta técnica puede ser obtener informantes suficientes para cada uno de los grupos, lo cual hará que la muestra sea representativa. Cabe destacar que este tipo de muestreo suele ser el más empleado entre los sociolingüistas.

Por ejemplo, es el que se emplea en el proyecto PRESEEA¹. Por último, en el muestreo intencionado o predeterminado, el investigador decide qué informantes son los más adecuados para incluir en su muestra, según el objetivo del estudio. Como explican Hernández Campoy y Almeida (2005: 59), en el muestreo intencionado, se produce la elección de los informantes “a juicio exclusivamente directo del investigador” (Moreno Fernández 1990: 88, Hernández Campoy y Almeida 2005: 59, Vida Castro *et al.* 2016: 122-123).

Como se describirá más adelante (*vid.* Capítulo 6), en la presente tesis doctoral, se ha escogido la técnica del muestreo selectivo por cuotas de afijación uniforme. Así pues, se han establecido de antemano los requisitos metodológicos que deben cumplir las informantes, como el sexo, el grupo generacional, la edad, entre otros. Se ha intentado reunir, en la medida de lo posible, informantes que cumplieran con las características fijadas, pero en algunos casos no ha sido tan fácil. Si bien es cierto que, ante la gran dificultad para obtener informantes, en alguna ocasión también se ha empleado otra técnica denominada *muestreo selectivo efecto bola de nieve* (*snowball sampling* o “técnica del amigo del amigo”), que consiste en conseguir nuevos participantes a partir de las redes sociales de los informantes encuestados (Hernández Campoy y Almeida 2005: 59), pero esta técnica no siempre funcionaba.

La última cuestión importante relacionada con el muestreo tiene que ver con el tamaño que debe tener la muestra. Este es un problema que aún plantea dificultades, ya que es difícil saber cuál es el número idóneo de informantes que debe contener la muestra. Sin embargo, como apuntan Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 46), la mayoría de los sociolingüistas se basan en el criterio que planteó Labov (1966: 170-171). Este autor fijó el 0,025 % del universo o un total de 25 informantes por cada 100 000 habitantes. Por lo tanto, hay que tomar en consideración el criterio de Labov y conseguir una muestra que como mínimo

¹ Las siglas PRESEEA corresponden al *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Se trata de un proyecto cuyo objetivo es la creación de un corpus hablado del español que sea representativo del mundo hispánico y de su variedad geográfica y social.

represente el 0,025 % del total de la población objeto de estudio. Como resume Moreno Fernández (2009a: 313):

En lo que se refiere al tamaño total de la muestra, hay que saber que a menudo se utiliza como referencia la cantidad de informantes utilizada por Labov en Nueva York (25 hablantes seleccionados por cada 100.000 habitantes: 0,025 % de la población), sin embargo hay proyectos en los que se ha trabajado con más de 300 hablantes (Briz, 2003), proyectos en los que se utilizan entre 100 y 125 hablantes (Thibaut y Vincent, 1990) y proyectos en los que se manejan alrededor de 50 (Moreno Fernández, 1993). La decisión final debe depender, sobre todo, de la complejidad social interna de la población estudiada en cada caso: a mayor heterogeneidad, mayor tamaño de la muestra.

En la Tabla 2.3 se muestra un ejemplo de un estudio de Gimeno Menéndez y Montoya Abad (1989: 67-74), en el que se realizó un muestreo por cuotas. Estos autores investigaron el ensordecimiento de la consonante palatal africada sonora ([dʒ] > [tʃ]) en Petrer, un municipio valenciano situado en Alicante. Estos sociolingüistas querían confirmar si, como sospechaban, este cambio lingüístico aún se encontraba en curso en este municipio, ya que en otras zonas de la Comunidad Valenciana ya se había producido el cambio.

Para ello, entrevistaron a la población de Petrer, pero previamente establecieron las variables sociales que iban a tener en cuenta (sexo, edad, origen y grupo socioeconómico). Realizaron un muestreo por cuotas y establecieron que cada celda contara con un mínimo de 5 informantes. El tamaño de la muestra fue representativa, dado que se entrevistó a 86 personas, un 1,25 % del grupo catalanoparlante de Petrer.

SEXO	Masculino	50	58 %	EDAD	6 a 13 años	13	15,11 %
	Femenino	36	41 %		14 a 26	13	15,11 %
					27 a 42	25	29,06 %
					43 a 64	17	19,76 %
					Más de 65	18	20,93 %
ORIGEN	Inmigrante valenciano	12	13,9 %	GRUPO SOCIOECONÓMICO	Subproletariado	6	6,97 %
	Autóctono de Petrer	61	70,9 %		Trabajadores	43	50,00 %
	Inmigrante castellano	13	15,11 %		Medio-bajo	15	17,44 %
					Medio-alto	17	19,76 %
					Alto	5	5,81 %

Tabla 2.3. Ejemplo de un muestreo por cuotas (Gimeno Menéndez y Montoya Abad 1989: 71)

Respecto a la recogida de datos, hay una serie de normas que es importante tener en cuenta. En primer lugar, los hechos sociolingüísticos deben ser observados de forma totalmente objetiva, evitando cualquier creencia o noción previa. En segundo lugar, no hay que confundir los hechos sociolingüísticos con sus manifestaciones individuales. Finalmente, debe escogerse la técnica más adecuada que se adapte al tipo de estudio sociolingüístico (Moreno Fernández 1990: 27-30, 44). En la presente tesis doctoral se han aplicado estas normas, de modo que teniendo en cuenta el tipo de informantes que participan en este estudio y sus características, se ha escogido la técnica más adecuada y eficaz para la recogida de los datos. Como se verá en la descripción de la metodología empleada (*vid.* Capítulo 6), se ha constatado que el lugar idóneo para grabar a las informantes escolarizadas en Marruecos eran los parques infantiles.

En relación con las diferentes técnicas de recogida de datos, en el Cuadro 2.3 se pueden observar los métodos más frecuentes y que se han venido empleando en esta disciplina:

- A. Técnicas de observación
 - Observación participativa*
- B. Técnicas de encuesta
 - B.1. Técnicas directas
 - B.1.1. Entrevistas
 - a) No estructuradas
 - Conversación dirigida*
 - Conversación no dirigida*
 - b) Estructuradas
 - Encuesta rápida*
 - Encuesta de puerta a puerta*
 - Encuesta telefónica*
 - B.1.2. Cuestionarios
 - de alternativas fijas (escalas)*
 - de final abierto*
 - B.2. Técnicas indirectas (tests)
 - Test de inseguridad lingüística*
 - Test de «pares falsos»*
 - Test de disponibilidad léxica*

Cuadro 2.3. Técnicas de recogida de datos (Moreno Fernández 1990: 105)

Si se opta por la primera técnica, la observación participativa, también denominada *observación participante*, el investigador se ha de insertar en la comunidad de habla que va a analizar para observar aquello que le interesa estudiar. Durante la observación participativa se pueden entender muchos fenómenos sociolingüísticos en su contexto natural. Por ejemplo, Labov escogió esta técnica en su estudio sobre el inglés de Nueva York. Lo que hizo fue convivir con los informantes que le interesaba analizar (Moreno Fernández 1990: 93, Hernández Campoy y Almeida 2005: 142). Esta técnica presenta algunos inconvenientes, como la falta de control sobre las situaciones que se están observando y analizando, ya que estas dependen de los informantes; se trata de una técnica que requiere mucho esfuerzo y muchas horas de grabación, para así conseguir obtener datos suficientes, y el investigador no siempre tendrá la ocasión de grabar todas las situaciones, por lo que en muchos casos deberá

anotar los datos que le interesen de forma manual, lo que conlleva el riesgo de perder parte de la información (Hernández Campoy y Almeida 2005: 143).

En este punto, se plantea el problema de la Paradoja del Observador que formuló Labov de la siguiente manera:

[...] el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros solo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática. (Labov 1983: 266)

Este problema siempre suele estar presente durante la recogida de los datos, pero la observación participativa intenta evitarla, cuando el investigador pretende convertirse, en la medida de lo posible, en un miembro más de la comunidad objeto de estudio y, con el tiempo, va adquiriendo su confianza (Hernández Campoy y Almeida 2005: 143).

Labov (1983: 133-134) sugiere que existen determinados temas de conversación que, si se preguntan, pueden propiciar un discurso más espontáneo, como el peligro de muerte, que el autor formula de la siguiente manera: “¿Se ha encontrado usted en alguna situación en la que pensaba usted hallarse en serio peligro de muerte, en la que ha llegado a pensar: Esta vez ya está?”. La respuesta a esta pregunta normalmente va acompañada de emociones, el informante se puede sentir identificado con la pregunta y expresar su subjetividad, lo cual dará lugar a un habla más espontánea.

Labov cita como ejemplo una entrevista que realizó a seis hermanos de entre 10 y 19 años. Durante la entrevista, todos los hermanos hablaban de forma espontánea, excepto el hermano mayor, que se mostraba en todo momento muy reservado. Sin embargo, cuando Labov introduce el tema del peligro de muerte, este informante, en un inicio, sigue con su estilo cuidado, pero, rápidamente, a medida que va relatando su experiencia, se produce un gran cambio en su discurso y su estilo pasa a ser completamente espontáneo y cargado de subjetividad. El autor comenta que el cambio brusco de estilo se percibió incluso físicamente, ya que el entrevistado comenzó a temblar y a sudar, y respiraba con dificultad.

Las técnicas de encuesta pueden ser directas o indirectas. En las encuestas directas, el informante aporta los datos que necesita el investigador de forma consciente mientras que, en las indirectas, los datos son proporcionados de forma inconsciente por el encuestado. En la conversación dirigida, el investigador siempre procura que se traten determinados temas que son de su interés. En estas, generalmente, se obtiene un discurso formal o semiformal, pero que, en ocasiones, puede llegar a ser espontáneo (Moreno Fernández 1990: 94-95).

Las conversaciones no dirigidas son otra de las técnicas y, en ellas, no hay limitación de tema ni de tiempo de participación de cada uno de los informantes. Estas suelen dar como resultado un discurso más espontáneo y casual. En ellas, Labov (1983: 125-130) señaló que pueden darse tres tipos de situaciones, generalmente breves, que permiten discursos mucho más informales y naturales, a los que el investigador debería prestar especial atención: los discursos exteriores a la entrevista formal, los discursos con terceras personas (por ejemplo, si de repente aparece un conocido del informante) y los discursos que no se corresponden con las preguntas que formula el entrevistador, es decir, comentarios o explicaciones adicionales que hace el informante y que no responden a las preguntas formuladas (Moreno Fernández 1990: 97-98, Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 58).

Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 58-62) establecen tres tipos de conversaciones: *conversaciones dirigidas*, *conversaciones semidirigidas* y *conversaciones libres*. Las conversaciones semidirigidas son conversaciones libres en las que el investigador inserta algunos temas que guían la conversación y que pueden propiciar el uso de las formas o construcciones que le interesa analizar. Estos autores recomiendan el uso de las conversaciones semidirigidas para el análisis de la variación sintáctica, ya que este tipo de estudios, a diferencia de los fonético-fonológicos, suelen ser complejos por ser generalmente baja la frecuencia de aparición de las variables sintácticas.

Silva-Corvalán empleó esta técnica en un estudio sobre el uso de *ser* y *estar* en el español de Los Ángeles, al observar algunos empleos distintos del verbo *estar*, como en *No está delgado o chiquito* o *Está grande el muchacho*, donde en el

español general se emplearía el verbo *ser*. Así pues, la autora intentó dirigir la conversación de tal manera que los informantes realizaran descripciones de lugares y personas, y narraran experiencias personales. Para ello, fue necesario preparar con antelación una lista de módulos o temas de conversación (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 62).

En el grupo de las entrevistas estructuradas son destacables las encuestas rápidas, también denominadas *respuestas breves y anónimas* (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 63) o *entrevistas anónimas fugaces* (Hernández Campoy y Almeida 2005: 139). Labov (1966: 82-83) empleó esta técnica en un estudio que realizó en Nueva York sobre el empleo de la <r> en posición postvocálica (como en *car* o *four*). Para ello, se dirigió a tres grandes almacenes (Saks, Macy's, y Klein), que mostraban diferencias de estratificación social relevantes.²

En cada uno de los almacenes, Labov se dirigía a los entrevistados y les preguntaba sobre una sección concreta, que estaba situada en la cuarta planta. Así, cuando el investigador preguntaba “Excuse me, where are the women's shoes?”, generalmente, los participantes respondían de forma espontánea y natural “Fourth floor”, donde aparecía el uso de la <r> postvocálica. A continuación, Labov fingía que no había entendido la respuesta y volvía a preguntar “Excuse me?”, para volver a obtener la respuesta anterior “Fourth floor”, pero esta vez con mayor énfasis y cuidado por parte del entrevistado. Así, con las dos respuestas se podía realizar una comparación de ambos estilos. Además, en la cuarta planta, Labov también formulaba una pregunta diferente: “Excuse me, ¿what floor is this?”, con la que obtenía la misma respuesta. Esta técnica de recogida de datos muestra tres principales ventajas: las respuestas no necesitan ser grabadas, dado que el entrevistador las va anotando; Labov consiguió realizar un total de 264 entrevistas en unas 6,5 horas, de modo que es posible recopilar una gran cantidad de datos en poco tiempo, y, por último, los informantes no se sienten observados, ya que no son conscientes de que están

² Según Moreno Fernández (2009a: 350), la estratificación social consiste en la “división u ordenación de la sociedad en clases o estratos horizontales, dentro de la cual los individuos de las posiciones más elevadas poseen más dinero, poder y estatus”.

siendo entrevistados. De este modo, se están evitando las consecuencias de la paradoja del observador (Hernández Campoy y Almeida 2005: 139).

En cuanto a los cuestionarios, estos se caracterizan por su formalidad y por no implicar, en casi ningún caso, una relación directa entre el investigador y el informante. Las preguntas tienen que planificarse con anterioridad, y pueden contener preguntas abiertas u opciones fijas para escoger. Esta técnica de recolección de datos es muy útil, especialmente cuando se quieren obtener datos relacionados con la sintaxis, el léxico o la semántica. Finalmente, el último grupo lo forman las técnicas indirectas. La primera de ellas, el test de inseguridad lingüística, tiene como propósito la obtención de información acerca de lo que el informante cree que es correcto y lo que realmente dice (Moreno Fernández 1990: 101-104).

En el segundo test, el de “pares falsos” (*matched guise*), ideado por Lambert en 1967, el “informante emite un juicio sobre grabaciones en las que se usan variedades distintas por parte de un mismo hablante, aunque el sujeto no debe conocer este último hecho” (Moreno Fernández 1990: 104). Esta técnica fue diseñada con el principal objetivo de analizar las actitudes lingüísticas y las reacciones subjetivas de los participantes sobre diferentes variedades lingüísticas y sobre sus hablantes (Moreno Fernández 1990: 104, Hernández Campoy y Almeida 2005: 129).

Por último, la prueba de disponibilidad léxica se encarga de examinar el léxico disponible de los hablantes. Al informante se le proporcionan unos temas y este va enunciando palabras relacionadas con el tema propuesto (Moreno Fernández 1990: 104). Como se ha podido constatar, las técnicas son diversas y varían en cuanto al nivel de complejidad para planificarlas y prepararlas. El sociolingüista debe escoger la que más le convenga según el tema que va a investigar e incluso puede emplear más de una técnica si lo cree conveniente.

Finalmente, durante la fase del análisis de los datos, cabe destacar que la estadística debe considerarse siempre como un instrumento y nunca como un fin en sí mismo (Moreno Fernández 1990: 34-36). En esta etapa, se pueden emplear diferentes programas estadísticos para facilitar el análisis, especialmente cuando se trabaja con datos extensos. También se suelen

emplear pruebas estadísticas para comprobar la significación de los datos, como la prueba del chi-cuadrado (χ^2).

En sociolingüística, un resultado es estadísticamente significativo y, por lo tanto, no se debe al azar, cuando, después de realizar una prueba de significación, el valor de probabilidad obtenido es igual o inferior a 0,05 ($p \leq 0,05$). Esto significa que el margen de error o de correlación al azar es de 0,05, es decir, de un máximo de 5 casos de cada 100 (5 %). De lo contrario, si el valor de p es superior a 0,05, esto significa que los resultados no son estadísticamente significativos y que pueden deberse al azar, y cabe aceptar la hipótesis nula. En cambio, si se supera la prueba del χ^2 , hay que rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa (Hernández Campoy y Almeida 2005: 206-207, Levshina 2015: 10-12, Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 74).

En un estudio sociolingüístico sobre el archifonema³ vibrante /R/ en el español de Caracas (Ugueto Colina 2007: 91-106), la autora examina la retención y la elisión de este archifonema, teniendo en cuenta tres variables extralingüísticas: sexo, edad y nivel socioeconómico. Para saber si los resultados son estadísticamente significativos, la investigadora aplica la prueba del χ^2 . Respecto a la variable sexo, la prueba arroja un valor de p superior a 0,05 ($p = 0,37$), de modo que esta variable no incide en la variación del archifonema. En cuanto al nivel socioeconómico, esta variable sí es significativa, dado que el valor de p resulta ser menor de 0,05 ($p = 0,0001$). Los datos del estudio reflejan que las clases más bajas tienden a elidir la vibrante en posición final de palabra, mientras que las clases más altas suelen mantenerla. Finalmente, en relación con la edad de los informantes, la prueba también confirma la significatividad y la relevancia de esta variable, dado que el valor de p es de 0,003.

Por otra parte, cabe destacar que el valor de probabilidad fijado de 0,05 conlleva el riesgo de que la influencia del azar en los resultados no se elimine del todo, dado que persiste en ese valor mínimo del 5 %. Como consecuencia, se puede dar la posibilidad de que se acepte la hipótesis nula cuando realmente es falsa, por lo que sí existen diferencias significativas entre grupos, por ejemplo. En este

³ Según el DLE (2023), un archifonema se refiere al “conjunto de los rasgos pertinentes comunes a los dos miembros de una oposición fonológica neutralizada”.

caso, se trataría de un *error de tipo II (Type II error)*. También puede darse el caso contrario, esto es, un *error de tipo I (Type I error)*, que ocurre cuando se rechaza la hipótesis nula cuando realmente es cierta. Asimismo, por ejemplo, si se reduce el nivel de significación del 0,05 al 0,01, las posibilidades de cometer un error de tipo I se reducen, pero aumenta el riesgo de producirse un error de tipo II. Por ello, se ha fijado ese 0,05, que es el que la mayoría de investigadores aplica en sus estudios (Hernández Campoy y Almeida 2005: 207, Levshina 2015: 13).

Finalmente, cuando se llega a la interpretación de los resultados, los estudios sociolingüísticos pueden presentar diferentes objetivos. Hay estudios que son exploratorios, dado que pretenden avanzar en el conocimiento de algo concreto. También existen trabajos que tienen como objetivo describir las características de un grupo determinado o determinar la frecuencia de algún fenómeno en relación con otros factores, entre otros (Moreno Fernández 1990: 34-36).

En conclusión, a lo largo de este capítulo se ha definido la sociolingüística, se han explicado las características que singularizan este ámbito de estudio, se ha detallado el método de trabajo que se suele seguir, y se han examinado las diferentes técnicas que tienen a disposición los sociolingüistas. En el capítulo de metodología (*vid.* Capítulo 6), se explicarán con detalle los métodos y técnicas que se han seguido durante el transcurso de la presente investigación, y las dificultades que han surgido.

Capítulo 3

El contacto de lenguas

Este capítulo se centra en el estudio de las lenguas en contacto, un tema fundamental para la presente investigación, centrada en el análisis del contacto entre el español y el árabe marroquí en el ámbito de las perífrasis verbales. Por lo tanto, aquí se recogen las nociones y los presupuestos teóricos más importantes sobre este ámbito de estudio, que se aplicarán en el posterior análisis de los resultados obtenidos, además de algunos ejemplos ilustrativos. En el Apartado 3.1, se explica qué se entiende por contacto de lenguas, qué factores lo motivan, y se muestran algunos ejemplos de situaciones de contacto. En el Apartado 3.2, se explican algunos conceptos en torno al bilingüismo y al multilingüismo. El Apartado 3.3 se centra en describir algunos procesos de cambio inducidos por contacto, como la aceleración o la inhibición de cambios. Finalmente, el Apartado 3.4 examina algunos cambios lingüísticos que resultan como consecuencia del contacto entre lenguas, a saber, la interferencia, la transferencia, la convergencia, el préstamo, el calco y el cambio de código.

3.1. Introducción al contacto de lenguas

Dentro de la sociolingüística, los inicios y el desarrollo del estudio de las lenguas en contacto prácticamente se hallan en los años cincuenta, en concreto, en 1953, con la obra de Uriel Weinreich, *Languages in contact*. Este autor, actualmente, constituye un claro referente del estudio de las lenguas en contacto, ya que sentó las bases de esta línea de investigación y dio paso a numerosos estudios sobre el tema. En palabras de Weinreich ([1953] 1974: 17), “dos o más lenguas están *en contacto* si son usadas alternativamente por las mismas personas. Los individuos que usan las lenguas son, por lo tanto, el punto de contacto”.

Según datos del 2022, actualmente, un total de 7168 lenguas están en uso (Eberhard *et al.* 2024). Estas están repartidas en los diferentes países del mundo, y en muchos de ellos se concentran muchas lenguas, más de las que se puedan imaginar. A modo de ejemplo, Moreno Cabrera (2016: 175) aporta datos sobre algunos de los estados multilingües más destacables del mundo: en Nueva Guinea-Papúa se hablan más de 800 lenguas; Indonesia cuenta con más de 700; en Nigeria existen más de 500; en la India, más de 400; en Estados Unidos, más de 360, y, en países como México o China, se manejan menos de 300 lenguas, que aún sigue siendo un número muy elevado.

Por lo tanto, el contacto de lenguas es un fenómeno que está a la orden del día, y que se encuentra expandido por todo el mundo, ya que la mayoría de los países son multilingües. Sin ir más lejos, en España, el español, en diferentes zonas del país, convive con otras lenguas autóctonas, el catalán, el euskera y el gallego. A estas cabe sumarle las demás lenguas que han llegado a través de la inmigración, como el árabe, el inglés, el francés o el chino, entre otras.

Al otro lado del Atlántico, en Hispanoamérica, se pueden encontrar muchos casos de contacto del español con lenguas indígenas como el náhuatl, el quechua, el aimara, el guaraní o el maya, entre muchas otras. Por ejemplo, como consecuencia del contacto del español con el quechua o el aimara, se han observado algunos cambios lingüísticos como la inestabilidad vocálica, concretamente, con las vocales /e/-/i/ y /o/-/u/ (*octobre, veda*); la reducción de diptongos a una vocal simple (*después*); la omisión de artículos (*en la noche vino compadre de mi abuelo*); discordancias de género y número (*siempre traen algún*

noticias), entre otros (Enguita Utrilla y Navarro Gala 2010: 383). Asimismo, ha sido ampliamente estudiado el contacto del español con el inglés en ciudades estadounidenses como Nueva York o Los Ángeles (Silva-Corvalán 1990; 1994; Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 324-363). Por ejemplo, en México, son muchos los hispanos que han cruzado la frontera mexicana con el suroeste de los Estados Unidos y que se han instalado en el país.

Entre los factores que han provocado los diferentes contactos entre lenguas que actualmente existen, una de las principales causas son las diversas colonizaciones que se produjeron en diferentes zonas del mundo y que dejaron dos o más lenguas en convivencia. Este es el caso de la colonización española y francesa en Marruecos, que ha dado lugar a un país multilingüe en el que comparten territorio el francés, el español, el árabe y el tamazight. En Hispanoamérica, la colonización española también conllevó la llegada de muchos esclavos africanos al continente americano, y ocasionó la implantación de muchos vocablos de origen africano, como *bembón* o *sambumbia*, al español de la zona.

En América también existen algunas lenguas criollas que son un producto directo del contacto entre dos o más lenguas, una de ellas africana. Se trata, por ejemplo, del palenquero, hablado en San Basilio de Palenque (Colombia), o del papiamentu, propio de Aruba, Bonaire y Curazao. Esta última es una lengua criolla de base léxica mixta que constituye una mezcla entre el español, el holandés y el portugués, y que es fruto de la colonización holandesa en las islas. De hecho, en estas islas, el holandés es la lengua oficial. En el papiamentu también se percibe la influencia de las lenguas africanas, y, últimamente, también se han incorporado palabras del inglés (Enguita Utrilla y Navarro Gala 2010: 394-396).

3.2. El bilingüismo

En relación con el concepto de bilingüismo han surgido muchos otros, de modo que a continuación se realizará una revisión de los más importantes. En primer lugar, el bilingüismo puede ser de dos tipos, individual o social, según si afecta al individuo o a la sociedad. De acuerdo con Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 300), un individuo se considera bilingüe cuando posee “un cierto grado de

competencia en el uso de dos lenguas como vehículos de comunicación”, por lo que no es necesario que su nivel de competencia sea el mismo que el de un hablante nativo. En cuanto al bilingüismo social, este hace referencia a las sociedades en las que se hablan dos lenguas. Para Thomason (2001: 1), el contacto de lenguas no necesariamente requiere un bilingüismo o un multilingüismo perfecto y fluido entre las lenguas, sino al menos una mínima comunicación entre los hablantes de los distintos idiomas. Si el hablante bilingüe domina las dos lenguas, entonces se trata de un *bilingüe simétrico* (Palacios 2019: 27).

Otro concepto destacable es el de *bilingüismo cíclico*, que se produce cuando un hablante bilingüe pasa por diferentes fases de expansión y de reducción de su competencia lingüística en una de las lenguas, es decir, un hablante puede perder parte de su competencia lingüística y después volver a recuperarla (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 300). También se dan situaciones de *semibilingüismo*, *sesquilingüismo* o *bilingüismo pasivo*, que hacen referencia a los hablantes bilingües que tienen capacidad comunicativa en una lengua y capacidad comprensiva en la otra, es decir, son productivos en una lengua, pero receptivos en otra (Moreno Cabrera 2016: 20).

En relación con el bilingüismo social, Appel y Muysken (1996: 10-11) distinguen tres tipos de situaciones generales, que a veces se vuelven más complejas, cuando en una misma sociedad residen varios grupos distintos. Una posible situación es aquella comunidad en la que se diferencian dos grupos diferentes, y cada uno de ellos habla una lengua distinta, de modo que cada grupo es monolingüe de una lengua. Esta situación se daba en algunos pueblos colonizados, en los que el colonizador hablaba su propia lengua y la población nativa, la lengua autóctona del país. El segundo caso está representado por aquellas sociedades donde todos los hablantes son bilingües, como ocurre, por ejemplo, en la India o en algunos países africanos. Por último, también existen sociedades en las que un grupo es monolingüe y otro, bilingüe. Un ejemplo es el propio estado español, donde algunas comunidades son monolingües de español, como Madrid, mientras que otras como Cataluña, las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana son zonas que tienen en común la convivencia del español con el catalán. Por otra parte, se habla de *multilingüismo* o *plurilingüismo*

cuando un hablante o una comunidad de hablantes emplean tres o más lenguas (Medina López 2002: 19-23). Sin ir más lejos, Marruecos se considera un país multilingüe o plurilingüe.

3.3. Procesos de cambio inducidos por contacto

Los cambios lingüísticos inducidos por contacto que se producen en las lenguas satisfacen las necesidades comunicativas de los hablantes, que, aprovechando los recursos de que disponen, emplean una serie de estrategias para conseguir una eficacia en la comunicación (Palacios Alcaine 2017a: 7). Hay que destacar que, a pesar de la variedad de estudios existentes sobre el contacto lingüístico (Weinreich 1953, Thomason y Kaufman 1988, Appel y Muysken 1996, Thomason 2001, Winford 2003, Heine y Kuteva 2005, Aikhenvald 2006, Matras 2009, Palacios Alcaine 2017b, Palacios Alcaine y Sánchez Paraíso 2021), actualmente aún supone un reto predecir sus consecuencias (Siemund 2008: 3).

Palacios Alcaine (2011: 22-25) distingue entre cambios directos y cambios indirectos inducidos por contacto. En el primer caso, el cambio consiste en la importación de elementos lingüísticos a la lengua meta, tanto léxicos como gramaticales. En el segundo, el cambio ya no implica la importación de elementos ajenos, dado que este se produce a partir de una variación interna de la lengua. Estos tipos de cambio se dan tanto por factores internos de la lengua como por factores externos, esto es, el contacto con otra lengua, que interfiere de manera indirecta.

Algunas situaciones de contacto lingüístico conducen a una gramaticalización. Según Pfänder y Palacios (2018: 8), la gramaticalización inducida por contacto “se refiere al proceso mediante el cual se producen cambios internos en la estructura de una lengua a partir de la influencia del contacto lingüístico”. En los inicios del estudio del contacto de lenguas, se consideraba que el contacto fácilmente producía cambios en los ámbitos fonético-fonológico y léxico, pero que el ámbito gramatical se mantenía resistente a ellos. Actualmente, este principio ha sido ampliamente rechazado en numerosos trabajos que han mostrado muchos ejemplos de cambios gramaticales producidos por el contacto. De hecho, muchos estudios han demostrado que cualquier elemento lingüístico puede transferirse de una lengua a otra. Además, estos tipos de cambio no son

arbitrarios, sino que se producen de acuerdo con unos principios universales de cambio gramatical (Thomason y Kaufman 1988: 14-15; Thomason 2001: 11, 64; Heine y Kuteva 2005: 1; Matras 2009). Así, en el Apartado 3.3.1 se van a explicar algunos procesos de cambio en los que el contacto de lenguas actúa como un procedimiento acelerador o inhibidor de los cambios lingüísticos, y, en el Apartado 3.3.2, se explicarán otros principios teóricos relacionados con los procesos activados por el contacto.

3.3.1. El contacto de lenguas como mecanismo acelerador o inhibidor

En muchas ocasiones, en los cambios gramaticales inducidos por contacto, el contacto no implica la importación de un elemento de una lengua A a una lengua B, sino que funciona como un acelerador de un proceso de cambio o de gramaticalización ya iniciado en una lengua (Silva-Corvalán 1990, Blas Arroyo 2007: 263-264, Pfänder y Palacios 2018: 10). Así, en Estados Unidos, el contacto del español con el inglés ha acelerado el aumento en la frecuencia de empleo del futuro perifrástico en español (Enrique-Arias y Méndez-Guerrero 2020: 316).

Existen escenarios en los que se produce el proceso contrario, esto es, el contacto de lenguas actúa como un inhibidor o un ralentizador de un cambio lingüístico, de modo que, en ocasiones, puede favorecer la retención de variantes conservadoras que están retrocediendo progresivamente en hablantes monolingües (Blas Arroyo 2007, 2008). De este modo, se observa que el contacto de lenguas no siempre origina procesos de cambio (Thomason 2001: 10), sino que puede tener un papel inhibidor.

Un ejemplo de la inhibición de un cambio por el contacto de lenguas se halla en la conservación de la consonante dental en las terminaciones en *-ado* en hablantes de comunidades castellanenses, donde el español se encuentra en una situación de contacto con el catalán. En el resto de las comunidades hispánicas, la consonante dental tiende a debilitarse, por lo que en los hablantes castellanenses el catalán propicia la retención de este fonema (Blas Arroyo 2007: 266-275).

Otro caso es la mayor frecuencia de empleo del futuro sintético (*diré*) en las variedades de español que están en contacto con el catalán, mientras que, en

las otras zonas de España, así como en Hispanoamérica, se tiende a emplear el futuro analítico (*voy a decir*) (Blas Arroyo 2007, Blas Arroyo 2008, Illamola 2015, Garachana 2021c). Por lo tanto, el contacto de lenguas inhibe un proceso de cambio que, sin embargo, sí se está dando en variedades que no están sometidas al contacto. Enrique-Arias y Méndez-Guerrero (2020: 322, 331), en un estudio comparativo que realizan sobre el empleo de los dos futuros entre hablantes monolingües de español de Alcalá de Henares y hablantes bilingües de español y de catalán de Palma de Mallorca, encuentran que el uso del futuro morfológico es más destacable en los informantes de Palma (53,6 %), mientras que, en los de Alcalá, este únicamente supone el 23,2 % de los casos. De este modo, se demuestra que el catalán reduce la expansión del futuro analítico.

3.3.2. Otros principios teóricos

Existen varios principios teóricos relacionados con los procesos de gramaticalización por contacto. En primer lugar, algunos autores sostienen que el contacto lingüístico entre dos lenguas se produce si estas son tipológicamente similares. Según ellos, si no hay similitud, habrá muchas dificultades y muchas restricciones lingüísticas para que el cambio por contacto se produzca. No obstante, otros lingüistas, como Thomason (2001), refutan este principio en situaciones de contacto intenso, dado que, como señala Palacios Alcaine (2017a: 8), actualmente existen muchos ejemplos de cambios entre lenguas completamente diferentes (como español y quechua, guaraní, lenguas mayas, euskera, entre otras). Un ejemplo de ello, como se verá en la presente investigación, es el contacto entre el árabe y el español, dos lenguas muy alejadas tipológicamente, una semítica y la otra románica. En la misma línea, por ejemplo, el lingüista francés Antoine Meillet propuso que la interferencia gramatical se produce solamente cuando encaja tipológicamente bien con la estructura de la lengua receptora. Sin embargo, existen varios estudios que prueban lo contrario. Un ejemplo de ello se da entre el griego y el turco, dos lenguas tipológicamente diferentes. En algunos dialectos del griego de Asia Menor, se ha desarrollado una morfología aglutinante (igual que en turco) en los sustantivos. Así, en lugar de los sufijos nominales que expresan caso y número, se han desarrollado dos sufijos diferentes, uno para el número plural y otro para el caso (Thomason 2001: 63).

Asimismo, se ha señalado que, cuando el contacto se produce entre dos lenguas muy distantes, los cambios se producen en aquellas áreas lingüísticas que los hablantes consideran similares (Jarvis y Pavlenko 2008, en Palacios Alcaine 2017: 8). Otro principio que, en algunos trabajos, ha sido cuestionado es el que propone que un cambio motivado por el contacto lingüístico tiene que ser el mismo en todas las áreas geográficas en las que conviven las dos mismas lenguas. Hay estudios que han sido realizados en una misma área de contacto y que han obtenido resultados diferentes según la zona geográfica concreta (Pfänder y Palacios 2018: 11).

Siguiendo a Heine y Kuteva (2005: 44), el contacto de lenguas puede conducir a la emergencia de nuevos patrones lingüísticos. En concreto, los autores describen tres principales cambios derivados del contacto de lenguas y que están interrelacionados entre ellos, ya que uno puede conducir al otro. El primero de ellos tiene que ver con el aumento de la frecuencia de un elemento lingüístico ya existente en la lengua receptora; el segundo se corresponde con la ampliación de los contextos de empleo de un elemento, y el último consiste en la adquisición de nuevas funciones gramaticales. Estos tres cambios pueden producirse en cadena, de modo que un elemento puede empezar aumentando su frecuencia y acabar adquiriendo una nueva función gramatical.

El primer cambio, relacionado con la frecuencia de empleo (*frequency*), es muy común. Es posible que en la lengua receptora exista un elemento marginal que presente una reducida frecuencia de empleo y que, debido al contacto con otra lengua en la que este elemento tiene una alta frecuencia, expanda su uso considerablemente. Un ejemplo se puede encontrar entre algunos grupos de inmigrantes que residen en Estados Unidos y que hablan lenguas *pro-drop*, como el español, el ruso, el serbio o el húngaro. El contacto con el inglés produce que algunos patrones lingüísticos propios de sus lenguas maternas que presentan una frecuencia marginal se conviertan en muy frecuentes, igual que sus equivalentes ingleses (Heine y Kuteva 2005: 47).

Como es bien sabido, en las lenguas *pro-drop*, no se tiende al uso de los pronombres personales sujeto de forma explícita (Chomsky 1981), sino que su empleo tiene unos fines pragmáticos específicos y unas funciones lingüísticas

concretas. Por ejemplo, el sujeto explícito puede aparecer para marcar un contraste con otro sujeto, como en *Ella dice que el asunto se arreglaría yendo yo a ver al jefe* (RAE/ASALE 2009: 520), donde se resalta que el sujeto de *dice* no es el mismo que el de *ir*.

Estos grupos de hablantes, como consecuencia del contacto con el inglés, lengua que requiere la presencia de un sujeto explícito, empiezan a emplear los pronombres sujeto con mucha más frecuencia, de igual forma que en inglés. Otro caso es el empleo del marcador discursivo *you know* del inglés. Se ha constatado un uso mucho más frecuente del marcador alemán *weißt du* o *weißt* (el equivalente alemán de *you know*) en hablantes de lengua materna alemana residentes en algunas ciudades de Estados Unidos, que en el alemán europeo. Además, se ha observado que este marcador presenta las mismas funciones en ambas lenguas, esto es, alemán e inglés (Heine y Kuteva 2005: 47-48).

El segundo cambio que examinan Heine y Kuteva tiene que ver con la extensión (*context extension*). Este cambio está relacionado con el anterior, ya que un aumento en la frecuencia puede conllevar una ampliación de los contextos de uso. Una estrategia muy común consiste en la ampliación de los contextos de empleo de un determinado verbo, de modo que este adquiere nuevos complementos y pasa a expresar nuevos conceptos. Durante este proceso, el verbo puede adquirir un contenido semántico más general y funcionar como un auxiliar.

Un ejemplo se puede encontrar entre la lengua turca y el macedonio. El verbo *comer* en turco (*yemek*) ha expandido el número de complementos a los que acompaña, y, por influjo de esta lengua, ha sucedido lo mismo en macedonio, de modo que el verbo *comer* en macedonio (*jade*) va acompañado de una mayor variedad de complementos. Otro caso diferente es la extensión del uso de la preposición *sur* en el francés suizo (*attendre sur quelqu'un* ‘esperar a alguien’) por influencia del alemán (*auf jemanden warten*) (Heine y Kuteva 2005: 50-53). Por último, en la presente investigación, como consecuencia del contacto del español con el árabe, en algunas informantes se ha observado la extensión semántica del verbo *querer*, que no solo denota volición, sino que también

funciona como un verbo auxiliar en una construcción perifrástica que expresa obligación (*vid.* Capítulo 10).

También es frecuente que la extensión implique un proceso de gramaticalización. En finlandés, el sustantivo *huippu* ‘cima, pico’, por el contacto con la palabra inglesa *top*, ha extendido su sentido y su sintaxis, de modo que ha pasado a modificar nombres compuestos y ha adquirido el significado de ‘muy importante, excepcional’, como en *huippuurheilija* (‘a top sportsman’, ‘deportista de alto nivel’) o *huipputekniikka* (‘top technology’, ‘tecnología punta’). En resumen, en este ejemplo se observa una gramaticalización del sustantivo *huippu*. Este se ha extendido a un nuevo contexto de uso, ha perdido parte de su significado léxico y ha adquirido un sentido más metafórico (Heine y Kuteva 2005: 55).

En español, el contacto con el catalán ha dado lugar a la perífrasis *mirar de + INF*, que es una copia de la construcción catalana. Así, el verbo *mirar* en español se ha gramaticalizado y ya no denota percepción visual, sino que la perífrasis al completo significa ‘intentar, tratar de realizar’ la acción expresada por el infinitivo (Szigetvári 1994, Garachana 2021d).

El tercer tipo de cambio fuertemente relacionado con la extensión consiste en la emergencia de nuevos significados (*emerging new meanings*). Un caso es el que ocurre en el inglés hablado en Singapur, el cual está en contacto con el chino. En esta variedad del inglés, el adverbio *already* extiende su significado y se gramaticaliza como un marcador que indica aspecto verbal completivo, por la influencia del chino, en el que existe un marcador con la misma función (Heine y Kuteva 2005: 60).

Por último, Heine y Kuteva también comentan que, aparte de estos tres cambios que siempre conducen a una ampliación y a una extensión, en algunos casos y, con menor frecuencia, se puede producir el caso contrario, es decir, una reducción. De este modo, un elemento lingüístico que tenía una amplia variedad de empleos restringe su uso, copiando la lengua modelo. Un ejemplo muy claro es el que se produce en una lengua de Brasil, el kadiwéu, que presenta una gran libertad en el orden de los elementos de la oración, de modo que estos pueden ser OVS, VOS, SOV, OSV, VSO y SVO. Resulta que los hablantes bilingües de

kadiwéu y portugués, tienden a utilizar el orden SVO, dado que es el orden típico en portugués. Así, estos hablantes bilingües tienden a reducir las opciones sintácticas que tienen a su disposición para emplear solamente una de ellas (Heine y Kuteva 2005: 61).

En la misma línea de las clases de cambios propuestos por Heine y Kuteva (2005), Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 302) argumentan que los individuos bilingües emplean una serie de estrategias con el fin de facilitar la tarea cognitiva de utilizar y recordar dos sistemas lingüísticos diferentes. Como se verá, algunas de estas estrategias están muy relacionadas con las que explican los autores anteriores. Una de ellas consiste en la *simplificación*, esto es, en la ampliación de los contextos de uso de una forma determinada. De este modo, la simplificación implica una generalización y una extensión o mayor frecuencia de empleo de una forma que, antes del contacto lingüístico, alternaba con otra forma similar, que acaba reduciéndose. Como consecuencia de este proceso, se acaba teniendo un sistema simplificado con menos formas y, en ocasiones, ello también conlleva la pérdida de significados.

En relación con la simplificación, un principio generalizado es que los cambios inducidos por contacto siempre conducen a una simplificación del sistema lingüístico de la lengua receptora, no lo contrario. Esta idea ha sido aceptada y apoyada por varios estudios, pero también ha sido criticada, ya que existen determinados cambios que conducen a una mayor complejidad del sistema. Un ejemplo es la adquisición de consonantes click, un rasgo lingüístico muy excepcional y complejo, en algunas lenguas bantúes de África, como el zulú, por el contacto con las lenguas khoisan, que se caracterizan por contener este tipo de fonemas (Thomason 2001: 64-65).

Otra estrategia que aplican los hablantes que viven una situación de contacto lingüístico es la *hipergeneralización*, concepto muy similar al anterior, que consiste en el empleo muy extendido de una forma. Mientras que en la simplificación se aludía de forma explícita a la reducción de una forma en competencia con la forma extendida, en la hipergeneralización, esto no es necesario. En relación con los dos términos mencionados, otro concepto relacionado es la *regularización*, que hace referencia a una ampliación de la

distribución estructural de las formas extendidas. Los dos primeros procedimientos, la simplificación y la hipergeneralización, están muy relacionados con los que proponían Heine y Kuteva, ya que, por ejemplo, la simplificación conlleva una mayor frecuencia de empleo de un elemento y una extensión de los contextos de uso. Por último, algunos hablantes bilingües llevan a cabo un procedimiento denominado *análisis*. Este consiste en la preferencia por las construcciones analíticas o perifrásticas, en lugar de las sintéticas. Un caso, ya comentado, es la preferencia por el futuro analítico (*voy a trabajar*) (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 303-305).

Las tres últimas estrategias, esto es, la simplificación, la hipergeneralización y la regularización pueden verse favorecidas por algunos factores: la ausencia de la presión que ejercen las normas académicas, sobre todo, cuando el nivel académico en alguna de las lenguas es bajo; el uso de uno de los idiomas en unos contextos muy reducidos, lo cual está relacionado con el nivel de competencia y con la frecuencia de empleo; las políticas lingüísticas positivas o negativas hacia las lenguas, y, por último, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 302-303). En relación con las actitudes lingüísticas, estas consisten en “posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso, sobre variedades y lenguas concebidas como un todo” (Blas Arroyo 2012: 322). Estas constituyen un factor fundamental, ya que, según sean positivas o negativas, pueden ejercer una fuerte influencia sobre el aprendizaje de idiomas. Una actitud favorable hacia una lengua puede motivar su aprendizaje y fomentar su mantenimiento, mientras que, una actitud negativa puede contribuir al desplazamiento de lenguas minoritarias (Blas Arroyo 2012: 320-321, 447).

3.4. Otras consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas

En esta sección, se van a explicar otros fenómenos descritos en la bibliografía que derivan del contacto de lenguas: la interferencia, la transferencia, la convergencia, el préstamo y el calco.

3.4.1. Interferencia y transferencia

El término *interferencia*, empleado por Weinreich (1953), no ha tenido éxito entre los investigadores, ya que puede acarrear connotaciones negativas de

agramaticalidad (López Morales 1993: 165). En su lugar, algunos autores (Clyne 1967) han preferido hablar de *transferencia*, que es más neutro. Según Weinreich ([1953] 1974: 17), las interferencias consisten en “casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua”. Por lo tanto, para este autor, las interferencias producen resultados agramaticales, mientras que las transferencias, no (López Morales 1993: 165). No obstante, es preciso recalcar que las variaciones lingüísticas fruto del contacto de lenguas no deberían tratarse como errores lingüísticos, desvíos de la norma o vulgarismos, sino que son parte de una variedad distinta del español estándar (Palacios Alcaine 2019: 27).

Weinreich distingue dos principales tipos de interferencias, o más bien dos fases en el uso de las interferencias. Para él, las interferencias en el habla no son iguales a las transferencias en la lengua. Las primeras se van repitiendo puntualmente en el habla, son interferencias momentáneas, mientras que las segundas, al generalizarse, se han establecen en la lengua, y pasan a formar parte de ella (Weinreich [1953] 1974: 37-38). Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 299), por su parte, realizan una distinción similar, pero empleando los términos de *interferencia* y *transferencia*. Para estos autores, la interferencia es momentánea, temporal e inestable, mientras que los elementos transferidos son más estables en la lengua receptora.

Weinreich ([1953] 1974: 29-52) distingue entre interferencias en el nivel fónico, gramatical y léxico. Según el autor, existen cuatro tipos de interferencias fónicas: la subdiferenciación, la superdiferenciación, la reinterpretación y la sustitución. En el primer caso, la subdiferenciación, se produce una confusión de sonidos de la lengua influida (la lengua B), dado que estos no se diferencian en la lengua influyente (lengua A). Un ejemplo se da en el español hablado en el norte de África (por ejemplo, en Marruecos) o en el español de hablantes marroquíes residentes en España. Este fenómeno consiste en la confusión de las vocales /e/-/i/ y /o/-/u/, dado que en árabe el sistema vocálico es tripartito (/a/-/u/-/i/). Algunos ejemplos son *tinía* ‘tenía’ o *hirvir* ‘hervir’ (Moreno Fernández 1992, en Moreno Fernández 2009: 252).

El proceso contrario es la superdiferenciación, que consiste en la creación de distinciones fonológicas del sistema de la lengua A en la B. Un ejemplo es la distinción entre /s/ sorda y sonora en el español en contacto con el catalán o el francés (Moreno Fernández 2009: 252). En la reinterpretación de fonemas se distinguen fonemas en la lengua B mediante rasgos que son redundantes, pero que en la lengua A no lo son. Por último, la sustitución de fonemas se da entre fonemas de A y B que son parecidos, pero se pronuncian de forma distinta en la lengua B. Un caso es el uso en español de la [R] uvular en lugar de la vibrante múltiple, por influencia del francés (Moreno Fernández 2009: 253).

Por otra parte, resulta relevante la aportación de Thomason (2001: 66-68) sobre el concepto de *interferencia*. Esta autora distingue entre *interferencias* (*interference*) y *préstamos* (*borrowing*). Las primeras se dan cuando en los cambios inducidos por contacto el aprendizaje imperfecto cobra un papel importante, mientras que los préstamos son definidos por la autora como “the kind of interference that occurs when the process does not involve any effects of imperfect learning” (Thomason 2001: 68), de modo que se producen cuando el aprendizaje imperfecto no resulta un factor importante. De hecho, constituyen otro tipo de interferencias que se introducen en la lengua receptora por individuos que la hablan con fluidez, pero sin necesidad de ser hablantes nativos de dicha lengua. Por ejemplo, es posible tener como lengua materna el español y dominar también el inglés, y transferir elementos del español al inglés, no por un desconocimiento de la lengua, sino por alguna necesidad del hablante o porque se ha considerado conveniente en una determinada situación. Estos préstamos pueden ser momentáneos o permanentes.

Thomason (2001: 69-70) también señala que, en el préstamo, los primeros elementos lingüísticos transferidos suelen ser léxicos y no tanto estructurales, mientras que, en la interferencia, se transfieren más elementos gramaticales y menos léxicos. Volviendo al préstamo, cuando el contacto es casual, solamente se transfieren elementos propios del vocabulario no básico (*non-basic vocabulary*), pero, a medida que va aumentando la intensidad del contacto, los tipos de elementos prestados también se incrementan, hasta que, al final, acaba siendo posible transferir todo tipo de elementos lingüísticos, incluidos los préstamos estructurales.

Por último, a continuación, se presentan algunos ejemplos de transferencias gramaticales en el español hablado en Barcelona (Wesch 1997 y Vann 1998, en Blas Arroyo 2012: 564). Un ejemplo es la simplificación de los demostrativos y de los adverbios locativos a únicamente dos, como en catalán. Por un lado, *este*, *ese* y *aquel* se simplifican a *este* y *aquel*, y, por otro, *aquí*, *ahí* y *allí* se reducen a *aquí* y *allí*. Otros ejemplos son el uso de algunas preposiciones imitando su empleo en catalán (*piensa a comprar pan*; *vino con tren*) o la confusión de algunos verbos como *venir* e *ir* (*ya vengo*), *ser* y *estar* (*mi madre es a casa*), *sacar* y *quitar* (*sácate la chaqueta*), o *traer* y *llevar* (*ya te los traigo*). Por último, también es destacable el uso de *como que* en lugar de la conjunción española *como* por influencia del catalán (*me me invitaron varias veces... vamos pero como que no me gusta nunca voy*) (Wesch 1997: 300).

3.4.2. Convergencia lingüística

Este concepto ha tenido diferentes significados entre los investigadores, pero la opinión más extendida es que la convergencia se da cuando dos o más lenguas que están en contacto se vuelven tipológicamente más similares (Heine y Kuteva 2002: 11, Thomason 2001: 89). De acuerdo con Sánchez Paraíso (2021):

[...] mientras que la *interferencia* se relaciona con la recepción de un elemento externo de una lengua a otra, la *convergencia* aludiría a los cambios o innovaciones en la organización de una lengua para aproximarse a la otra lengua en contacto.

En concreto, se habla de convergencia lingüística por contacto cuando distintas comunidades lingüísticas que permanecen en una situación de contacto lingüístico durante algún tiempo comparten una serie de rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos. Estas comunidades, que se encuentran próximas geográficamente, se suelen denominar *áreas lingüísticas* o *Sprachbund* en alemán, término que también se ha empleado con frecuencia en los estudios (Moreno Cabrera 2016: 107-108).

Un ejemplo de área lingüística es la de los Balcanes, situada en Europa sudoriental, y en la que se agrupan el griego, el búlgaro, el macedonio, el rumano y el albanés. Todas estas lenguas forman parte de la misma área, no necesariamente forman parte de la misma familia lingüística, y comparten una

serie de rasgos lingüísticos. Una característica de esta área es que, en lugar de artículos antepuestos al sustantivo, los emplean pospuestos y en forma de sufijos. Todas las lenguas balcánicas comparten este rasgo, excepto el griego, que en su lugar utiliza artículos pronominales. Otros rasgos que comparten es el empleo del futuro mediante una partícula gramaticalizada y formada con el verbo *querer*, o el uso de preposiciones como marcas de caso morfológico. Finalmente, otra área lingüística es la de Asia meridional, formada por India, Pakistán y Nepal, y en la que conviven el hindi, el urdu, el bengalí, el malabar, el telugu y el kanarés (Moreno Cabrera 2016: 107-108).

Asimismo, según Thomason (2001: 89), existe otra situación en la que se puede aplicar el concepto de *convergencia*. Aquí también dos o más lenguas en contacto cambian y se convierten más semejantes, pero, en este caso, la interferencia en las lenguas implicadas es recíproca, y, como consecuencia, las estructuras que se forman como resultado de este cambio no tienen un único origen, es decir, o bien ya existían en las lenguas, o bien tienen rasgos de las dos o más lenguas implicadas, pero no pertenecen a ninguna de ellas por completo.

3.4.3. Préstamos léxicos y calcos

Los préstamos léxicos son aquellas palabras o expresiones que se toman de otra lengua. Hay lenguas que contienen un gran número de préstamos de otras lenguas, como el inglés, en el que aproximadamente un tercio de su léxico tiene origen francés, o el coreano, en el que más de la mitad de su vocabulario son préstamos tomados del chino (Moreno Cabrera 2016: 87). Probablemente, muchos hablantes no son conscientes del origen extranjero de algunas de las palabras que emplean en su día a día, e, incluso, pueden pensar erróneamente que un término procede de una lengua determinada, cuando el origen es otro. Por ejemplo, se suele confundir el origen de la palabra *pokémon*, ya que se tiende a pensar que es un préstamo del japonés, cuando realmente deriva del inglés *pocket monsters* (Winford 2003: 29).

Cabe destacar que la incorporación de préstamos a las lenguas no se trata de un proceso gratuito, sino que responde a una serie de necesidades y finalidades

específicas. Según Moreno Cabrera (2016: 88), las más comunes son las siguientes:

- a. Nombrar un nuevo objeto o fenómeno
- b. Generalizar o especificar un concepto
- c. Obtener un modo de expresión con determinadas connotaciones
- d. Expresar una valoración
- e. Crear una determinada asociación
- f. Provocar un efecto determinado
- g. Evitar la repetición o reiteración de palabras
- h. Echar mano de una expresión más frecuente o habitual
- i. Expresar identidad personal o grupal
- j. Compensar determinados déficits en el léxico
- k. Representar o referirse a una cultura extranjera

En la misma línea, Gottlieb (en Moreno Cabrera 2016: 88), señala las tres principales funciones semánticas de los préstamos. La primera corresponde a las adiciones, que cumplen la función de nombrar fenómenos nuevos, como el caso de SIDA, una adaptación del inglés AIDS. La segunda función se relaciona con las sustituciones, que hacen referencia a la sustitución de una palabra ya existente en la lengua receptora, de modo que en su lugar se emplea un préstamo. Un caso es el uso del anglicismo *flirtear* en vez de la palabra española *coquetear*. Finalmente, están las diferenciaciones. Con esta función se marca una diferencia de significado entre el préstamo y su equivalente en la lengua receptora. Por ejemplo, en ocasiones, se emplea la palabra inglesa *share* con el significado español de *cuota de pantalla*, esto es, el porcentaje de audiencia de un determinado programa de televisión, por ejemplo. De este modo, en español, la palabra *share* se especializa en este significado y el término *cuota* mantiene su significado.

Por otra parte, se pueden distinguir dos tipos de préstamos léxicos, según si se han adaptado o no a la lengua receptora. Así, por una parte, se puede hablar de préstamos *adoptados*, que son aquellos que se han tomado de otra lengua sin sufrir cambios en su forma o en su significado, como los casos de *marketing* o

pub. Por otro lado, los préstamos *adaptados* son aquellos que se han integrado en la lengua sufriendo cambios fonéticos, morfológicos o semánticos, como en *estándar*, un préstamo del inglés que ha sido adaptado fonéticamente. En este grupo se sitúan los calcos, dado que se trata de adaptaciones semánticas, como en *balompié*, un calco del inglés *football*. Otro caso de calco es la traducción española de *skyscraper*: *rascacielos* (Gottlieb, en Moreno Cabrera 2016: 89).

Asimismo, en el contexto del estudio del español en contacto con el inglés en Estados Unidos, Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 342-346) distinguen cuatro tipos de préstamos o calcos. En primer lugar, los préstamos de una palabra, como *obertain* (del inglés *overtime* ‘tiempo complementario, horas extras’). Estos tienen en común que son transferencias de formas con sus correspondientes significados.

En segundo lugar, los autores también hallan calcos de una palabra, como *aplicación* (‘solicitud’), *carpeta* (‘alfombra’) o *grados* (‘calificaciones’). En este caso, se trata de la transferencia de significados a significantes que ya existen en español. En tercer lugar, se encuentran los calcos complejos, como *escuela alta* (de *high school*) o *máquina lavadora* (de *washing machine*). Como se ve, en estos entran en juego más de una palabra, pero no se producen cambios de significado en español.

El último grupo lo forman los calcos léxico-sintácticos. Estos implican una o más palabras, en las que se producen cambios en su semántica y en su sintaxis. Por ejemplo, puede alterarse el orden de las palabras, su subcategorización, entre otros. Un ejemplo que los autores citan es *yo gusto eso*, frase en la que se calca la estructura sintáctico-semántica del verbo inglés *to like*.

Por otro lado, cabe destacar la jerarquía que propuso Muysken (1981, en Winford 2003: 51) para los préstamos léxicos. Este lingüista planteó una “escala de prestabilidad” (*hierarchy of borrowability*), en la que los primeros elementos lingüísticos son los que más fácilmente se transfieren a otras lenguas, mientras que al final se encuentran los más difíciles de transferir:

nombres > adjetivos > verbos > preposiciones > conjunciones coordinantes > cuantificadores > determinantes > pronombres > pronombres clíticos > conjunciones subordinantes

Como se ve, los más transferibles son los sustantivos y los adjetivos, mientras que los pronombres y las conjunciones presentan una mayor dificultad para ser transferidos. Los nombres y adjetivos, al tener una estructura independiente, presentan una mayor movilidad, que no tienen, por ejemplo, los clíticos, que muchas veces van unidos a otros elementos y dependen de ellos (Winford 2003: 51).

3.4.4. El cambio de código

El cambio de código ocupa un lugar muy destacable en la sociolingüística y también se ha estudiado desde otras disciplinas como la lingüística o la psicología (Appel y Muysken 1996: 175). Cualquier hablante bilingüe o multilingüe presenta una alta probabilidad de cambiar de código en sus conversaciones, de manera consciente o inconsciente.

A continuación, se va a hacer una revisión teórica de este tipo de alternancia. Concretamente, en este apartado se mostrará una visión global del cambio de código para entender cómo funciona con detalle. Por ello, en el Apartado 3.4.4.1, se va a explicar en qué consiste y sus principales características; en el Apartado 3.4.4.2, se van a detallar los diferentes tipos de cambio de código que existen según su posición en el enunciado; en el Apartado 3.4.4.3, se van a describir sus principales funciones y, por último, ya desde un punto de vista más gramatical, en el Apartado 3.4.4.4, se van a recoger las diferentes restricciones gramaticales que han ido proponiendo los expertos en la materia.

3.4.4.1. Introducción al cambio de código

El cambio de código es uno de los procedimientos más estudiados dentro del ámbito del contacto de lenguas, dada su elevada frecuencia de aparición entre hablantes bilingües o multilingües. Este es definido por Silva-Corvalán (1989: 180) como “el uso alternado de dos lenguas por el mismo hablante durante un hecho de habla”. Un poco más extensa es la definición de Moreno Fernández (1998: 268):

[...] la alternancia consiste en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo

hablante; en este fenómeno, cada oración está regida por las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua correspondiente.

En los siguientes casos se presentan algunos ejemplos de cambio de código entre lenguas diferentes. El ejemplo (1), tomado de Poplack (en Moreno Fernández 1998: 268), muestra la alternancia inglés-español, y se observa que el hablante va cambiando constantemente entre el inglés y el español. En (2) y en (3) se produce la alternancia entre el árabe y el inglés. Se introducen dos palabras árabes muy frecuentes en el habla diaria (*subhan allah* y *alhamdu lillah*) de las comunidades árabes.

(1) *But I used to eat the bofe, the brain. And then they stopped selling it because tenía, este, le encontraron que tenía worms. I used to make some bofe! Después yo hacía uno d'esos concoctions: the garlic con cebolla, y hacía un mojo, y yo dejaba que se curara eso for a couple of hours. Then you be drinking and eating that shit. Wooh! It's like eating anchovies when you're drinking. Delicious!*

'Pero solía comer el bofe, los sesos. Y entonces dejaron de venderlo porque tenía, este, le encontraron que tenía gusanos. ¡Qué bofe hacía yo! Después yo hacía una de esas mezcolanzas: el ajo con cebolla, y hacía un mojo, y yo dejaba que se curara eso por un par de horas. Entonces uno come todo aquello. ¡Ay! Es como estar comiendo anchoas mientras bebes. ¡Delicioso!'

(2) *Subhan Allah!* So glad to see this, keep up good job.

'La gloria sea para Allah! Me alegro de ver esto, sigan con su buen trabajo.' (Alhazmi 2016: 187)

(3) Not really, *alhumdu lilah*, he is still in the same place.

'No realmente, alabado sea Dios, todavía está en el mismo lugar.' (Alhazmi 2016: 188)

Según Auer (2002: 1), entre los años 50 y 60, el cambio de código era un tema periférico y marginal en la lingüística en general. No obstante, a partir de los años 70, con la publicación de unos estudios pioneros sobre bilingüismo, desde un enfoque sintáctico (Poplack 1980) y sociolingüístico (Blom y Gumperz 1972), el

cambio de código despertó el interés de muchos lingüistas especializados en sintaxis, sociolingüística y psicolingüística. A partir de ese momento, pasó a ser un tema fundamental y se empezó a estudiar en detalle.

El cambio de código se trató desde un punto de vista sociolingüístico, con el fin de investigar por qué razones los hablantes cambian de código; desde un punto de vista psicolingüístico, para comprender qué aspectos de la capacidad lingüística permiten a los hablantes cambiar de lengua, y, finalmente, desde un punto de vista lingüístico, para saber cuándo realmente se puede decir que se ha cambiado de código y demostrar que lo que se ha producido no consiste en la simple introducción de una palabra de otra lengua, sino que el fenómeno es más complejo (Appel y Muysken 2005: 117).

A lo largo de los años 80 y, sobre todo, en los años 90, salieron a la luz numerosos artículos y monografías sobre el tema. Además, hay que destacar la fundación de la *European Science Foundation (ESF) Network on Code-Switching and Language Contact* (Auer 2002: 1).

Antes de profundizar en el tema, es conveniente precisar la terminología. El término que se ha empleado tradicionalmente en la literatura inglesa para traducir el término *cambio de código* (*canvi de codi* en catalán o *commutation de code* en francés) es *code-switching*. Esta es la denominación más frecuente y generalizada, pero existen otros términos menos frecuentes adaptados de la terminología anglosajona. Por ejemplo, Silva-Corvalán (1989: 179) prefiere llamarlo *intercambio de códigos*, mientras que López Morales (1993: 171) emplea la denominación *alternancia de códigos* (Blas Arroyo 1993: 226).

Thomason (2001: 132) y Matras (2009: 101) explican que algunos lingüistas hacen una distinción entre el cambio de código (*code-switching*) y la mezcla de códigos (*code-mixing*). El primero corresponde a los cambios producidos entre los límites de una oración, mientras que el segundo se realiza en el seno de la propia oración. No obstante, ambos autores sostienen que los dos conceptos son muy parecidos y que no existe un consenso entre los lingüistas, por lo que Thomason emplea el término *cambio de código* de manera más general para englobar a los dos, y Matras los utiliza como sinónimos.

Por otra parte, para Thomason (2001: 136-137), la alternancia de códigos consiste en el empleo de una lengua en unos contextos determinados y otra en otras situaciones distintas. Por ejemplo, el empleo de una lengua en el hogar y otra en el trabajo. Como se ve, en realidad, se trata del concepto de la diglosia. Por último, cabe mencionar que, en la presente investigación, se utilizará principalmente la expresión *cambio de código*, y los otros términos serán considerados sinónimos.

3.4.4.2. Clasificación de los tipos de cambio de código

Los expertos en el tema han distinguido básicamente tres o cuatro tipos de cambio de código según su lugar de aparición dentro de la oración o enunciado (Muysken 2011: 307, Moreno Fernández 1998: 269):

- *Cambios oracionales o interoracionales (inter-sentential)*: son los que se producen entre oraciones separadas o coordinadas dentro de un mismo enunciado. Es decir, consiste en la alternancia de oraciones completas en cada una de las lenguas. El siguiente ejemplo muestra un caso de alternancia español-inglés en hispanos de Estados Unidos:

(4) *It's on the radio. A mí se me olvida la señal. I'm gonna serve you another one, right?*

‘Está en la radio. A mí se me olvida la estación. Voy a ponerte otra ¿vale?’

(5) *What a beautiful view. Bahebak ya Lebnen.*

‘Qué vista tan hermosa. Te quiero, Líbano’. (Alhazmi 2016: 184)

- *Cambios extraoracionales (extra-sentential/tag)*, también llamados *cambios de “etiqueta”* (Blas Arroyo 1993: 240, Poplack 1980, Moreno Fernández 1998: 269): se producen entre un enunciado y un elemento aislado o periférico. En este grupo se suelen incluir conjunciones, marcadores discursivos, interjecciones, fórmulas de saludo (6) y de despedida (7), entre otros:

(6) *Bon día*. Podría enseñarme esos pantalones que tiene en el escaparate.

(7) Javier, que me voy eh, *agur*. (Blas Arroyo 1993: 240)

(8) ¡Ave María, *which English!*

‘¡Ave María, qué inglés!’ (Moreno Fernández 1998: 269)

Como se ve, este tipo es muy simple y consiste en palabras aisladas que generalmente se insertan a un lado de la oración, normalmente al inicio o al final. Además, como destaca Blas Arroyo (1993: 245), estas palabras aisladas no están integradas lingüísticamente. Poplack (1980) denomina este tipo de cambios *emblematic switching* (‘conmutación emblemática’), ya que considera que son un emblema del carácter bilingüe de un enunciado.

- *Cambios intraoracionales (intra-sentential)*: se producen en el seno de la oración, es decir, dentro de una misma oración gramatical. Por ello, como comentan Appel y Muysken (2005: 118), frecuentemente en este caso se emplea la denominación *mezcla de código (code mixing)*:

(9) Si tú eres puertorriqueño, *your father's a Puerto Rican*, *you should at least*, de vez en cuando, *you know*, hablar español.

‘Si tú eres puertorriqueño, tu padre es puertorriqueño, deberías al menos de vez en cuando, sabes, hablar español’. (Moreno Fernández 1998: 270)

(10) I started acting real *curiosa*.

‘Empecé a actuar realmente curiosa’. (Appel y Muysken 2005: 118)

Aparte de los tres tipos de cambios explicados, según Alhazmi (2016: 184), también existe un cuarto tipo denominado *intra-word*, también hallado en Muysken (2011: 308). Este tipo consiste en el cambio dentro de los límites de una misma palabra. Se produce una mezcla de códigos en el interior de un término. En el ejemplo (11), la palabra *mahal*, que en árabe significa ‘tienda, local’, va seguida del sufijo *-uri*, probablemente de la lengua hindi, para marcar el plural. En (12), se observa la inserción de la primera palabra de la expresión francesa *rendre visites* (‘visitar’) en el interior de una palabra de la lengua chiluba (uno de los idiomas de la República Democrática del Congo).

(11) Mahal-*uri*.

‘Tiendas’. (Kanakri y Ionescu 2010, en Alhamzi 2016: 184)

(12) Baaka-*rendr*-agana visites ya bungi *quand elle était ici*.

‘Se visitaron mucho cuando ella estaba aquí’. (Kamwangamalu 1989: 166, en Muysken 2011: 308)

3.4.4.3. Descripción de las principales funciones del cambio de código

La mayoría de los estudiosos se han puesto de acuerdo en que este fenómeno no sucede al azar, sino que hay ciertos factores estilísticos y metafóricos regulados que favorecen el uso del cambio de código. Por ejemplo, Silva-Corvalán (1989: 180) ofrece una descripción de las principales razones que motivan el intercambio de código:

a) Introducción de citas y reproducción del discurso indirecto, dado que generalmente estos se suelen reproducir en la lengua originaria:

(13) Y un día, cuando la conocí, me dice: “*Oh, my daughter used to dance at Knott’s Berry Farm*”. Y digo yo pa’mí: “A poco es la muchacha que retraté yo”.

‘Ah, mi hija bailaba antes en Knott’s Berry Farm’. (Silva-Corvalán 1989: 180)

(14) *She doesn’t speak English, so*, dice que la regañan: “Si se les va olvidar el idioma a las criaturas”.

‘Ella no habla inglés, entonces, ...’ (Gumperz 1982: 77)

b) Repeticiones de la parte de un mismo enunciado en lenguas diferentes, con el objetivo de clarificar, amplificar o enfatizar el mensaje. En ocasiones, el mensaje se repite de forma literal en la otra lengua y a veces con alguna o algunas pequeñas modificaciones. En el ejemplo (15) se produce una repetición en inglés para clarificar.

(15) Tenía zapatos blancos, un poco, *they were off-white*, you know?

‘... eran blanco invierno, ¿sabes?’ (Silva-Corvalán, 1989: 181)

En (16) se muestra un ejemplo tomado de Blas-Arroyo (1993: 256), que consiste en un breve fragmento de una entrevista. El entrevistado responde primero en español duplicando el adverbio “antes” y a continuación lo repite en catalán. La duplicación aclara y enfatiza su respuesta. Asimismo, en (17), una madre

puertorriqueña residente en Nueva York llama a sus hijos que están jugando en la calle. Utiliza la repetición para llamar su atención y enfatizar el mensaje, ya que seguramente no le están haciendo mucho caso. En cambio, en (18), al final se cambia al español para ampliar y enfatizar la información.

(16) A: Quan va produir-se, abans o després de la mort de l'home?
'¿Cuándo se produjo, antes o después de la muerte del hombre?'

B: *Abans, abans...* abans de la mort

'Abans, abans... antes de la muerte' (Blas Arroyo 1993: 256).

(17) Ven acá. Ven acá. *Come here, you.*

'... Ven aquí, tú' (Gumperz 1982: 78).

(18) The three old ones spoke nothing but Spanish. Nothing but Spanish. *No hablaban inglés.*

'Los tres mayores no hablaban más que español. Nada más que español...' (Gumperz 1982: 78).

c) Interjecciones. Otras veces el intercambio de código introduce una interjección, como se ve en el ejemplo (19). Es muy probable que el cambio de código en el empleo de esta interjección (*ándale*) se haya introducido de manera inconsciente por parte del hablante, que, muy probablemente sea mexicano o guatemalteco, por el empleo de esta interjección tan frecuente entre estos hablantes, y a la vez tan característica de su habla. El cambio al español puede deberse al mayor énfasis y a la ausencia de un sinónimo exacto en inglés, por lo que su empleo en español aporta mayor expresividad y al mismo tiempo es una señal de identidad de este hablante.

(19) A: Well, I'm glad I met you.

'Bueno, me alegro de haberte conocido'

B: *Andale pues.* And do come again. Mm?

'... Y ven de nuevo. Mm?' (Gumperz 1982: 78)

d) Expresión de emociones. A menudo, en una de las lenguas se expresa afectividad hacia el contenido de la comunicación, mientras que la otra lengua se emplea de forma más objetiva e impersonal. En (20), se da la expresión de

emotividad en *Oh! I loved that!* Como apunta Silva-Corvalán (2017: 349), normalmente la expresión de emociones suele producirse cuando el hablante tiene un alto nivel de manejo de las lenguas en cuestión. Por otra parte, es posible que el hablante utilice la expresión *parachute ride* por no conocer o no recordar en ese momento su equivalente en español.

- (20) Una cosa que yo quise hacer cuando fui a Acapulco... Me subí en ese *parachute ride*, arriba del agua. Me subí en eso. *Oh! I loved that!*
'... paracaídas, ... ¡Ah! ¡Me encantó eso!' (Silva-Corvalán 2017: 348)

e) Función retórica o expresiva. En ocasiones, lo que se intenta es lograr un efecto retórico, se añade emoción e interés al contenido del mensaje. De este modo, con una de las lenguas se consigue expresar el mensaje de forma más precisa, breve y eficaz. También a veces el hablante emplea el cambio de código para destacar su identidad mixta. Un ejemplo es el intercambio de códigos español-inglés de la comunidad puertorriqueña en Nueva York, que constituye su seña de identidad (Poplack 1980, citado en Appel y Muysken 2005: 119). En (21) se muestra otro ejemplo ilustrativo de esta función retórica.

- (21) *Why, I questioned myself, did I have to dayli portray myself as a neo-gringo* cuando mi realidad tenía más sangre y pasión?
'¿Por qué, me pregunté a mí mismo, tenía que retratarme a diario como un...' (Silva-Corvalán 2017: 348)

Algunos autores, como Rotaetxe (1988: 108), en esta categoría también han incluido el lenguaje fraseológico (refranes, máximas, frases hechas, locuciones, entre otros). En (22) y (23) se presentan algunos ejemplos (Blas-Arroyo 1993: 254).

- (22) El disabte la meua dona i jo vam *tirar la casa por la ventana* i ens vam anar a dinar a la Hacienda.
'El sábado mi mujer y yo tiramos la casa por la ventana y nos fuimos a cenar a la Hacienda'. (Blas-Arroyo 1993: 254).
- (23) Anirem, clar que anirem, *como me llamo Antonio!*

‘Iremos, claro que iremos, como me llamo Antonio!!’ (Blas-Arroyo 1993: 254).

f) Función terapéutico-práctica. Esta función se da cuando los hablantes recuerdan con más facilidad una expresión o palabra en una de las lenguas. También cuando desconocen algún término o expresión en la lengua que están utilizando. Hay que destacar que esta función se encuentra tanto en el habla de los niños como de los adultos. Como muestra, se presentan los siguientes ejemplos que pertenecen al habla de dos niños. El primer caso (24) es de un niño de dos años y tres meses que todavía no sabe cómo se dice *pino* en inglés, por ello termina la oración en español. El ejemplo (25) es de otro niño de un año y ocho meses que aún no conoce la palabra *mordedura* o *mordida* en español, por lo que emplea su equivalente en inglés. Asimismo, en este grupo también se incluyen los casos en los que se cambia de código para cubrir un vacío léxico en la lengua (Thomason 2001: 132).

(24) *I could see* el pino. ‘Podía ver el pino’. (Silva-Corvalán 2017: 350).

(25) Otro *bite* grande. ‘Otra mordedura/mordida grande’. (Silva-Corvalán 2017: 350).

g) Otros autores (Appel y Muysken 2005: 118, citado en Blas-Arroyo 1993: 256) añaden que, en muchas ocasiones, el cambio de código puede tener una función referencial. Cuando tiene esta función, puede producirse el cambio, generalmente de forma consciente, cuando el hablante desconoce alguna palabra o expresión, o cuando no domina la gramática. También cuando el hablante siente que es más conveniente hablar de un tema concreto en una determinada lengua o cuando cree que para expresar un concepto concreto, semánticamente, es más adecuado un determinado idioma. En (26) se ejemplifica ese desconocimiento del hablante.

(26) El tio portaba un abric d’eixos que arriben fins a les cames, com es diuen... si home, un *tres cuartos* d’eixos.

‘El tío llevaba un abrigo de esos que llegan hasta las piernas, cómo se dicen.. sí hombre, un tres cuartos de esos.’

h) Appel y Muysken (2005: 119) y Gumperz (1982: 77) también hacen referencia a una función directiva que apela e incluye al oyente de forma directa, es decir, el cambio tiene la función de dirigir el mensaje a un interlocutor concreto entre los existentes. Esta función puede darse de dos maneras: excluyendo a algunos participantes de una parte de la conversación, o incluyendo a un interlocutor de forma directa hablando su lenguaje.

Como ejemplo de esta función directiva explican la situación en la que a veces los padres hablan en una lengua extranjera cuando quieren que sus hijos no comprendan de qué están hablando en ese momento, para ocultar lo dicho. En el caso de los inmigrantes marroquíes en España, en muchas ocasiones, cuando estos están hablando en español, a veces cambian al árabe cuando quieren que no se les entienda. Por ejemplo, en una situación en la que dos hablantes marroquíes están rodeados de hablantes nativos de español, pueden cambiar al árabe como una estrategia para que nadie entienda de qué están hablando. Asimismo, Gumperz (1982: 77) explica que esta función directiva, que denomina *addressee specification* ('especificación de destinatario'), era muy frecuente en un pueblo de Australia donde realizó una investigación. En este pueblo, en ocasiones, los hablantes empleaban otra lengua para dirigirse específicamente a alguna persona que estaba alejada o apartada del grupo de participantes que estaban conversando.

Son muy destacables los siguientes casos tomados de Gumperz (1982: 77). El primero (27) pertenece a un grupo de estudiantes universitarios originarios de la India que precisamente están hablando sobre el cambio de código hindi-inglés. Obsérvese cómo al final el interlocutor B, de repente, se dirige hacia otro participante que hacía un momento estaba ausente, y le pregunta en hindi. El segundo caso (28) se trata de un fragmento de una conversación informal en esloveno y alemán sobre el tiempo atmosférico. Parece que hay mucho viento y tienen miedo de que llueva y los frutos caigan de los árboles. Nótese cómo hacia el final el interlocutor B se dirige a C en alemán. En estos dos casos, parece que el cambio de lengua se da para marcar el cambio de destinatario, para dejar claro que el enunciado está dirigido a otra persona concreta. Este cambio de código y, por tanto, de destinatario, seguramente también vaya acompañado por el contacto visual con el interlocutor.

(27) A: Sometimes you get excited and then you speak in Hindi, then again you go on to English.

‘A veces te emocionas y luego hablas en hindi, luego de nuevo pasas al inglés’

B: No nonsense, it depends on your command of English.

‘Sin tonterías, depende de tu dominio del inglés.’

B: [Poco después, dirigiéndose a un tercer participante, que había regresado de contestar el timbre.]

Kon hai bai? ‘¿Quién es?’ (Gumperz 1982: 77)

(28) A: [dirigiéndose a B] *Nčeabə prišu, və ki šu vaitar.*

‘No vendrá, pasará’

B: [dirigiéndose a A] *Ya ki tək ə naβásan zapkamə pa yə žiə ciu štəm yə pastranə.*

‘It is so overloaded with apples and the entire tree is bent already’

B: [Ahora se dirige a C que está sentado aparte] *Regən vert so ain vint is drausen.*

‘Lloverá está muy ventoso fuera’. (Gumperz 1982: 77)

Según Appel y Muysken (2005: 120), solamente los hablantes que aprenden idiomas en edades muy tempranas son capaces de utilizar de manera solvente y fluida el cambio de código en un mismo enunciado, esto es, en el seno de una misma oración. McClure (1977, en Appel y Muysken 2005: 120) apunta que generalmente los niños empiezan a cambiar de código a partir de los 8 años, lo cual significa que es necesario un considerable nivel lingüístico. Para el resto de los hablantes, la mezcla de códigos no está ligada a una edad concreta. Asimismo, Moreno Fernández (1998: 274) añade que en algunas comunidades el cambio de código se produce especialmente entre los jóvenes o entre los inmigrantes de segunda generación.

Por otra parte, se ha demostrado que existen algunos factores externos que favorecen el cambio de código. Según Silva-Corvalán (1989: 180), estos son principalmente cuatro: el entorno físico, los participantes, el tema conversacional y la identificación étnica. En cuanto a los participantes, como explica Blas-Arroyo

(1993: 237), los hablantes suelen escoger una lengua u otra para hablar con sus interlocutores, según si este es bilingüe o monolingüe. Ello se muestra en la siguiente conversación de una madre con su hija (29), en la cual la madre habla con la hija en euskera, pero cuando se dirige a los demás interlocutores, todos monolingües de español, emplea el español.

(29) Madre (bilingüe)- hija (bilingüe): *Hará, Malen, hura ahate polita! Gustatzen al duzu?* ('Mira, Malen, qué patito tan bonito. ¿Te gusta?')

Madre-interlocutor A (monolingüe castellanohablante): Le encantan los animales a esta cría.

Interlocutor B (monolingüe)-hija (bilingüe): ¿Qué es esto Malen?

Madre (bilingüe): Un patito, dile, un patito que hace cua-cua ¿verdad?
(Blas-Arroyo 1993: 237)

3.4.4.4. Condiciones del cambio de código

Hay que tener en cuenta que no siempre es posible el cambio de lengua. La pregunta que se han planteado los investigadores es cuándo es posible y cuándo no, las razones de ello, qué factores facilitan el cambio y cuáles lo impiden. Por ello, se van a comentar las restricciones gramaticales que generalmente se han aplicado al cambio de código y se explicarán los contextos en los que es posible emplearlo y los contextos en los que sería difícil. Para ello, se hablará de los casos de cambios intraoracionales, los casos de mezcla de código, ya que se pretende ver qué restricciones se dan dentro de los enunciados u oraciones.

Para empezar, Gumperz y Hernández-Chávez (1975, citado en Appel y Muysken 2005: 122) ya notaron que, concretamente en el ámbito del cambio de código español-inglés de los americanos mexicanos y los puertorriqueños, en determinados contextos el cambio es posible y en otros, no. Por ejemplo, explican que este es posible entre un nombre propio y una oración de relativo (30), y entre sujeto y predicado en una oración copulativa (31).

(30) ... those friends are friends from Mexico *que tienen chamaquitos*.
'... esos amigos son amigos de México que tienen chamaquitos'

(31) An' my uncle Sam *es el más agabachado*.
'Y mi tío Sam es el más agabachado'

Sin embargo, casos como el de (32) no serían gramaticales.

- (32) *... que *have* chamaquitos.
'... que tienen chamaquitos'

Por otra parte, Timm (1975, en Appel y Muysken 2005: 122) añade las siguientes restricciones gramaticales para el cambio español-inglés. En primer lugar, este autor considera que el sujeto y sus pronombres de objeto deberían expresarse en la misma lengua que el verbo principal (33), y, en segundo lugar, que el verbo auxiliar y el verbo principal, o el verbo principal y el infinitivo deberían estar en el mismo idioma (34).

- (33) *mira *him*
'look at him/ míralo'.
(34) *they want *a venir*
'ellos quieren venir/ they want to come'.

Hay que tener en cuenta que estas reglas o teorías son hipótesis que estos investigadores plantearon según los datos reales que obtuvieron de los hablantes, pero a pesar de ello muchos estudiosos (Poplack 1981, Pfaff 1975, 1976) encontraron en sus investigaciones casos concretos que no cumplían estas normas. Poplack (1981: 174), en una investigación, encontró algunos contraejemplos. Si se recuerda, Timm por ejemplo explicaba que no podía producirse el cambio entre verbos finitos y sus complementos en infinitivo, y entre auxiliares y verbos (auxiliados).

A pesar de ello, Poplack (1981: 174) demuestra lo contrario en los resultados de su corpus. En ambos casos (35 y 36) se observa el verbo auxiliar en inglés y el auxiliado en español, lo cual contradice la propuesta de Timm. Asimismo, en los resultados de la presente tesis doctoral también se ha obtenido un ejemplo de la perífrasis verbal *tener que* + INF con el auxiliar y el nexa en español y el auxiliado en árabe (37), lo cual corrobora los resultados de Poplack.

- (35) *There's an old Spanish saying that it goes, you have to dar de l'ala pa' comer de la pechuga.*

‘Hay un viejo refrán español que dice, tienes que dar de l’ala pa’ comer de la pechuga’.

(36) *So you take the ham... as they’re ablandando*, ya que está un poquito hirviendo, tu le echas el güeso del jamón.

‘Entonces coges el jamón... como están ablandando, ya que está un poquito hirviendo, tu le echas el güeso del jamón’.

(37) tenemos que *ntaxro*

‘tenemos que hacer la compra’

porque allí según no sé si habrá: carnicerías. (ESCOL.ESP._25)

Vistas algunas restricciones específicas que elaboraron algunos autores para el caso de la alternancia español-inglés, y algunos contraejemplos que se obtuvieron en algunos estudios, como consecuencia se defendieron dos restricciones gramaticales más generales y universales para el cambio de código en general (Poplack 1980). Para ello, se van a tener en cuenta dos conceptos fundamentales: la *linealidad* (*linearity*) y la *dependencia* (*dependency*). El concepto de linealidad fue denominado por Poplack (1980) *the equivalence constraint* (‘restricción de equivalencia’) y el concepto de dependencia, *the free morpheme constraint* (‘restricción de morfema libre’). Algunos autores han tenido más en cuenta el primer concepto y otros, más el segundo. De todos modos, a continuación, se explicarán los dos.

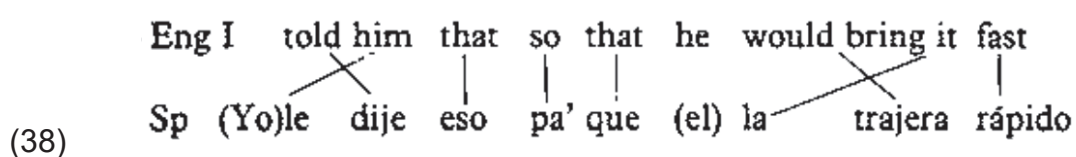
El concepto de linealidad consiste en que solo será posible cambiar de una lengua a otra en el seno de una oración si se respeta el orden lineal de las dos oraciones en los dos idiomas, es decir, el orden sintáctico de los elementos de la oración de cada uno de los idiomas debe coincidir y seguir un mismo esquema. Por ejemplo, si el orden sintáctico de alguno de los complementos difiere en la otra lengua, entonces no se podrá aplicar el cambio de código (Poplack 1981: 175).

En palabras de Poplack (1980, en Appel y Muysken 2005: 123):

Code-switches will tend to occur at points in discourse where juxtaposition of L1 and L2 elements does not violate a syntactic rule of either language,

i.e. at points around which the surface structures of the two languages map onto each other.

Para entenderlo mejor, el siguiente ejemplo (38) ideado por Poplack (1980, en Appel y Muysken 2005: 123) es muy ilustrativo. En él se muestran dos enunciados, uno en inglés y otro en español, y mediante flechas se marcan las equivalencias entre las palabras de cada lengua. Cuando existe una perfecta equivalencia en el orden sintáctico de los elementos, la flecha está en vertical, pero las líneas en diagonal indican que el orden sintáctico es distinto, por lo que el cambio entre esas palabras o complementos sería erróneo.



Como se observa, en dos partes de la oración el orden sintáctico no coincide. No hay una equivalencia entre *told him- le dije* y entre *would bring it- la trajera*. Así pues, siguiendo este esquema, en estos casos el intercambio de códigos no sería posible: *Yo told him eso...

Como explican Appel y Muysken (2005: 124), algunos estudiosos han preferido tener en cuenta el concepto de la dependencia (Schaffer 1978, DiSciullo, Muysken y Singh 1986), por lo que le han dado más importancia que al de la linealidad. La idea básica de este concepto es que no puede producirse un cambio entre dos elementos si estos dos son dependientes léxicamente. A continuación, se muestran algunos ejemplos (39, 40 y 41).

(39) *Ad urbem.*

'A la ciudad'.

(40) *To wait for somebody.*

'Esperar a alguien'. (Appel y Muysken 2005: 124)

(41) *Pensar en algo o alguien.*

En todos estos casos, según la regla de la dependencia, no sería posible el cambio de código, por lo que todos los elementos tienen que expresarse en la misma lengua. En el primer caso, en latín la preposición *ad* subcategoriza un

complemento en caso acusativo, de modo que no es posible cambiar por ejemplo el complemento *urbem* por una palabra en español: **ad ciudad*. En el segundo caso, el verbo inglés *wait* subcategoriza la preposición *for*, y en el tercer ejemplo ocurre algo similar, el verbo *pensar* subcategoriza la preposición *en*, así que sería incorrecto decir, por ejemplo: *ella piensa *for her sister*.

Por otra parte, según esta teoría de la dependencia, los cambios extraoracionales o cambios de “etiqueta” (*tag switches*) (marcadores discursivos, interjecciones, adverbio, conjunciones, entre otros) son más fáciles de introducir porque son independientes. No obstante, Appel y Muysken (2005: 124-125) argumentan que, en algunas ocasiones, aunque los elementos de la oración son dependientes y según esta teoría no se podría producir la mezcla de código, aun en estas circunstancias muchas veces se produce el cambio.

DiSciullo, Muysken y Singh (1986, en Appel y Muysken 2005: 125) explican las posibles razones del cambio en estos casos concretos. Lo que se produce es una neutralización a través de algún elemento oracional, como un determinante. Como se ve en (42), el primer ejemplo sería aceptable porque la introducción del artículo determinado *el* en español convierte el sintagma nominal *los horses* en un sintagma en español, a pesar de contener una palabra en inglés.

- (42) a. veo los *horses*
 b. *veo *the horses*
 I see the horses

Finalmente, estas dos teorías, la de la linealidad y la de la dependencia, también se han objetado, pero como apunta Silva-Corvalán (2017: 348):

Aunque se han presentado contraejemplos a estas dos restricciones, son en general válidas en el caso de la alternancia español-inglés, especialmente si los hablantes están en los estadios superiores del continuo. Esto indica que los hablantes conocen (intuitivamente) las reglas sintácticas de las dos lenguas.

3.5. El contacto lingüístico actual entre el árabe marroquí y el español

El objetivo del presente apartado consiste en examinar los estudios existentes que tratan el contacto entre el español y el árabe marroquí. Es bien sabido que el español y el árabe han estado en contacto durante largos períodos de tiempo. No hay que olvidar la presencia del árabe en la Península Ibérica, y la presencia del Protectorado Español en el norte de Marruecos, hechos que, en parte, fueron favorecidos por la proximidad geográfica entre los países. Además, desde el siglo pasado, ha ido llegando mucha inmigración árabe, mayoritariamente marroquí, a España, de modo que, en la actualidad, ya ha nacido, al menos, la tercera generación de inmigrantes marroquíes en España (Sayahi 2011: 473). Tampoco hay que olvidar Ceuta y Melilla, otros focos de contacto entre estas dos lenguas. Por lo tanto, hoy en día, el contacto entre ambas lenguas sigue produciéndose con intensidad.

Si se realiza una revisión bibliográfica sobre el contacto lingüístico entre el árabe en general (incluyendo los diferentes dialectos actuales, como el sirio, el egipcio, el tunecino, entre otros) y el español, se puede comprobar que este ámbito de estudio no ha recibido la suficiente atención por parte de los investigadores. Asimismo, si se centra la atención en el contacto entre el árabe marroquí en específico y el español, son todavía menos los estudios existentes. Por lo tanto, se trata de un campo en el que falta mucho por explorar, y con la presente investigación se pretende contribuir a los estudios sobre este tema concreto.

Por otra parte, se ha estudiado el contacto entre estas dos lenguas no solo en España, sino también en otras regiones, ya que actualmente se pueden encontrar otros países donde estas lenguas están en contacto. Por ejemplo, se ha analizado la interferencia del español sobre la variedad de árabe marroquí del norte de Marruecos (Sayahi 2007: 43-44). En el darija de esta zona se ha observado la incorporación de préstamos léxicos como *cuchara*, *merienda*, *ténegro*, *lavabo*, *bombilla* o *playa*. Puerto Rico, por ejemplo, también ha sido otro de los focos de atención. Allí se ha investigado un tipo de epéntesis glotal (*glottal stop epenthesis*) en hablantes bilingües árabe-español de origen mayoritariamente palestino (Mohamed *et al.* 2019). En otro estudio llevado a cabo en Tucumán, Argentina, se ha analizado el cambio de código entre el

español y el árabe en hablantes bilingües de origen sirio (Biondi-Assali 1989). También se ha estudiado el cambio de código entre las dos lenguas en el norte de Marruecos, donde es muy frecuente su uso (Sayahi 2011). En el ejemplo (43), se muestra un ejemplo procedente de un hablante marroquí de Tánger. Por último, una investigación más reciente ha abordado el estudio del cambio de código entre el español y el árabe en una comunidad de inmigrantes marroquíes residentes en la ciudad española de Soria (El Houda Rhayouti 2021). En concreto, este trabajo muestra los tipos de cambio de código que se encuentran entre estos hablantes, y examina las razones por las cuales los marroquíes recurren al empleo de este fenómeno.

(43) Son ellos mismos que vuelven ahora con *‘umla sa’ba* así que con un emigrante primeramente *itfak il muskil*. Un *bitali* menos. (Sayahi 2005, en Sayahi 2011: 485)

‘Son ellos mismos que vuelven ahora con moneda extranjera así que con un emigrante primeramente un problema está resuelto. Un desempleado menos’.

Dado que la presente investigación trata del contacto lingüístico en España, y particularmente, en la zona de Cataluña, se realizará una revisión bibliográfica de los estudios que se han ocupado de las interferencias del árabe marroquí en el español. Se incluirán los trabajos que se han centrado en España, pero también en el contacto entre los dos idiomas en el norte de Marruecos, ya que, en definitiva, se trata de situaciones similares en las que están implicadas las mismas lenguas.

Es destacable un estudio que recoge las consecuencias lingüísticas del contacto entre las dos lenguas en el norte de África, pero en hablantes bilingües que tienen como L1 el árabe y que han adquirido el español de forma simultánea con el árabe o como L2 (Sayahi 2011). En este trabajo se muestra que, en el plano fónico, es notable la inestabilidad de las vocales, como se aprecia en (44). Su origen se halla en el sistema vocálico del árabe, formado por solamente tres vocales (/a/, /u/, /i/), de modo que en español se confunden las vocales /o-u/ y /e-i/, y se adaptan a las tres del árabe (*vecina* > [bisína], *paseo* > [pasío]) (Moreno

Fernández 1992, Tarkki 1995, El-Madkouri 1995: 359, Silva-Corvalán 1995: 282, Sayahi 2011).

- (44) ¿Para *quí* serve *istu*? (Silva-Corvalán 1995: 282)
 ‘¿Para qué sirve esto?’

También es frecuente la aféresis vocálica (*esponja* > *sponja*); la supresión de la sílaba inicial *al-* en los arabismos del español (*alcachofa* > *cachofa*); la reducción de diptongos, especialmente el diptongo /ie/ > /e/ (*entiendo* > *entendo*); el seseo; el yeísmo; es general el mantenimiento de la /s/ posnuclear, y, finalmente, es frecuente la despalatalización de la nasal palatal (<ñ>), inexistente en árabe marroquí, la cual se pronuncia como una nasal apicoalveolar seguida de una aproximante palatal sonora (*palatal glide*), como el paso de <España> a <Espania> (Silva-Corvalán 1995: 282-283, Sayahi 2011: 482-483).

En relación con la acentuación, tanto en los hablantes marroquíes de español residentes en el norte de África, como en los inmigrantes marroquíes de España, Sayahi (2006, en Sayahi 2011: 483) encontró que se desplazaba la vocal tónica a la penúltima sílaba, un cambio que podría deberse a que, en árabe marroquí, la tónica corresponde a la penúltima sílaba si la última no es tónica. Por otra parte, al no existir en árabe ni la consonante oclusiva bilabial sorda /p/ ni la vibrante múltiple /r/, los hablantes marroquíes suelen pronunciarlas como /b/ y /r/, respectivamente: *español* > [isbanjól], *carretera* > [karetéra] (Silva-Corvalán 1995: 282).

En el nivel morfosintáctico, los hablantes marroquíes suelen hallar dificultades para aprender las formas morfológicas de los verbos españoles, dado que en árabe solo existen 19 formas, y básicamente tres tiempos verbales (pasado, presente y futuro), mientras que el español dispone de 115 formas. Como consecuencia, en general, los hablantes marroquíes, en su primer contacto con el español, suelen emplear los tiempos verbales sin conjugar (*tú venir a trabajar*). En un estadio más avanzado, los empiezan a conjugar de forma simplificada, de modo que no suelen emplear el subjuntivo, con el cual suelen tener muchas dificultades, y los tiempos del indicativo se reducen al presente de indicativo y a una forma de pasado. Por lo tanto, es general la confusión de los tiempos

verbales, como refleja el ejemplo (45), y la confusión entre el indicativo y el subjuntivo, a favor de las formas del indicativo (46) (El-Madkouri 1995: 361, Silva-Corvalán 1995: 282).

(45) Cuando *estuve* estudiando me *levanté* siempre temprano. (Silva-Corvalán 1995: 282)

‘Cuando estaba estudiando, me levantaba temprano.’

(46) La Alhambra *está* como si *fue* de ayer. (Silva-Corvalán 1995: 282)

‘La Alhambra *está* como si *fuese* de ayer’.

Además, la expresión del futuro se reduce también a la perífrasis *ir a* + INF, lo que conlleva una menor tendencia a emplear el futuro sintético (El-Madkouri 1995: 361). Asimismo, según El-Madkouri (1995: 360), la confusión de los verbos *ser* y *estar* (47) tiene un alcance más general, dado que no solo afecta a los hablantes de origen árabe, sino que se trata de un problema general entre los estudiantes de español.

(47) Madrid *está* muy grande. (Silva-Corvalán 1995: 282)

‘Madrid es muy grande’.

Los estudios también han observado el reducido empleo de los tiempos compuestos (Silva-Corvalán 1995: 282). Además, los hablantes marroquíes sin estudios en su país de origen y con una competencia muy baja de español suelen simplificar mucho el idioma, como se muestra en el ejemplo (48), extraído de un hablante de español de origen marroquí residente en Tánger (Sayahi 2011: 484-485). Nótese, por ejemplo, el empleo del futuro analítico, la falta de concordancia verbal y la ausencia de preposiciones y artículos. En relación con esto último, en el ámbito nominal, son frecuentes los problemas con el género y el número, como se muestra en (49).

(48) ¿Qué *va a llevar* aquí si no *llevar zapato, novela*? (Sayahi 2011: 484-485)

‘¿Qué me llevaré de aquí si no me llevo los zapatos, la novela?’

(49) Es *una buena* tiempo. (Silva-Corvalán 1995: 282)

‘Es un buen tiempo’.

Capítulo 4

Perífrasis verbales del español

Este capítulo se centra en las perífrasis verbales del español. El Apartado 4.1 consiste en un breve recorrido por los estudios sobre las perífrasis verbales. El Apartado 4.2 define y caracteriza el concepto de perífrasis verbal. El Apartado 4.3 analiza algunas cuestiones relacionadas con el proceso de gramaticalización del verbo auxiliar de estas construcciones. En el Apartado 4.4, se mostrarán las diferentes clases de perífrasis y se planteará la clasificación que se va a seguir en el presente trabajo. En el Apartado 4.5, se explicará brevemente cuál es el papel de estas construcciones en la lengua española y la importancia de su existencia. Asimismo, en el Apartado 4.6, se recogerán una serie de criterios que se suelen emplear para identificar las perífrasis y descartar aquellas construcciones no perifrásticas, y así también reconocer aquellas perífrasis más prototípicas.

Cabe mencionar que las perífrasis comparten ciertas características con los tiempos compuestos de la conjugación, las oraciones atributivas u oraciones con un complemento predicativo (cuando el verbo auxiliado es un participio o un

gerundio), las locuciones verbales y los marcadores discursivos (Gómez Torrego 1988, Martínez Gómez 2004: 2, García Fernández 2006: 52, Garachana 2017: 21-22). Por lo tanto, los límites entre las perífrasis y estas otras categorías no siempre están tan claros. Como muestra, en el Apartado 4.7 se comentarán las principales diferencias entre las perífrasis y las locuciones verbales. Por último, en el Apartado 4.8, se presentará una descripción de los valores que se han recogido en la bibliografía de todas las perífrasis que se han incluido en el posterior análisis de los resultados (*vid.* Capítulos 9 y 10).

4.1. Breve recorrido de los estudios sobre las perífrasis verbales

A finales del siglo xx, Fontanella de Weinberg (1970: 61) estableció, desde la Lingüística Generativa, una serie de criterios sintácticos para diferenciar los verbos empleados como auxiliares de los no auxiliares. Hay que tener en cuenta que, como apunta la autora, la publicación en aquellos momentos de diferentes trabajos sobre los verbos auxiliares ingleses le sirvieron de ayuda y le aportaron algunas ideas generales aplicables a los auxiliares españoles.

A partir del trabajo de Fontanella de Weinberg (1970), a finales del siglo xx, las perífrasis verbales despiertan el interés de una gran cantidad de investigadores y salen a la luz numerosos trabajos: Fente *et al.* 1987; Gómez Torrego 1988, 1999; Morera 1991; Gómez Manzano 1992; Veyrat Rigat 1993; Olbertz 1998; Yllera 1999; Fernández de Castro 1999, entre otros.

Actualmente, hay que señalar el nacimiento de algunos grupos o proyectos de investigación fundamentales para el estudio de las perífrasis. Entre ellos, se encuentran el proyecto *Cadenas de Verbos auxiliares en Español*, dirigido por Luis García Fernández, o el grupo *Gramática y Diacronía* (GRADIA) de la Universitat de Barcelona, dirigido por Mar Garachana Camarero. El grupo GRADIA, cuyo objetivo es la creación de un *Diccionario histórico de perífrasis verbales*, defiende una definición amplia del concepto de perífrasis verbal. En este grupo, se entiende el concepto como una categoría radial con unos miembros más prototípicos y otros menos prototípicos, de modo que la idea de unas condiciones necesarias y suficientes queda descartada (Garachana Camarero 2017: 21, 34, 46).

Como se verá más adelante, este enfoque basado en las categorías radiales permite incluir en la categoría construcciones menos prototípicas, como aquellas cuyo verbo auxiliar mantiene un fuerte vínculo semántico con el verbo léxico, como *comenzar a* + INF o *empezar a* + INF (Hernández Díaz 2019), o aquellas construcciones como *venir y* + V o *coger y* + V (Garachana 2017, Jaque *et al.* 2018, Orqueda *et al.* 2020), que, tradicionalmente, no se habían considerado perífrasis verbales (*vid.* el Apartado 4.2 para una explicación más detallada del concepto de perífrasis verbal).

La idea de la gradualidad que permite diferenciar niveles de perifrasticidad que planteó Garachana Camarero (2017) se remonta a Bertinetto (1986) y también se encuentra en el capítulo de la *Gramàtica del català contemporani* (2002) de Gavarró y Laca, dedicado a las perífrasis verbales del catalán. Estas autoras ya hablan de la categoría perífrasis como una categoría radial y presentan unos criterios que permiten distinguir niveles de perifrasticidad. En el siguiente apartado, se explicará la definición concreta de perífrasis que se seguirá durante esta investigación y se describirán detalladamente sus principales características.

4.2. En torno al concepto de perífrasis verbal

En esta investigación, la definición de perífrasis verbal que se va a seguir es la compartida y empleada en el grupo GRADIA. De este modo, se va a considerar que las perífrasis verbales son “construcciones gramaticales constituidas por una combinación de formas verbales que conforman una sola predicación. El conjunto tiene un significado relacional, de procesamiento, y no es composicional” (Garachana 2017: 33). No obstante, hay que tener en cuenta que esta definición ya la formuló Yllera (1999: 3393), como se muestra en la siguiente cita, en la que la autora se refiere a las perífrasis de gerundio:

Se consideran perifrásticos los complejos verbales que funcionan como una sola unidad verbal. El significado propio de la perífrasis surge de la conjunción del auxiliar y el gerundio y no se reduce a la suma del significado de sus componentes.

En la definición de Garachana (2017), el primer concepto que aparece es el de construcción gramatical. Este término, propio de la Gramática de construcciones,

consiste en el emparejamiento convencionalizado de una forma con un significado (Goldberg 1995: 4). Como se verá, este enfoque permite considerar las perífrasis verbales como una categoría radial con unos miembros más prototípicos, situados en el centro de la categoría, como el caso de *tener que* + INF, y otros menos prototípicos, que se encuentran en una situación más periférica, como *echar(se) a* + INF

La predicación unitaria y el significado no composicional son otros rasgos fundamentales de las perífrasis. Por ejemplo, en (1), *tener* funciona como un verbo auxiliar, caracterizado por aportar fundamentalmente información gramatical, esto es, persona, número, tiempo, aspecto, modalidad o voz. Por su parte, la perífrasis al completo conforma una estructura monopredicativa cuyo significado deóntico no se desprende de la suma de sus partes, sino de la perífrasis al completo. Por el contrario, el ejemplo (2) no puede considerarse una perífrasis verbal, a pesar de aparecer dos verbos seguidos, dado que se trata de una estructura bipredicativa, con un significado composicional. Esta última característica implica que su significado se desprende de la suma de sus partes, esto es, de la suma del verbo *desear* ‘querer o anhelar que suceda algo’, que, por lo tanto, conserva su significado léxico, y del verbo *ir*. De este modo, el ejemplo se puede parafrasear como ‘Pedro quería o tenía muchas ganas de ir a la fiesta’.

(1) *Tienes que llevar* a los niños al colegio.

(2) Pedro *deseaba ir* a la fiesta, pero su padre no le dejó.

Para ilustrar un poco más la diferencia fundamental entre lo que se puede considerar perífrasis verbal y lo que no, a continuación, se muestran unas fórmulas que emplea Guillermo Rojo (1974: 61). El ejemplo (3) representa lo que prototípicamente sería una construcción no perifrástica, en la que el resultado se obtendría de la suma de los dos elementos. En cambio, (4) se puede aplicar a las perífrasis verbales prototípicas, cuando el resultado obtenido es totalmente nuevo, no existía anteriormente en ninguno de los elementos sumados por separado. Aun así, hay que tener en cuenta que esta situación sería la ideal, ya que existen construcciones consideradas perífrasis en las que no se cumple esta norma.

$$(3) (x) + (y) = (x + y)$$

$$(4) (x) + (y) = (z)$$

En definitiva, la definición de perífrasis verbal que se sigue en la presente investigación tiene las ventajas de ser una definición amplia que permite incluir perífrasis verbales menos prototípicas. Además, permite esquivar algunos de los problemas que surgían con las definiciones anteriores. Por ejemplo, muchas definiciones previas se basaban en criterios más formales, por lo que consideraban una perífrasis verbal como la unión de un verbo auxiliar conjugado y de una forma no personal, esto es, un infinitivo, gerundio o participio. Por ejemplo, la RAE/ASALE (2009: 529) presenta una definición basada en estos criterios formales:

Se denominan perífrasis verbales las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, principal o pleno, construido en forma no personal (es decir, en infinitivo, gerundio o participio), sin dar lugar a dos predicaciones distintas [...].

En cambio, en esta investigación, al seguir una definición más amplia, que el verbo auxiliado sea una forma no personal deja de ser una condición necesaria e imprescindible. Así, en la presente investigación, se consideran perífrasis verbales, aunque menos prototípicas, construcciones formadas por dos verbos, generalmente conjugados, y enlazados con el nexo *y*: *ir/ coger/ tomar + y + V* (5), (6) y (7), entre otras, porque su significado es procedimental. Si bien ciertos autores no las consideran perífrasis (Gómez Torrego 1988: 27), existen otros que sí lo hacen, como Keniston (1936), Coseriu (1977), Yllera (1980), Garachana (2017), Jaque *et al.* (2018) u Orqueda *et al.* (2020). A su vez, estas construcciones en concreto (como *coger y + V*) las clasifican como construcciones multiverbales de verbo finito, ya que tanto el auxiliar como el auxiliado se presentan en una forma finita.

(5) El profe *va y me dice* que no.

(6) Juan *coge y me da* una bofetada.

(7) *Toma y se va*.

4.3. La gramaticalización del verbo auxiliar

Como apunta Roca Pons (1958: 12-14):

El proceso seguido por un verbo hasta llegar a ser un verdadero auxiliar es un caso de gramaticalización. Sin embargo, no siempre se llega a una pérdida completa de sentido concreto. Con frecuencia se conserva algún carácter del significado originario. Y se plantea, naturalmente, el problema de los límites. [...] En lo que afecta al desarrollo histórico, es decir, en el aspecto “diacrónico” del problema, puede decirse que la evolución del futuro verbo auxiliar se opera en el sentido de una pérdida progresiva de su significado concreto y determinado, adquiriendo un valor cada vez más general y abstracto.

Así pues, generalmente se suele producir una desemantización del verbo auxiliar, que deja de ejercer la función de núcleo del predicado, por lo que cambia su función sintáctica (Morera 1991: 18-19). Actualmente, uno de los problemas que plantea este proceso es que es difícil saber exactamente qué grado de desemantización tiene que alcanzar un verbo para poder ser considerado un verbo auxiliar. Además, como apunta Garachana (2024: 2), antes se consideraba un rasgo imprescindible en las perífrasis verbales la desemantización de su verbo auxiliar, pero, actualmente, esta idea ha sido cuestionada (García Fernández 2006: 21-24). Una de las objeciones que se han planteado es que en los verbos auxiliares suelen persistir, en mayor o menor medida, restos del significado y las restricciones combinatorias que presenta el verbo fuera de la perífrasis, es decir, como verbo léxico (Hopper 1991: 21, Hopper y Traugott 2003: 3).

Por ejemplo, en las perífrasis construidas con el verbo *ir*, se percibe la idea de dirección, progresión o continuidad; o en *estar a + INF* o *romper a + INF* se intuye una idea de rapidez, brusquedad o momentaneidad en el comienzo de la acción derivadas del significado léxico del mismo verbo auxiliar (Roca Pons 1958: 13). Por lo tanto, el significado originario del verbo, en algunos casos, puede aportar algunas pistas para deducir el sentido de la perífrasis (García Fernández *et al.* 2006: 22), como sucede con *deber* + INF en sus empleos deónticos. Un caso de gramaticalización total se encuentra en el verbo *haber* en las perífrasis verbales

haber de + INF o en *haber que* + INF (8), dado que no conserva el significado de posesión que tenía en sus orígenes, cuando era equivalente a *tener* en su acepción de ‘poseer’ (Rojo 1974: 29, Gómez Torrego 1999: 3345).

(8) Mañana *habrá que acabarlo*.

En relación con el mantenimiento de ciertos restos del significado léxico que presenta el verbo auxiliar fuera de la perífrasis, resulta destacable un estudio experimental de Garachana y Rosemeyer (2021), en el que se demuestra la conexión que se produce en la mente de los hablantes entre el verbo auxiliar y el significado que presenta el mismo verbo en sus usos léxicos. De hecho, en todas las perífrasis del español, los auxiliares, fuera de la perífrasis, funcionan también como verbos léxicos. En el trabajo de estos autores se ha probado que el grado de gramaticalización de una perífrasis verbal depende de esa relación cognitiva que establecen los hablantes. A través de un experimento en el que se han comparado *estar* + GER con las perífrasis de movimiento *andar* + GER e *ir* + GER, esta última altamente gramaticalizada, los informantes tenían que leer una serie de frases que contenían las perífrasis mencionadas, en contextos que podían adecuarse o no a la semántica del verbo auxiliar. Uno de los resultados obtenidos es que en aquellos contextos en los que era imposible una interpretación de movimiento, se activaba la interpretación perifrástica de *ir* + GER y *andar* + GER. Asimismo, este resultado depende del grado de gramaticalización de las perífrasis, ya que afecta en menor medida a *ir* + GER, que es la que más gramaticalizada está.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que, en algunas ocasiones, es difícil saber cuál es el significado originario o propio de un verbo, ya que, generalmente, estos suelen tener muchas acepciones. En segundo lugar, los límites entre un verbo utilizado como pleno y otro con función de auxiliar no siempre están tan claros, puesto que existen verbos más y menos gramaticalizados. Véase, por ejemplo, el caso de *querer* + INF, que en muchos trabajos no ha sido considerada como una perífrasis verbal (vid. Apartado 4.8.4.2). Por último, en algunas construcciones, el verbo auxiliar aparece desemantizado o es empleado con un uso metafórico, pero no se trata de una perífrasis verbal, sino de una locución verbal (Blasco 1999: 82-83).

En síntesis, en términos generales, el verbo auxiliar suele sufrir un proceso de gramaticalización total o parcial, por haber ido evolucionando y modificando su significado y su sintaxis, y haber perdido su sentido original. Por ello, en *tengo que llevar a los niños*, el auxiliar *tener* está gramaticalizado porque en este caso ya no tiene el sentido de ‘poseer’ que tendría en *tengo cincuenta euros*. No obstante, como se ha visto, este proceso no es automático, ya que no siempre tiene lugar porque algunas perífrasis mantienen un fuerte vínculo con el sentido del verbo auxiliar en sus usos léxicos.

4.4. Clasificación de las perífrasis verbales

Se pueden establecer grupos de perífrasis según la forma no personal del verbo auxiliado o atendiendo a su semántica. Si se tiene en cuenta el auxiliado, se distingue entre perífrasis de infinitivo, gerundio y participio (Roca Pons 1958, Yllera 1980, Gómez Torrego 1988, García Fernández *et al.* 2006).

El tipo de forma no personal en la posición del auxiliado y las características generales que presente cada una también influyen en el sentido de la construcción. Por tanto, hay que tener en cuenta que, generalmente, el infinitivo expresa un valor prospectivo, orientado al futuro. El gerundio suele tener un valor cursivo, por lo que las perífrasis de gerundio expresan una acción en su desarrollo; y el participio presenta un valor perfectivo, pasado, de acción ya concluida (Roca Pons 1958: 62, Gómez Manzano 1992: 91). Como explica Guillermo Rojo (1974: 56), “*Cantar* indica que la acción no se ha realizado [...]. *Cantando*, en cambio, denota que una parte del proceso está ya realizada y otra parte está todavía por realizar [...]. *Cantado* expresa el momento de la realización conseguida”.

La nómina de las construcciones de infinitivo es más extensa que las de gerundio y participio, aunque sobre estas últimas no existe consenso. La RAE/ASALE (2009: 553) únicamente considera la existencia de tres perífrasis de participio: *estar* + PART, *tener* + PART y *llevar* + PART. No obstante, existen otros autores como García Fernández *et al.* (2006), Gómez Torrego (1988) o Yllera (1980) que amplían el repertorio de las perífrasis de participio, de modo que añaden algunas más (Yllera 1999, Garachana 2017: 25).

Lo que suele ocurrir con los participios es que son fácilmente confundibles con las estructuras atributivas o con las de predicación secundaria, dado que el participio puede concordar con el sujeto y el objeto (García Fernández *et al.* 2006: 34). En muchas ocasiones, no es tan fácil distinguir un participio de un adjetivo. En (9), el ejemplo es claramente perifrástico, ya que el auxiliado funciona como un participio y no como un adjetivo. En cambio, los ejemplos de (10) y (11) no son perifrásticos porque el supuesto auxiliado realmente funciona como un adjetivo, de modo que son estructuras de predicación secundaria. Los adjetivos *cansada* y *dormido*, en este caso, tienen la función de complemento predicativo. Además, en (11), ni siquiera coinciden los sujetos, requisito indispensable en una perífrasis verbal: el sujeto de *tengo* es el hablante, mientras que el de *dormido* es el niño.

(9) *Tengo dicho* que no se abra esta ventana. (García Fernández *et al.* 2006: 35)

(10) *María llegó cansada*. (García Fernández *et al.* 2006: 35)

(11) *Tengo dormido* al niño. (García Fernández *et al.* 2006: 35)

Hay que destacar que algunos verbos auxiliares se pueden combinar con distintas formas no personales, pero siempre con cambios en el significado (RAE/ASALE 2009: 536). Por ejemplo, los verbos *ir* (12-14) y *venir* pueden combinarse con infinitivos, gerundios y participios.

(12) *Fue a decírmelo* en el momento menos oportuno.

(13) *Ve haciéndolo* mientras hablas.

(14) *Ya van matriculados* quinientos alumnos. (Gómez Torrego 1988: 190)

Por otra parte, si se tiene en cuenta su semántica, las perífrasis se pueden dividir en tres grandes grupos: modales, aspectuales y temporales, aunque algunos autores fusionan las temporales y las aspectuales en una misma clase (RAE/ASALE 2009: 536). En la presente investigación, en la misma línea que Garachana (2017: 27), se ha decidido seguir la clasificación semántica que distingue entre perífrasis modales, temporales y aspectuales. Esta división semántica presenta mayores ventajas porque es más amplia y general, y no restringe la naturaleza del verbo auxiliado, es decir, no es una condición

necesaria que el auxiliado sea una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio). Este puede presentarse en una forma finita, como en las construcciones de *coger/ ir/ llegar/ venir + y + V*. En este trabajo, pues, se van a trabajar con los siguientes grupos: perífrasis modales (Apartado 4.4.1), perífrasis aspectuales (Apartado 4.4.2), perífrasis temporales (Apartado 4.4.3), y, finalmente, se ha añadido un cuarto grupo denominado *perífrasis copulativas*, que se explicará en el Apartado 4.4.4.

4.4.1. Perífrasis modales

Las perífrasis modales indican “la actitud del hablante ante el contenido de la proposición” (RAE/ASALE 2009: 537), de modo que con ellas se observa la subjetividad del hablante. Por lo tanto, el verbo auxiliado puede expresar valores como posibilidad, aproximación, intención, capacidad, obligación, probabilidad, necesidad, deseo, inoportunidad, entre otros (Gómez Torrego 1988: 21, 1999: 3347). Por ejemplo, en (15), se observa la perífrasis *acabar de + INF* en un contexto negativo, con un significado modal de atenuación, dado que el sujeto expresa de manera cortés que no ha entendido del todo el mensaje y, a su vez, se percibe un cierto esfuerzo por parte del hablante.

(15) No *acabo de entender* tu mensaje.

Cabe destacar que, al contrario de lo que afirman García Fernández y Krivochén (2019: 62), no todas las perífrasis modales son de infinitivo. Como muestra, en algunas variedades americanas de español, como resultado del contacto con la lengua quechua, se emplea la perífrasis *dar + GER* con valores modales de obligación atenuada, y formada con el auxiliado en gerundio (16) y (17). Otro caso puede ser *estar + GER* en su sentido imperativo (Cuní Díez 2023). En (18), la perífrasis deja de expresar un significado cursivo para denotar una orden (‘lárgate’). El auxiliado también es una forma de gerundio en la perífrasis verbal de (19) propia del español americano especializada en denotar la reiteración de la acción añadiendo una valoración negativa por parte del hablante.

(16) Dame *cerrando* la puerta. ‘Ciérrame la puerta, por favor’. (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla 2010: 157)

(17) ¿Me *da llevando* la comida? ‘¿Me lleva la comida, por favor?’ (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla 2010: 157)

- (18) Ya te *estás largando*.
- (19) *Me vive preguntando* por ti. ‘Siempre me está preguntando por ti’.
- (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla 2010: 159)

A continuación, se enumeran algunas de las construcciones modales más características (*vid.* Imagen 4.1):

<i>Dar</i> + GER
<i>Deber</i> + INF
<i>Deber de</i> + INF
<i>Haber de</i> + INF
<i>Haber que</i> + INF
<i>Ir a</i> + INF
<i>Poder</i> + INF
<i>Tener que</i> + INF
<i>Venir a</i> + INF
<i>Vivir</i> + GER

Imagen 4.1. Algunas perífrasis modales

4.4.2. Perífrasis temporales

Las perífrasis temporales expresan valores relacionados con el tiempo. Algunas de ellas se muestran a continuación (*vid.* Imagen 4.2). En (20), se observa un futuro analítico, expresado a través de *ir a* + INF (‘esta tarde lo pensaré bien’). En (21), *haber de* + INF está expresando un valor prospectivo, es decir, la acción denotada por la perífrasis se sitúa en un momento temporal posterior al momento de la enunciación, por lo que el ejemplo se puede parafrasear como ‘lo pasarás bien, lo vas a pasar bien’. Por último, la perífrasis con *acabar* (22) expresa una anterioridad reciente respecto al momento de la enunciación (Aderdouch Derdouch 2024: 164).

- (20) Esta tarde *voy a pensarlo* bien.
- (21) No te preocupes, con mis hijos *has de pasarlo* bien (Gómez Torrego 1988: 77).
- (22) Juan *acaba de llegar*.

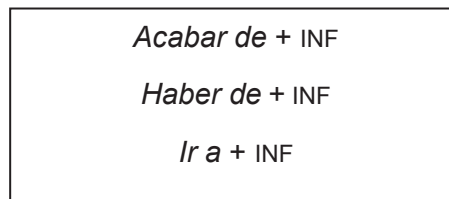


Imagen 4.2. Perífrasis temporales

4.4.3. Perífrasis aspectuales

Es el grupo de perífrasis más amplio y su significado se fundamenta en la noción de aspecto. Como explica Gómez Torrego (1988: 20):

[...] se trata de saber si concebimos la acción en su término, sin tensión alguna (aspecto perfectivo); en su discurrir, con tensión y distensión medias (aspecto imperfectivo); o en sus inicios, con tensión máxima (aspecto incoativo). Puede haber también, en otro plano distinto, de aspecto durativo [...]; de aspecto progresivo o intensivo (acción que avanza de más a menos o de menos a más) [...]; de aspecto frecuentativo [...]; de aspecto iterativo o reiterativo (se repite la acción o las acciones) [...].

Dicho de otro modo, dentro de este grupo se encuentran, por una parte, las perífrasis fasales, que se caracterizan por expresar el punto en el que se encuentra la acción; y, por otra parte, las escalares o seriales, que expresan “alguno de los sucesos que se ordenan implícitamente en una jerarquía” (RAE/ASALE 2009: 546). A continuación, se muestran algunas perífrasis aspectuales de cada uno de los grupos comentados (*vid.* Imágenes 4.3 y 4.4).

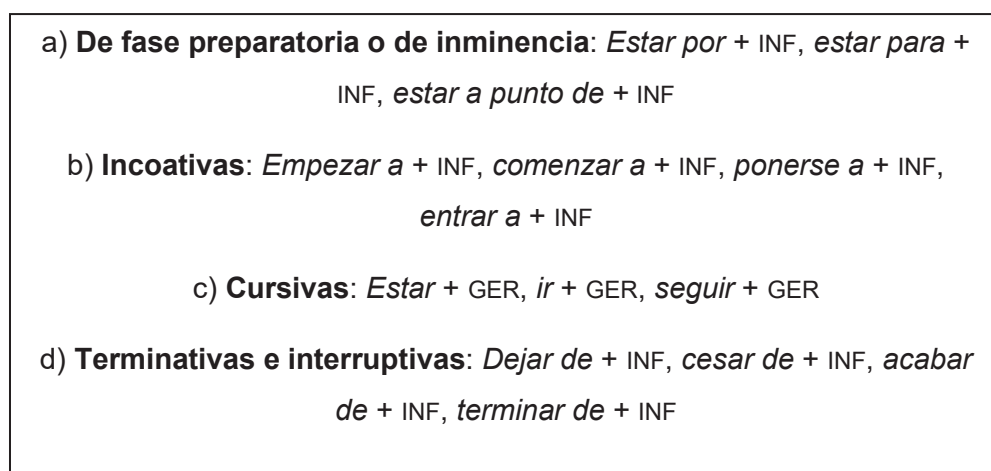


Imagen 4.3. Perífrasis aspectuales (fasales). Fuente: RAE/ASALE 2009: 536

<i>Acabar + GER</i>
<i>Acertar a + INF</i>
<i>Alcanzar a + INF</i>
<i>Andar + GER</i>
<i>Empezar + GER</i>
<i>Llevar + PART</i>
<i>Terminar + GER</i>

Imagen 4.4. Perífrasis aspectuales (escalares). Fuente: RAE/ASALE 2009: 536

Como ya se ha avanzado, los límites entre las perífrasis temporales y las aspectuales no siempre están claros y, en ocasiones, incluso ciertas perífrasis pueden expresar ambos valores (RAE/ASALE 2009: 537), como *acabar de + INF*, que es considerada temporal cuando expresa el valor de pasado reciente (*Pedro acaba de llegar*) y, aspectual, cuando presenta un sentido terminativo (*Mañana acabaré de hacerlo*) (RAE/ASALE 2009: 536).

También se pueden encontrar perífrasis con valores aspectuales y modales, de manera que, como se ha mencionado anteriormente, en general, los tres valores pueden interrelacionarse. Para ilustrar este cruce de valores, se pueden citar las perífrasis *acabar de + INF* y *terminar de + INF*, que, cuando se emplean en oraciones de modalidad negativa, en ocasiones, pueden tener también unos valores modales especiales (Aderdouch Derdouch 2024: 166-169).

En (23), se observa que el sujeto no logra entender o saber algo. Se deduce que hace un esfuerzo por comprenderlo, pero no lo consigue. Así pues, de este ejemplo se desprende la idea del esfuerzo por parte del sujeto e incluso su frustración, de modo que se percibe un valor modal, además del valor aspectual propio de la perífrasis. En el segundo caso (24), la perífrasis expresa de manera atenuada que el sujeto no logra realizar la acción denotada por el infinitivo.

- (23) -Mi cabeza es un laberinto oscuro. A veces hay como relámpagos que iluminan algunos corredores. *Nunca termino de saber* por qué hago

ciertas cosas. (Ernesto Sábato, *El túnel*, 1948, Argentina, CORDE, *apud* Aderdouch Derdouch)

- (24) Me he liado. No sé si es como India y aquí. - Hablante 2: Es que yo también *no lo acabo de ubicar*. (GRADESBAR_066)

Si se toma la perífrasis *llegar a* + INF, esta puede tener otro sentido más aparte del aspectual. Como se ve en (25), la perífrasis no solamente denota la culminación de la acción expresada por el infinitivo, sino que también presenta un significado modal escalar. Así pues, la oración se podría parafrasear como ‘su madre incluso le pidió que se marchara de casa’ (Garachana 2017: 27).

- (25) Su madre *llegó a pedirle* que se marchara de casa.

Con *haber de* + INF ocurre lo mismo. Esta perífrasis, cuyo verbo auxiliar está completamente gramaticalizado, en algunas ocasiones puede presentar un valor temporal de futuro y en otras, un valor modal de obligación (26). Aún más, muchas veces ambos sentidos se cruzan en un mismo enunciado, ya que la obligación suele ir dirigida al futuro (Gómez Torrego 1988: 76). Finalmente, en (27), la obligación se acerca más a la probabilidad, de modo que se puede interpretar como ‘posiblemente mi padre está en casa’ (Gómez Torrego 1988: 78-79).

- (26) Para sobrevivir en esta vida *has de trabajar* duro.

- (27) Entremos, que mi padre *ha de estar* en casa (Gómez Torrego 1988: 79).

4.4.4. Perífrasis verbales copulativas

En este grupo, se incluyen las llamadas *construcciones multiverbales de grupo verbal finito*, según Jaque *et al.* (2018) y Orqueda *et al.* (2020), también denominadas *perífrasis verbales copulativas*, *perífrasis paratácticas* (Markic, 1990: 196) o *verbos seriales* (Sainz González 2021). Estas construcciones, a pesar de no cumplir todos los rasgos definitorios de las perífrasis, presentan un carácter predicativo unitario y un significado no composicional (Sainz González 2021: 24). A continuación, se muestran las más frecuentes (*vid.* Imagen 4.5).

<i>Agarrar y + v</i>
<i>Coger y + v</i>
<i>Ir y + v</i>
<i>Llegar y + v</i>
<i>Saltar y + v</i>
<i>Tomar y + v</i>
<i>Venir y + v</i>

Imagen 4.5. Perífrasis verbales copulativas

Formalmente, este tipo de construcciones se caracterizan por estar generalmente formadas por dos verbos conjugados (28), entre los que media el nexo *y*, que no es propiamente una conjunción, sino simplemente un nexo vacío de contenido semántico. No obstante, como ya se ha mencionado, también es posible encontrar los dos verbos en una forma no finita (29), es decir, no conjugados.

(28) *Cogió y me dijo* que no me lo daba. (García Fernández *et al.* 2006: 11).

(29) Es muy fácil *coger y marcharse* cuando los demás te necesitan. (García Fernández *et al.* 2006: 11)

Orqueda *et al.* (2020: 293-296) señalan que estas construcciones suelen introducir un evento de forma inesperada y repentina que interrumpe la normalidad de una situación (30) y (31). Un rasgo importante es que en la mayoría de los casos la construcción exige un sujeto agentivo. No obstante, por ejemplo, con *coger y + V*, cuando el sujeto no es agentivo, para que pueda funcionar bien la construcción, este tiene que ser antropomorfizable, como se observa en (32) (García Fernández y Krivochen 2019: 36, 107-108).

(30) Ayer estábamos comiendo, y *coge y me dice* esta tarde viajo a Madrid.

(31) *Va y me dice* que no.

(32) La impresora *cogió y se atascó* justo cuando estaba por terminar de imprimir la tesis. (García Fernández y Krivochen 2019: 108)

Por último, al considerarse estas construcciones como perífrasis verbales, es necesario que el sujeto del auxiliar y del auxiliado sea el mismo. No obstante, actualmente se han encontrado casos excepcionales que no cumplen este criterio, y en los que la construcción parece que sigue teniendo un significado procedimental. Véase el ejemplo (33), extraído de Twitter, en el que la construcción aún se puede parafrasear como ‘voy y le digo’.

- (33) me dice la azafata de tierra que buen viaje y *va y le digo* igualmente.
(Wiergo (@_GHSAinsw) 2023)

Como apuntan García Fernández y Krivochén (2020: 34), estas construcciones no encajan en ninguno de los tres grupos tradicionales (aspectual, temporal, modal), razón por la cual no se han considerado perífrasis verbales por varios autores. Por ejemplo, no se encuentran mencionadas en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* de Bosque y Demonte (1999). Gómez Torrego (1988), que sí las menciona, a pesar de recalcar que el auxiliar de estas construcciones está gramaticalizado por completo, cree que habría que incluirlas en un apartado distinto al de perífrasis y locuciones verbales, y las denomina “expresiones coloquiales y narrativas” (Gómez Torrego 1988: 27).

Dejando a un lado estas consideraciones, estas perífrasis fueron mencionadas por primera vez en la bibliografía lingüística en el *Diálogo de la lengua* de Valdés (c. 1535), y un siglo más tarde también por Correas (c. 1631) (Orqueda *et al.* 2020: 291). Por otra parte, cabe destacar a Coseriu (1977: 117-118, 128), quien ya las trató en un artículo en el que explicaba sus valores y su origen en diferentes lenguas. Este autor las clasifica como perífrasis verbales, puesto que para él constituyen una unidad. Considera que el primer verbo de estas perífrasis es un verbo auxiliar, ya que no tiene una función predicativa de forma independiente y no conserva su valor léxico, de modo que funciona como un modificador gramatical del auxiliado o del segundo verbo. Todas estas características, como se ha visto, son prototípicas de las perífrasis verbales. Coseriu añade que estas perífrasis expresan la globalidad de la acción denotada por el auxiliado e implican el inicio y el final del evento.

Un poco antes, Keniston (1936) y Kany (1945) también destacaron el aspecto unitario de estas perífrasis. Asimismo, en el *Diccionario de perífrasis verbales* de

García Fernández *et al.* (2006), en la misma línea que los autores anteriores, estas construcciones son consideradas perífrasis verbales y se pueden encontrar explicadas y caracterizadas en varias entradas del diccionario.

En la presente investigación, se va a seguir a Keniston (1936), Kany (1945), Coseriu (1977), García Fernández *et al.* (2006), entre otros, y se van a considerar perífrasis verbales, dado que forman una sola predicación, su significado es unitario y el verbo auxiliar pierde gran parte de su significado léxico, es decir, está gramaticalizado. Aunque constituyen perífrasis verbales menos prototípicas porque su estructura formal no es la característica de las perífrasis, se han querido incluir en el análisis, puesto que también son importantes desde el punto de vista lingüístico.

4.5. La importancia de las perífrasis verbales en la lengua

Como señala Markič (1990: 169):

[...] las perífrasis verbales son numerosísimas en castellano, variadas y ricas en matices aspectuales, temporales, modales, estilísticos. Entender una perífrasis verbal, usarla adecuadamente y traducirla a otra lengua significa comprender el contexto sociolingüístico [...].

En relación con lo que apunta esta autora, en la presente investigación también se pretende conocer mejor el contexto sociolingüístico de las informantes a través de su uso de las perífrasis verbales. Asimismo, es importante destacar la importancia de la existencia de las perífrasis verbales, y su función y su utilidad en la lengua española. Por ello, se va a dedicar este apartado para explicar por qué en español existen tantas perífrasis verbales y por qué son tan necesarias e importantes en esta lengua.

Gracias a las perífrasis verbales, los hablantes pueden expresar de manera eficaz y económica una serie de valores y matices semánticos que solo se podrían expresar, por ejemplo, con adverbios o locuciones adverbiales, como *de nuevo*, *desde hace tiempo*, *hace un momento*, *insistentemente*, entre otros. Asimismo, algunas de las perífrasis no tienen un equivalente exacto en otros idiomas, por lo que estas construcciones contribuyen a la riqueza lingüística del

español, de modo que es importante que sean estudiadas en detalle (Fente *et al.* 1987: 12).

Como ya señaló F. Diez (1871: 199, en Dietrich 1983: 37), “este método de poner dos verbos en lugar de uno solo... sería una prolijidad inútil, si la perífrasis no dijera más que la expresión simple”. Así pues, la creación de las perífrasis verbales tiene una razón de ser, no es gratuita. Estas permiten expresar más de lo que parece, ya que, en muchos casos, los hablantes pueden manifestar varios significados y matices, algunos de ellos modales, en una misma perífrasis verbal, y, si quisieran expresarlos de otra forma, muy probablemente la formulación sería muy larga, por lo que estas construcciones también contribuyen a la economía del lenguaje. Asimismo, es destacable cómo Gómez Manzano recalca estas funciones de las perífrasis (1992: 83):

[...] la lengua española dispone de las formas perifrásticas, unas veces, para expresar determinadas matizaciones (sobre todo aspectuales y modales) que no pueden reflejarse por medio de las formas sintéticas de la conjugación, otras veces, para manifestar los valores categoriales con mayor riqueza que a través de las formas conjugacionales: hay que señalar además los casos en que el valor expresivo y estilístico justifica por sí mismo la existencia de determinados sintagmas perifrásticos.

Además, de acuerdo con Gómez Manzano (1992: 83), una gran parte de las perífrasis expresan valor aspectual, lo cual es comprensible porque el valor más importante de las formas verbales sintéticas de la conjugación es el tiempo y secundariamente la aspectualidad. De este modo, las perífrasis conforman el recurso lingüístico más importante para expresar el aspecto verbal. Este aspecto ya se mostraba en Keniston (1936: 165-166):

The simple tenses, then, are capable of expressing a variety of aspects - unitary, progressive, iterative, customary-. But the very fact that the same tense may perform a variety of functions has made it necessary to create linguistic devices for indicating the particular aspect which the speaker wishes to convey, either to avoid ambiguity or to stress a particular aspect. Moreover it is often necessary to express in the

preterite an aspect (progressive, iterative, etc.) which is not inherent in the tense itself. Spanish, like the other language of Europe, has developed a variety of devices, involving the use of an auxiliary verb and the present participle or the infinitive, to express or intensify these aspects.

A diferencia de las perífrasis con valor aspectual, las modales no son tan numerosas, pero también son esenciales porque denotan algunos matices modales que no se expresan de forma tan clara con los tiempos verbales. No obstante, mientras que las perífrasis aspectuales constituyen la mejor manera de expresar el aspecto verbal, las modales conforman una de las varias opciones de que dispone el hablante para expresar la modalidad, ya que aparte de las perífrasis, esta también se puede expresar a través de la entonación, la interrogación, el modo subjuntivo, entre otros (Gómez Manzano 1992: 84). Como apunta Gómez Manzano (1992: 84), posiblemente por esta razón las construcciones modales sean menos numerosas que las aspectuales. Aun así, es importante destacar su importancia, ya que aportan matices y significados importantes y únicos.

Como ya se ha avanzado más arriba, el español es una lengua muy rica en perífrasis verbales. Si se compara con las otras lenguas románicas, se puede constatar que el español tiene muchísimas, pero, como indicó Fernández de Castro (1999: 106), “aunque haya muchas perífrasis verbales, queda también claro que no existen dos iguales”.

Es destacable la obra de Dietrich (1983: 13-18), en la que se muestra una comparación entre las perífrasis aspectuales en las diferentes lenguas románicas: español, portugués, catalán, occitano, francés, retorrománico, italiano, sardo y rumano. Este autor muestra una recopilación de casi todas las perífrasis aspectuales documentadas en cada una de estas lenguas. En su largo repertorio, es notable la diferencia entre la lista de las perífrasis españolas frente a las documentadas en los otros idiomas, que suele ser bastante breve. Solamente en portugués también se recoge un número similar de perífrasis que en español. Incluso en catalán, que es destacable por su convivencia con el español, existen muchas menos perífrasis aspectuales.

4.6. Criterios para reconocer una perífrasis verbal

Existen una serie de criterios o pruebas creados con la finalidad de distinguir perífrasis verbales de otras construcciones no perifrásticas. Como ya se ha mencionado (*vid.* Apartado 4.1), Fontanella de Weinberg (1970) fue la pionera en proponer un listado de pruebas para las construcciones perifrásticas.

Es importante recordar que, en este trabajo, se ha considerado la categoría perífrasis verbal en términos de prototipicidad, por lo que existen algunas más prototípicas, que cumplen todos o la mayoría de los criterios que se explicarán a continuación, y otras menos prototípicas, por cumplir menos criterios o casi ninguno (Garachana 2017: 34, 49). Así, el hecho de que una determinada perífrasis no cumpla todos los criterios propuestos no significa que no lo sea. A continuación, se van a explicar las diferentes pruebas que se pueden aplicar a las perífrasis.

Siguiendo a Garachana (2017: 28-33), quien sintetiza todos los criterios que se recogen en la bibliografía tradicional sobre las perífrasis verbales, las pruebas más importantes que se pueden aplicar tienen que ver con los siguientes aspectos que se resumen a continuación:

- La selección de argumentos
- La coincidencia de sujetos
- La combinación con verbos existenciales y meteorológicos
- La conmutación
- Las construcciones de anáfora nula
- La elevación de clíticos
- La transformación pasiva
- La formación de estructuras ecuacionales o perífrasis de relativo
- La alteración del orden de los constituyentes
- Las interpolaciones
- Las pronominalizaciones
- La transformación interrogativa

Seguidamente, se explica cada una de estas pruebas con más detalle:

a) La selección de argumentos depende del verbo auxiliado, en el que siempre se encuentra la semántica de la perífrasis. Por ello, el siguiente enunciado (34) sería extraño y confuso, ya que con el verbo *ladrar* el sujeto tendría que ser un perro. Dicho de otro modo, en las perífrasis, el sujeto y los complementos siempre actúan sobre el verbo auxiliado (Morera 1991: 21), de modo que, en este caso, el sujeto *Juan* actuaría sobre el verbo *ladrar*, donde la oración sintácticamente es correcta, pero semánticamente, no. Por lo tanto, la relación semántica que se establece es entre *Juan* y *ladrar*, y no entre *Juan* y *paró de*. Por ello, se puede afirmar que “el sujeto gramatical es sujeto semántico de la forma no finita” (García Fernández y Krivochen 2019: 18).

(34) *Juan no paró de ladrar.

b) A pesar del criterio anterior de que la selección del sujeto depende del auxiliado, el sujeto semántico de ambos verbos tiene que ser el mismo. Por ello, concuerda en género y número con el auxiliar, y a la vez es sujeto del auxiliado. En (35), los sujetos no coinciden, por lo que no se trata de una perífrasis. El sujeto del auxiliar es *ellas*, mientras que el del auxiliado es *el asesino*. No obstante, hay que tener en cuenta que es posible encontrarse casos de coincidencia de sujetos y no tratarse de una perífrasis (36) (Martínez Gómez 2004: 30).

(35) Ellas oyeron gritar al asesino (Martínez Gómez 2004: 30).

(36) Deseo comerme un helado de chocolate.

Asimismo, la perífrasis puede aparecer en construcciones de sujeto cero. Esto quiere decir que el verbo auxiliado es un verbo existencial o meteorológico (como *haber*, *llover* o *nevar*), por lo que con estos verbos ya no hay un control. El verbo auxiliar no indica cuál es el sujeto del verbo auxiliado, y cabe destacar que, en estos casos, el sujeto siempre estará libre de contenido semántico (García Fernández *et al.* 2006: 11).

Algunas construcciones no perifrásticas también admiten verbos existenciales o meteorológicos, e incluso hay perífrasis que no las aceptan. En (37), el sujeto de *acabar* y de *llover* es el mismo, solo hay un sujeto, que es nulo y, por tanto, una única predicación. En cambio, en (38), el sujeto de *desear* es diferente del de *llover*. El primero es animado, y el segundo, sujeto cero. A todo esto, el

enunciado es agramatical porque los individuos no poseen el poder de llover (García Fernández y Krivochén 2019: 17).

(37) Ø Acaba de Ø llover.

(38) anim.*Deseamos Ø llover.

c) Como las perífrasis forman una sola predicación, no es posible sustituir alguna parte de la construcción por otra.

(39) Vuélvelo a decir, por favor.

(40) *Vuélvelo de decir, por favor.

d) Otra prueba que se puede aplicar para saber si se trata de una perífrasis tiene que ver con las construcciones de anáfora nula, que consisten en la elisión del verbo auxiliado y sus complementos, siempre que sea posible deducir del contexto la información (41). Esta prueba no es aplicable a todas las construcciones perifrásticas. Por ejemplo, las que tienen valor epistémico no las admiten. Como explican García Fernández *et al.* (2006: 111), ante una construcción con valor epistémico y deóntico, la anáfora de complemento nulo solo recupera el valor deóntico.

(41) a. Debe de hacer mucho calor ahí dentro, ¿verdad? -Sí, sí, *debe.

b. ¿Deben hacerlo ahora? -Sí, sí, deben.

Como se ve, este criterio no es aplicable a todas las perífrasis, por lo que no es suficiente. No obstante, como señala Garachana (2017: 29), en los casos en que no es aplicable, esto demuestra una mayor gramaticalización de la perífrasis y una mayor unidad entre sus miembros.

e) Otro criterio hace alusión a la elevación de clíticos. Estos pueden aparecer antepuestos al verbo auxiliar o pospuestos al verbo auxiliado (42). Esto sucede porque, como ya se ha comentado, el auxiliar y el auxiliado forman una sola unidad predicativa. Por último, hay que recordar que esta prueba no se puede aplicar a los participios (43), ya que estos no admiten clíticos (García Fernández *et al.* 2006: 35, García Fernández y Krivochén 2019: 19).

(42) a. Ahora lo empiezo a hacer.

b. Ahora empiezo a hacerlo.

(43) a. Ya lo tengo escrito.

*Ya tengo escríto

b. Lo tengo dormido.

*Tengo dormídolo.

Sin embargo, como señalan García Fernández *et al.* (2006: 13), esta prueba no es definitiva porque también es aplicable a algunas construcciones no perifrásticas (44), pero, ciertamente, los verbos que admiten la subida de clíticos no son muchos, de modo que este criterio también puede proporcionar algún indicio para discernir las construcciones perifrásticas de las que no lo son.

(44) a. Decidieron aplazarlo.

b. Lo decidieron aplazar.

f) Otro criterio es el de la transformación a pasiva, que se puede encontrar bajo el término *diátesis* en muchos trabajos (Fontanella de Weinberg 1970, Gómez Torrego 1988, Fernández de Castro 1999). Cuando la construcción se transforma a pasiva perifrástica, el objeto directo de la oración activa que acompaña al verbo auxiliado pasa a ser el sujeto de la oración pasiva (45). Ante construcciones no perifrásticas, este criterio no funciona, ya que da lugar a una oración agramatical (46). Por otra parte, hay que destacar que existen algunas perífrasis en las que esta prueba no funciona, como *ir* + GER (47) o *andar* + GER (48).

(45) a. Tienes que devolverme el dinero.

b. El dinero tiene que ser devuelto.

(46) a. Juan desea cantar unas canciones.

b. *Unas canciones desean ser cantadas por Juan (Topor 2005: 63).

(47) a. Ve recogiendo los platos de la cena.

b. *Los platos de la cena van siendo recogidos.

(48) a. Siempre anda diciendo esas tonterías.

b. *Esas tonterías siempre andan siendo dichas.

g) La siguiente prueba está relacionada con las estructuras ecuacionales o también llamadas estructuras perifrásticas de relativo (García Fernández *et al.* 2006: 14). Este criterio consiste en focalizar el verbo auxiliado, lo cual no es posible con las perífrasis, ya que, como se ha ido repitiendo, sus componentes

forman una misma unidad predicativa. Solo es posible aplicar este criterio si se recupera el auxiliado con el verbo *hacer*, y, dada la dinamicidad de este verbo, este solo podrá recuperar verbos de la misma categoría, de manera que este criterio únicamente funciona con verbos dinámicos (García Fernández *et al.* 2006: 14). Por ello, el ejemplo (51) es agramatical.

- (49) a. *Leyendo es lo que estoy.
b. Leyendo es lo que estoy haciendo.
- (50) a. *Correr es lo que suelo todas las mañanas.
b. Correr es lo que suelo hacer todas las mañanas.
- (51) *Estar mareado es lo que empezó a hacer.

Con todo, como apuntan García Fernández *et al.* (2006: 15), hay que tener en cuenta que existen construcciones no perifrásticas en las que es posible aplicar la focalización del verbo auxiliado, pero sin utilizar el verbo *hacer* (52). No obstante, estos casos no siempre son aceptables (53).

- (52) a. Los niños pueden quedarse aquí.
b. Lo que los niños pueden es quedarse aquí.
- (53) *Lo que tenemos es que portarnos mejor (Gómez Torrego 1999: 3331).

h) Otro rasgo es la dificultad para cambiar el orden de la perífrasis (54) o interpolar palabras o grupos de palabras entre el verbo auxiliar y el auxiliado (56), pero ello no impide que en la lengua oral se encuentren casos de inserciones entre los dos verbos. Hay que tener en cuenta que la adyacencia de los formantes de una perífrasis como prueba de su fijación ha sido cuestionado. Por ejemplo, en la tesis doctoral de Cuní Díez (2023) sobre la evolución diacrónica de *estar* + GER, se ha demostrado que, cuanto más gramaticalizada estaba la perífrasis, más elementos interpolados admitía.

- (54) Nunca dejes de confiar en ti mismo.
- (55) *De confiar nunca dejes en ti mismo.
- (56) *Nunca dejes, en ti mismo, de confiar.

i) Tampoco es posible pronominalizar una parte de la perífrasis (57) ni crear oraciones interrogativas con el verbo auxiliar (58).

(57) Acabo de verlo/ *Lo acabo

(58) *¿Qué acabo? -De verlo

j) Por último, cuando se trata de una perífrasis en una oración impersonal con *se*, es posible anteponer un sintagma nominal a la construcción (59). No obstante, cuando no existe perífrasis, entonces no se puede (60).

(59) Esa mentira se está oyendo por tu barrio.

(60) *Estas mentiras se dicen por aquí.

4.7. Perífrasis y locuciones verbales

Es importante diferenciar las locuciones verbales de las perífrasis, ya que los límites entre ambas pueden llegar a ser difusos. Por ello, a continuación, se van a explicar las diferencias fundamentales entre ambas categorías. Especialmente, se pretende diferenciar las perífrasis de las locuciones verbales formadas por dos verbos (entre los que puede mediar un nexo), ya que las de este tipo se pueden confundir con las perífrasis fácilmente. También existen otras locuciones verbales en las que un verbo va seguido de otros elementos no verbales, como *echar de menos*, *caer en la cuenta*, *tener en cuenta* o *dar la gana* (Gómez Torrego 1988: 24). Estas no interesan, de modo que se dejarán aparte, ya que no producen muchos problemas.

Las locuciones verbales constituyen una sola unidad sintáctica y léxica, fija e insegmentable, cuyo centro o núcleo siempre es un verbo (Gómez Torrego 1999: 3342), como se muestra en los ejemplos (61) y (62). Además, las locuciones se caracterizan por su idiomatidad, lo cual quiere decir que siempre tienen un significado especial, que nunca se obtiene de la suma del significado del verbo principal de la locución y de las palabras que lo acompañan; y, generalmente, los componentes de la locución presentan un significado que no tienen de forma independiente (Gómez Torrego 1988: 23, Blasco 1999: 94). Si se toma la locución *poner a parir* y se intenta deducir su significado sumando el sentido de cada uno de los verbos por separado, la interpretación que se obtiene es errónea, ya que no tiene nada que ver con la acción de *alumbrar* o *dar a luz* (Blasco 1999: 94).

(61) Su futuro laboral se *echó a perder*.

(62) Su padre *dio a entender* que le echaría de casa.

A continuación, se van a detallar los rasgos característicos de las locuciones verbales. En primer lugar, siguiendo a Gómez Torrego (1999: 3342-3343), dado que las locuciones verbales forman una unidad léxica fija, no es posible sustituir alguna de sus palabras por otra (63). En las perífrasis mayoritariamente sí se puede aplicar la sustitución léxica (a veces de forma limitada), por ejemplo, de un infinitivo por otro (64).

(63) a. *Echó a perder* a su hijo.

b. **Echó a desperdiciar* a su hijo.

(64) a. *Acabamos de llegar*.

b. *Acabamos de empezar*.

Asimismo, tampoco es posible dividir las locuciones sintácticamente, rasgo que sí se produce con las perífrasis, en las que siempre se puede separar el verbo auxiliar por un lado y el auxiliado, por otro (Gómez Torrego 1988: 23). Como apunta Blasco (1999: 93), las perífrasis permiten la omisión del verbo auxiliado mediante el uso del proverbio *hacer* (65), mientras que con las locuciones verbales no es posible. En (66) se observa que de ningún modo se puede omitir el infinitivo de la locución.

(65) La señora *vuelve a retocar* su peinado.

a. *La señora vuelve a eso.

b. La señora vuelve a hacerlo.

c. A lo que vuelve la señora es a retocar su peinado.

d. Lo que vuelve a hacer la señora es retocar su peinado (Blasco 1999: 93).

(66) La señora *se hizo de rogar*.

a. ?La señora se hizo de eso.

b. *La señora se hizo de hacerlo.

c. *De lo que se hizo fue de rogar.

d. *Lo que se hizo de hacer fue rogar (Blasco 1999: 93)

Por otra parte, no es posible posponer los clíticos, ya que los complementos dependen siempre del verbo auxiliar (67) y (68).

(67) *Hizo llegar* la carta.

La hizo llegar.

*Hizo llegarla.

(68) *Di a conocer* la noticia.

La di a conocer.

*Di a conocerla.

Además, el primer verbo que aparece en la locución es un verbo pleno, no un auxiliar, así que no expresa valores modales, aspectuales, temporales o expresivos. El primer verbo no modifica al segundo, como ocurría con las perífrasis; y, como consecuencia, este se encarga de seleccionar los sujetos y los complementos, mientras que en las perífrasis era el auxiliado el que presentaba esta función (Gómez Torrego 1988: 24). Si se observan los casos de (69) y (70), el primero es una perífrasis verbal, puesto que el auxiliado *aparcar* es el que selecciona tanto al sujeto *el médico* como al objeto directo *coche*. En cambio, el segundo ejemplo se trata de una locución verbal, dado que el primer verbo (*dará*) es el que selecciona al sujeto *la amenaza anónima*. Este sujeto no puede estar seleccionado por el verbo *pensar*, ya que este exige un sujeto animado (Blasco 1999: 95).

(69) El médico *se puso a aparcar* su coche en la esquina.

a. *El médico se puso.

b. El médico aparca (Blasco 1999: 95).

(70) La amenaza anónima *dará que pensar* a los afectados (Blasco 1999: 95).

Normalmente la locución verbal se puede sustituir por un verbo simple que viene a significar prácticamente lo mismo. Por ejemplo, en (71), la locución *quiere decir* es sinónima a 'significa'. Finalmente, la última característica atañe a la formación de pasiva. Cuando se puede pasar a pasiva, esta afecta a la locución entera.

(71) La palabra *maison* quiere decir 'casa'.

4.8. Las perífrasis verbales en el español hablado en Cataluña

En esta última sección, se va a realizar una descripción de los valores semánticos de todas las perífrasis verbales que se han incluido en la parte del análisis de los resultados. En concreto, se van a examinar los diferentes sentidos que presenta cada una de ellas y, si existen estudios, los valores que presentan las perífrasis en la variedad específica del español de Cataluña y que, por tanto, recibe la influencia del catalán. Esta sección se ha estructurado en cuatro apartados, según el valor principal de las construcciones. De esta manera, se ha distinguido entre perífrasis temporales (Apartado 4.8.1), modales (Apartado 4.8.2), aspectuales (Apartado 4.8.3) y, en el último apartado, se han agrupado otras perífrasis que han sido más difíciles de clasificar, por presentar diferentes tipos de valores (Apartado 4.8.4).

4.8.1. Perífrasis temporales: *ir a* + INF

Este primer apartado está dedicado a las perífrasis que presentan valores temporales. Como se verá, solo se va a analizar *ir a* + INF, por ser la única construcción temporal que se ha incluido en el análisis.

Esta es una de las perífrasis más frecuentes entre las informantes. Los dos principales valores de esta construcción son un sentido aspectual de inmediatez, que indica que la acción denotada por el infinitivo está a punto de iniciarse (72), y un valor temporal de futuro (73). Por otra parte, también existen algunos usos modales que denotan intencionalidad y disposición por parte del hablante (74), y probabilidad (75). En varios estudios, también se han mostrado algunos empleos de esta perífrasis con valor focalizador (76) y completivo (77), que se han considerado construcciones aparte, ya que se alejan de la perífrasis futura (Bravo Martín 2014; Garachana 2019; Sentí Pons, en prensa). Estos usos suelen darse con el verbo auxiliar conjugado en pasado.

El ejemplo (76) se puede parafrasear como ‘desafortunadamente, fue a llover precisamente el día de mi boda’, por lo que se expresa un matiz modal de desagrado o disconformidad. Respecto a la lectura completiva, como se refleja en (77), la construcción muestra un significado aspectual de finalización de la acción similar a los de las perífrasis *acabar por* + INF, *acabar* + GER, *terminar por* + INF y *terminar* + GER. Además del sentido aspectual, el valor completivo lleva

añadido un matiz modal de molestia o contraexpectación (Garachana 2019: 120-137). Finalmente, la perífrasis también puede presentar un sentido imperativo (78) y, en ocasiones, muestra algunos usos que se aproximan a los valores de las locuciones verbales y de las frases hechas, como se ejemplifica en (79) y (80) (Camus Bergareche 2006: 177-181; Gómez Torrego 1988: 68-72, 1999: 3365-3372; RAE/ASALE 2010: 2154-2160).

- (72) B42: ahora te *voy a decir* [...]. (ESCOL.ESP._42)
- (73) B25: e::h son como dos horas y media=eh? en coche/ A25: ((chasquido)) qué te *vas a llevar*? (ESCOL.ESP._25)
- (74) *Me iba a levantar* cuando sonó la explosión. (Gómez Torrego 1999: 3369)
- (75) *Vais a pensar* que estoy loco, pero me da igual. (Camus Bergareche 2006: 178)
- (76) *Fue a llover* el día de mi boda. (Garachana 2019: 120)
- (77) Unos niños estaban jugando con la pelota al lado de casa y la pelota *fue a dar* contra la pared recién pintada. (Garachana 2019: 134)
- (78) ¿Te *vas a estar* quieto de una vez? (Gómez Torrego 1999: 3369)
- (79) *Vamos a ver*, ¿por qué no me lo dijiste? (Gómez Torrego 1999: 3371)
- (80) ¡Qué le *vamos a hacer*! (Gómez Torrego 1999: 3371)

El uso de esta perífrasis está muy extendido por toda la Península y por toda Hispanoamérica, ya que, cuando se quiere expresar una acción futura, los hablantes prefieren hacerlo mediante el futuro analítico, es decir, empleando la perífrasis con *ir* (*voy a ir*), y, con menor frecuencia, con el futuro sintético (*iré*). Cabe destacar que el empleo de la variante perifrástica se muestra mucho más avanzada en Hispanoamérica, como han sustentado varios estudios (Silva-Corvalán y Terrel 1989, Sedano 1994, Zentella 1997, Orozco 2005). No obstante, esta situación es distinta en la variedad española hablada en Cataluña y en otras zonas donde el español convive con el catalán, como en las islas Baleares o en la Comunidad Valenciana. Aunque aún no se dispone de muchos estudios que traten el empleo de estas dos variantes en el español que se encuentra en contacto con el catalán (Blas Arroyo 2007: 227), varias investigaciones han

mostrado que, en estas zonas de contacto con el catalán, se observa un empleo predominante del futuro sintético por parte de los hablantes que muestran un mayor grado de competencia en dicha lengua y una mayor exposición a ella (Blas Arroyo 2004, 2007, 2008, 2012; Illamola 2008, 2015; Enrique-Arias y Méndez Guerrero 2020; Garachana 2021c, 2021d). Por lo tanto, la influencia del catalán “actúa como un catalizador que incrementa la frecuencia y la extensión social de estas variantes” (Blas Arroyo 2004: 1068).

Este uso viene motivado por el catalán, en el que solamente se emplea el futuro morfológico para expresar futuridad, mientras que la perífrasis *anar* + INF se reserva para denotar acciones pasadas (81). En catalán también se emplea *anar* a + INF, pero con un valor incoativo (82) (Gavarró y Laca 2002, en Blas Arroyo 2007: 279). Finalmente, hoy en día también es posible también encontrar casos como los de (83), originados por el influjo del español, pero no se consideran ejemplos naturales y propios de la lengua catalana (Blas Arroyo 2007: 280).

- (81) Ahir *vaig anar* a casa d'en Joan 'ayer fui a casa de Juan'.
- (82) Què *anava a dir*? '¿qué iba a decir?' (Blas Arroyo 2007: 279)
- (83) Ara *anem a veure* el segon acte 'ahora vamos a ver el segundo acto'. (Blas Arroyo 2007: 280)

4.8.2. Perífrasis modales

En este segundo apartado, se describen los sentidos de todas las perífrasis modales analizadas. En concreto, se examinarán los valores de las siguientes construcciones: *tener que* + INF (Apartado 4.8.2.1), *haber que* + INF (Apartado 4.8.2.2), *deber* + INF y *deber de* + INF (Apartado 4.8.2.3), *haber de* + INF (Apartado 4.8.2.4), *mirar de* + INF (Apartado 4.8.2.5) y *poder* + INF (Apartado 4.8.2.6).

4.8.2.1. *Tener que* + INF

Esta perífrasis verbal destaca por ser la más representativa en el español conversacional para la expresión de la necesidad deóntica, como en (84) (Garachana 2017: 256). Este sentido se asemeja al de la construcción *deber* + INF. En el caso de *tener que* + INF, y a diferencia de *deber* + INF, muchas veces, esta obligación se presenta como inevitable e impuesta (85). En algunas

ocasiones, el propio hablante es el que se impone a sí mismo una obligación, por lo que se trata de una obligación activa (86). Por otra parte, cuando el auxiliar aparece conjugado en pretérito perfecto simple, la interpretación que se obtiene es que la acción ha llegado a su término (87). En contraste, si en estos mismos contextos se emplea *deber* + INF, la interpretación es desiderativa, ya que se manifiesta el deseo del sujeto de haber realizado la acción, que no se llevó a cabo (88) (Gómez Torrego 1999: 3352, García García-Serrano 2006: 110, RAE/ASALE 2009: 539).

- (84) B45: es que encima *tienes que pagar* o algo así. (ESCOL.ESP._45)
- (85) Si no se comporta *tendré que medicarle*. (RAE/ASALE 2010: 539)
- (86) Este verano *tengo que sacarme* el carné de conducir sí o sí.
- (87) Me sentía tan mal, que *tuve que abandonar* la reunión.
- (88) Me sentía tan mal, que *debí abandonar* la reunión.

Aparte del valor deóntico predominante, en otros contextos, la construcción puede denotar una obligación atenuada, es decir, la conveniencia de realizar una determinada acción, muchas veces con el verbo auxiliar conjugado en condicional (89), o la expresión de deseo del hablante de haber realizado la acción. En (90), se muestra el arrepentimiento del sujeto de no haber efectuado la acción de *decir* (Gómez Torrego 1999: 3353, Garachana 2017: 273).

- (89) *Tendrías que acabarlo* para mañana.
- (90) *Teníamos que haberlo dicho*. ‘¡ojalá lo hubiéramos dicho!’ (Gómez Torrego 1999: 3353)

La perífrasis también puede aportar un sentido epistémico de certeza, a través del cual el hablante expresa su seguridad y convencimiento de su inferencia o conclusión, en contraste con *deber de* + INF, que, por el contrario, expresa un menor grado de probabilidad. Por ejemplo, en (91), el hablante manifiesta su convencimiento de que Juan ha sido el responsable de la acción de *hacer*, mientras que, en (92), mediante el uso de *deber de* + INF, el grado de certeza por parte del hablante se muestra más atenuado, por lo que la inferencia se percibe como una simple posibilidad. Finalmente, en ocasiones, la construcción puede funcionar como una locución verbal, en estructuras como *tener que ver* o *tener*

que hacer (93) (Gómez Torrego 1999: 3354, RAE/ASALE 2009: 539, Garachana 2017: 257-276).

(91) *Tiene que haberlo hecho* Juan.

(92) *Debe de haberlo hecho* Juan.

(93) B40: yo también haré el bachillerato social/ A40: mm (.) porque/ sí/ es el que:: más: *tiene: que ver* con lo que me gusta. (ESCOL.ESP._40)

4.8.2.2. *Haber que* + INF

Esta perífrasis está especializada en la expresión de la obligación impersonal, y generalmente, se documenta su empleo en el ámbito de la proximidad comunicativa. A través de esta construcción se consigue denotar una obligación de manera atenuada, al no dirigirse a ningún sujeto de manera explícita y directa, sino a través de la impersonalización (94). Este valor de obligación es compartido con la perífrasis *haber de* + INF. Una característica importante de *haber que* + INF es que el posible sujeto debe ser agentivo y volitivo, por lo que no son compatibles auxiliados como los de (95), que, en cambio, sí funcionan con *haber de* + INF y *deber (de)* + INF (*ha de llover, debe llover*) (Garachana 2016: 329, 331).

Asimismo, otro sentido que puede presentar la perífrasis es el contrafáctico (96). Este se construye con el auxiliar conjugado en pretérito imperfecto o condicional, y con el auxiliado en infinitivo compuesto. Por otra parte, esta construcción también puede activar valores de inevitabilidad (97), con el auxiliar en futuro o en pretérito perfecto simple; un sentido apelativo o conativo (98), con el auxiliar en presente, y, cuando aparece en oraciones exclamativas, además de la obligación, también puede denotar matices de asombro, enojo o indignación (99). Por último, no hay que olvidar que existen algunas construcciones con *haber que* tradicionalmente se han tratado como fórmulas lexicalizadas (100) (Gómez Torrego 1999: 3357-3358, García García-Serrano 2006: 167, RAE/ASALE 2009: 540, Garachana 2016: 329, 331).

(94) A25: *hay que preparar* las cosas. (ESCOL.ESP._25)

(95) **Hay que llover pronto*. (Garachana 2016: 329)

(96) *Había/habría que haberlo comprado* antes.

(97) *Hubo que derribar* la casa: estaba en ruinas ('no hubo más remedio que derribar...'). (Gómez Torrego 1999: 3358)

- (98) *Hay que animarse*, Sr. Paco ('ánimese'). (Gómez Torrego 1999: 3358)
- (99) *¡Hay que aguantar* tanto en esta vida...! (Gómez Torrego 1999: 3358)
- (100) *¡Hay que ver* qué mal habla ese chico! (Gómez Torrego 1999: 3358)

4.8.2.3. *Deber* + INF y *deber de* + INF

Estas dos perífrasis pueden expresar tres sentidos diferentes, uno ligado a la modalidad deóntica, y dos, a la modalidad epistémica. En primer lugar, pueden expresar necesidad deóntica (101), entendida como "la necesidad de una acción o un estado como resultado de una norma social o individual" (Rosemeyer 2017: 158). En segundo lugar, pueden aportar un sentido de necesidad epistémica (102), con el cual se expresa la necesidad de una situación, acción o evento dentro de una situación concreta. Por último, también pueden denotar posibilidad epistémica (103), que básicamente se refiere a la posibilidad de un determinado evento o situación. Si bien es cierto que es fácil discernir entre el valor deóntico y las dos lecturas epistémicas, no ocurre lo mismo con las dos acepciones epistémicas. Cabe tener en cuenta que, mediante la lectura de necesidad epistémica, el hablante muestra una mayor seguridad que con el sentido de posibilidad epistémica (Rosemeyer 2017: 158). Finalmente, como ya se ha mencionado, estas construcciones también indican un sentido desiderativo, como se ve en (104) (Gómez Torrego 1999: 3350, García García-Serrano 2006: 110).

- (101) *Debes acabarlo* hoy.
- (102) Juana aún no ha leído mi mensaje. *Debe de estar* muy ocupada.
- (103) Juana aún no ha leído mi mensaje. Me parece que *debe de estar* muy ocupada.
- (104) *Debimos/debíamos haberlo* hecho en su momento.

Según la tradición gramatical, las lecturas deónticas (necesidad deóntica y necesidad epistémica) se relacionan con *deber* + INF, mientras que *deber de* + INF se especializa en el sentido de posibilidad epistémica. No obstante, está muy extendido el empleo de *deber* + INF para denotar posibilidad o conjetura, y

viceversa, el uso de *deber de* + INF para la obligación. Actualmente, es muy común la neutralización de las dos perífrasis, especialmente en el uso coloquial, pero este empleo indistinto de las dos se registra desde muy antiguo (Yllera 1980: 127-130, Gómez Torrego 1999: 3348, García García-Serrano 2006: 110, RAE/ASALE 2009: 539).

4.8.2.4. *Haber de* + INF

Esta perífrasis expresa necesidad deóntica o un “uso radical” (RAE/ASALE 2009: 539), como en (105), donde se expresa una obligación. También admite un uso epistémico (106). A veces, puede presentar una lectura prospectiva, como en (107), y, finalmente, en contextos exclamativos, también expresa un valor enfático (108) (García García-Serrano 2006: 165).

(105) M: ya pensaremos/ algo/ o sea *hemos de pensar* el número de personas. (015_GRADESBAR)

(106) Le *han de haber encargado* que viniera a quitarme el sueño.
(RAE/ASALE 2009: 539)

(107) Y no *he de deciros* [‘os diré, os voy a decir’] más, que esta ofrenda espero que baste para quien tiene calidad y entendimiento. (RAE/ASALE 2009: 539)

(108) ¡Siempre *ha de ser* él el que meta la pata! No sé cómo lo hace.
(García García-Serrano 2006: 165).

En el caso concreto de la variedad de español hablada en Barcelona, algunos estudios (Garachana 2018: 68, 2021: 208-212) han señalado la mayor frecuencia de empleo de *haber de* + INF, la mayor tendencia a emplearla para la expresión de la obligación, y su empleo en contextos de proximidad comunicativa. En contraste, en el resto de la Península, se emplea con menor frecuencia, sobre todo con sentidos prospectivos y epistémicos, y, especialmente, en contextos formales. Este empleo obligatorio en el español barcelonés viene motivado por el catalán, donde la perífrasis deóntica por excelencia es *haver de* + INF.

4.8.2.5. *Mirar de* + INF

Esta se trata de una perífrasis característica de la variedad de español hablada en Cataluña. Es equivalente a la construcción *ver de* + INF, por lo que se puede parafrasear como ‘procurar, tratar de hacer algo’ (109) (Szigetvári 1994: 35).

- (109) N: pero no *has mirado*:: (.) *de ir* al mismo hotel que el año pasado.
(GRADESBAR_044)

4.8.2.6. *Poder* + INF

Esta constituye una perífrasis modal que denota posibilidad. Por un lado, puede expresar posibilidad deóntica, entendida en términos de capacitación (‘estar capacitado, tener permiso para, ser capaz de’), como en (110). Cuando la posibilidad es interna al participante, se trata de una posibilidad deóntica de tipo dinámica (*Juan puede hacerlo bien* ‘es capaz de hacerlo bien’), mientras que, cuando la posibilidad depende de las circunstancias externas al sujeto y no de su habilidad, esta es de tipo no-deóntica o radical (111) (Jarque 2017: 86-87). Por otro lado, la construcción puede indicar posibilidad epistémica, esto es, probabilidad (112). Otros valores posibles son el de cortesía, como en (113), donde se formula una petición atenuada; otro significado recriminatorio, cuando se expresa una orden directa e intensificada a través de enunciados exclamativos e interrogativos (114), o un sentido enfático en oraciones exclamativas (115). Por último, ante enunciados negativos y con el verbo *ver*, la perífrasis se convierte en una locución muy lexicalizada (116) (Gómez Torrego 1999: 3362, García García-Serrano 2006: 213-214).

- (110) A24: ((chasquido)) y después cuando:: me dice: eso no lo *podemos saber*. (ESCOL.ESP._24)
- (111) ¿De cuánto tiempo *puedes disponer*? (Jarque 2017: 87)
- (112) Juan *puede venir* todavía aunque ya sea un poco tarde. (García García-Serrano 2006: 213)
- (113) ¿*Puedes ayudarme* con los deberes?
- (114) ¿Te *puedes callar* de una vez? (García García-Serrano 2006: 213)
- (115) ¡No te *puedes imaginar* lo mal que lo pasé! ‘¡no te imaginas...’
(García García-Serrano 2006: 213)

- (116) Juan y Pedro *no se pueden (ni) ver* ‘se odian’. (Gómez Torrego 1999: 3362)

4.8.3. Perífrasis aspectuales

En esta sección se reúne el grupo de perífrasis que comparten significados aspectuales, como, por ejemplo, las perífrasis fasales. Concretamente, se han incluido las siguientes construcciones: *empezar a* + INF y *comenzar a* + INF (Apartado 4.8.3.1), *ponerse a* + INF (Apartado 4.8.3.2), *estar a punto de* + INF (Apartado 4.8.3.3), *acabar de* + INF y *terminar de* + INF (Apartado 4.8.3.4), *dejar de* + INF y *parar de* + INF (Apartado 4.8.3.5), *volver a* + INF (Apartado 4.8.3.6) y *soler* + INF (Apartado 4.8.3.7).

4.8.3.1. *Empezar a* + INF y *comenzar a* + INF

Estas dos perífrasis incoativas o de fase inicial indican el comienzo de la acción denotada por el infinitivo (117) y (118). Se pueden considerar sinónimas, pero, según Carrasco Gutiérrez (2006: 130), la perífrasis con *comenzar* se emplea con menor frecuencia en el español peninsular. Una característica especial de estas perífrasis es que indican el inicio de una acción que empieza a prolongarse en el tiempo, por lo que, en general, funcionan con verbos durativos y no son compatibles con eventos que expresan logro, como en (119), salvo aquellos casos en los que estos verbos, por el contexto, adquieren sentidos reiterativos o durativos. En el ejemplo (120), se entiende que Juan llega tarde una y otra vez, de forma reiterada. Asimismo, en el caso de (121), el colectivo *gente* aporta el sentido durativo al verbo (Gómez Torrego 1999: 3373, RAE/ASALE 2009: 544).

- (117) hice primer año de bachiller y el en el segundo no:: no continué/ dejé allí y *empecé a trabajar*/ po:r por necesidad. (ESCOL.ESP._41)
- (118) *Comenzó a llover*.
- (119) *Juan *empezó a llegar*. (Gómez Torrego 1999: 3373)
- (120) Juan *empezó a llegar* tarde últimamente. (Gómez Torrego 1999: 3373)
- (121) La gente *empezó a llegar* a la estación. (RAE/ASALE 2009: 544)

4.8.3.2. *Ponerse a + INF*

Esta perífrasis aspectual se caracteriza por su valor incoativo, es decir, expresa el inicio de la acción denotada por el infinitivo, como en (122), donde el hablante indica que se dispone a dar comienzo a la acción de *estudiar*. Esta construcción presenta un marcado carácter puntual, dado que expresa la acción “en un momento preciso, generalmente sin transición ni progresión” (Carrasco Gutiérrez 2006: 221, RAE/ASALE 2009: 545, Cuní Díez 2019: 116).

Otra característica de esta perífrasis es que, pese a admitir algunos verbos meteorológicos (123), mayoritariamente, se combina con sujetos agentes, animados y humanos. Por ello, el ejemplo (124) es agramatical, ya que el verbo *envejecer* expresa un cambio de estado que se produce de forma involuntaria y sin el control del sujeto. En contraste, las perífrasis con *empezar* y *comenzar* sí lo admiten, como muestra el ejemplo (125), dado que estas construcciones no presentan tal restricción. Además, con la perífrasis se perciben ciertos matices modales de esfuerzo, volición o decisión por parte del sujeto para emprender la acción (122). Igual que en el caso de las perífrasis con *empezar* y *comenzar*, esta selecciona auxiliados durativos, por lo que, generalmente, verbos de logro como los del ejemplo (126) resultan agramaticales (Gómez Torrego 1999: 3373-3374, Carrasco Gutiérrez 2006: 221, RAE/ASALE 2009: 545, Cuní Díez 2019: 115). Finalmente, cabe destacar que *ponerse a + INF* tiene cabida de forma exclusiva en los contextos de proximidad comunicativa, a diferencia de *empezar a + INF* y *comenzar a + INF*, que se emplean en todos los registros comunicativos (Cuní Díez 2019: 116).

- (122) A42: es como decir no/ ahora *me voy a poner a estudiar* economía.
(ESCOL.ESP._42)
- (123) *Se puso a nevar.*
- (124) **Se puso a envejecer.* (Carrasco Gutiérrez 2006: 221)
- (125) *Empezó/comenzó a envejecer.*
- (126) **Se puso a llegar.*

4.8.3.3. *Estar a punto de + INF*

Esta perífrasis se caracteriza por expresar la inminencia de la acción denotada por el infinitivo (127), de manera similar a las construcciones *estar al + INF*, *estar*

para + INF y *estar por* + INF. Este sentido suele construirse con el auxiliar conjugado en presente o futuro simple de indicativo. No obstante, nótese que, en algunos casos, como (128), a través de la perífrasis se expresa que la acción no llega a efectuarse. En esta segunda acepción, la construcción se puede sustituir por los adverbios o locuciones adverbiales *casi* (*casi lo propongo...*), *por poco* (*no*), entre otros (Gómez Torrego 1999: 3376, Carrasco Gutiérrez 2006: 146-149).

(127) tú ya *estás a punto de acabar* entonces=no? (ESCOL.ESP._48)

(128) no, o sea *estuve a punto de proponerlo* pero pensé que ya teníais suficiente [...]. (GRADESBAR_043)

4.8.3.4. *Acabar de* + INF y *terminar de* + INF

Acabar de + INF y *terminar de* + INF comparten un mismo valor: el aspectual terminativo (129) y (130) (Gómez Torrego 1988: 120–121, 1999: 3378; Morera 1991: 49–59; Gómez Manzano 1992: 199; Fernández de Castro 1999: 258-270; Havu 2011: 158-177; Aderdouch Derdouch 2024: 159-169). Por su parte, *acabar de* + INF también se caracteriza por expresar un sentido temporal de pasado reciente (131), o *aspectual resultativo* (Carrasco Gutiérrez 2006: 65), que no presenta la perífrasis con *terminar* (132). Según Carrasco Gutiérrez (2006: 65), este sentido «focaliza el estado de cosas que sigue y es consecuencia o resultado del evento denotado por la forma verbal de infinitivo», de manera que se presenta una acción «inmediatamente anterior al estado de cosas resultante». Esta acción se puede situar en un punto del pasado respecto al momento de la enunciación, o en un punto del pasado respecto a otro momento distinto.

(129) A29: entonces no tenías tiempo de nada/ B29: luego que: por la noche *acabar de estudiar* para un exame:n/ y: dormir. (ESCOL.ESP._29)

(130) Juan y María *terminaron de cenar* a las doce (Carrasco Gutiérrez 2006: 264).

(131) eh: la grande tiene dos hijas/ una de cinco años/ y una que aún tiene siete meses/ y la mediana:/ eh: ahora *acaba de tener* un niño/ hace: hace nada. (ESCOL.ESP._46)

(132) **Termino de ver* a tu compañero (Gómez Torrego 1988: 120).

A continuación, se mostrarán los sentidos de estas construcciones cuando aparecen en contextos negativos, que son los mismos para ambas perífrasis. Además del significado de no finalización de la acción, que indica la no compleción del evento denotado por el infinitivo (133), estas perífrasis también pueden denotar sentidos modales como atenuación, ansiedad, angustia, impaciencia, desazón, incomodidad, entre otros (134) y (135) (Fente *et al.* 1987: 25; Gómez Torrego 1988: 120-121, 1999: 3378-3381; Morera 1991: 49-59; Gómez Manzano 1992: 198; Olbertz 1998: 345; Fernández de Castro 1999: 258-270; Carrasco Gutiérrez 2006: 72; Aderdouch Derdouch 2024: 166-169). Estos significados modales pueden darse de forma independiente o ir asociados a las lecturas de no finalización (Aderdouch Derdouch 2024: 168-169). En estos ejemplos, las construcciones reflejan un esfuerzo por parte del sujeto, que no logra sentirse a gusto o entender una determinada situación. Finalmente, las perífrasis también pueden activar un valor de continuidad, con el cual se indica la continuidad de la acción y se enfatiza la intensidad con que es realizada. En el ejemplo (136), se indica que el sujeto se preguntaba una y otra vez el motivo de su acción, de modo que se percibe también un matiz iterativo y de persistencia (Aderdouch Derdouch 2024: 167-168).

(133) No *acabó de leerse* la novela (Carrasco Gutiérrez 2006: 72).

(134) No *acaba de sentirse* a gusto (Carrasco Gutiérrez 2006: 72).

(135) — Lo que yo no *acabo de ver* claro — dijo Paulina — es la vida que se traen, ni lo que piensan para el porvenir (Fernández de Castro 1999: 260).

(136) Abuelo Pancho, el pobre, tenía los ojos llenos de lágrimas y *no terminaba de preguntarme* por qué había hecho semejante locura. (Ernesto Sábato, *Sobre héroes y tumbas*, 1961, Argentina, CORDE, apud Aderdouch Derdouch 2024: 168)

Por otra parte, en algunos estudios (Carrasco Gutiérrez 2006: 67, RAE/ASALE 2009: 543) se añade que la acepción de anterioridad reciente de *acabar de* + INF puede ser negada, pero solamente cuando se expresa un sentido metalingüístico (137), es decir, cuando se hace referencia a un enunciado previo para negarlo de forma enfática o para corregirlo.

- (137) No *acaba de enterarse*, sino que más bien lo sabía hace mucho tiempo (RAE/ASALE 2009: 543).

Por último, cabe mencionar que, actualmente, parece que la perífrasis con *acabar* se ha especializado en la expresión del sentido temporal de anterioridad reciente, mientras que la construcción con *terminar*, cuyo empleo es mucho más reducido, se reserva para los sentidos terminativos, de ahí la pervivencia de ambas perífrasis en la actualidad (Aderdouch Derdouch 2024: 159-190).

4.8.3.5. *Dejar de + INF y parar de + INF*

Parar de + INF indica la interrupción del evento denotado por el infinitivo. En (138) se indica que la acción de *jugar* se ha interrumpido, posiblemente debido a algún hecho externo. Esta perífrasis se diferencia de las construcciones terminativas *acabar de + INF* y *terminar de + INF*, en el hecho de que no expresa la culminación de la acción, como sí hacen estas dos perífrasis, y como se muestra en (139) (Carrasco Gutiérrez 2006: 206, Garachana 2021: 1). En comparación con *dejar de + INF*, que es más neutra, la perífrasis con *parar* aporta una mayor expresividad (Garachana 2021: 5). *Dejar de + INF* presenta la particularidad de denotar la continuidad de la acción cuando aparece en contextos de polaridad negativa, como en (140), donde no se expresa la interrupción del evento, sino que se puede parafrasear como ‘ha estado molestando durante toda la tarde’ (Garachana 2024: 270).

- (138) El niño *paró de jugar*.

- (139) Los niños *acabaron de jugar* muy tarde.

- (140) No *ha dejado de molestar* en toda la tarde. (Garachana 2024: 270)

4.8.3.6. *Volver a + INF*

Esta perífrasis es sinónima de *tornar a + INF*, la cual ha quedado relegada a unos contextos de empleo muy marginales (Cuní Díez y Aderdouch Derdouch 2020). El principal sentido de *volver a + INF* es el reiterativo, a través del cual se expresa la repetición de la acción denotada por el infinitivo. En (141), se indica la repetición de la acción de leer un correo electrónico. En estos casos, la perífrasis equivale a las locuciones *de nuevo*, *otra vez* y al prefijo *re-* (Gómez Torrego 1999: 3377, García García-Serrano 2006: 280). En otros contextos, la perífrasis puede

aportar un sentido restitutivo, caracterizado por indicar el restablecimiento de una situación o estado anterior que se había interrumpido (García García-Serrano 2006: 281, Melis 2006, Garachana y Rosemeyer 2011, Cuní Díez y Aderdouch 2020: 270). Por ejemplo, en (142), se expresa el deseo de las informantes de restablecer la situación de normalidad que vivían antes de ser afectados por la pandemia del coronavirus.

(141) B38: o sea mándalo/ espérate a recibirlo/ *vuélvelo a leer* ((se ríe))/ eso es pérdida de tiempo sí. (ESCOL.ESP._38)

(142) A29: espero que entre (.) que encuentren ya: la cura de esto porque:/ B29: ya ves que encuentren una vacuna y venga ((se ríe)) y *volver a ser* <<riendo> normales>. (ESCOL.ESP._29)

4.8.3.7. *Soler* + INF

El principal sentido de la perífrasis con *soler* es el aspectual de habitualidad o frecuentativo, caracterizado por denotar un hábito del sujeto, o la repetición de un suceso (Martínez-Atienza 2006: 243, RAE/ASALE 2009: 542, Artigas 2019: 47-51, Vatrican 2021: 257-258). En el ejemplo (143) se indica que el sujeto regularmente o casi siempre cena pronto, por lo que se trata de un hábito que se repite. Por otra parte, esta perífrasis también puede expresar un sentido caracterizador. El ejemplo (144) se puede considerar un ejemplo caracterizador porque se desprende de la perífrasis que una característica propia de los bebés es llorar (Vatrican 2015: 107, 2021: 269; Artigas 2019: 58).

(143) María *suele cenar* pronto.

(144) Un bebé *suele llorar*. (Vatrican 2015: 107)

4.8.4. Otras construcciones perifrásticas

Finalmente, se cierra este capítulo con el análisis de dos perífrasis que presentan tantos sentidos diferentes, que es difícil clasificarlas en un grupo concreto, por lo que se han tratado aparte. Estas construcciones son *llegar a* + INF (Apartado 4.8.4.1) y *querer* + INF (Apartado 4.8.4.2).

4.8.4.1. *Llegar a* + INF

Esta construcción perifrástica presenta distintos valores. Su principal sentido es el conclusivo o finalizador, que denota el último de una serie de eventos previos.

También se nota un matiz modal con la perífrasis, ya que esta introduce un significado escalar, esto es, el evento que expresa se sitúa en lo alto de una escala respecto a las otras acciones previas. Además, la perífrasis muestra un sentido de sorpresa o de acción no deseada por el sujeto, como en (145). En otros contextos, se activa el valor de capacidad, cuando se expresa la capacidad del sujeto de realizar una determinada acción. En (146), la perífrasis es parafraseable por ‘pueda/sea capaz de dar’. También puede aportar un valor de logro (147), que, en algunos casos, también activa un sentido modal de esfuerzo por parte del sujeto para alcanzar dicha meta (RAE/ASALE 2009: 547, Garachana 2019: 185-186).

(145) M: de todo, de todo, es una pasada lo que *se llega a robar* en: el vilamarina. (GRADESBAR_046)

(146) Ya sé que por muy buen ejemplo que *llegue a dar* uno, los demás siempre tienen a la vista demasiados malos ejemplos que imitar. (Fernando Savater, *Ética para Amador*, siglo XX, GRADIA, *apud* Garachana 2019: 193)

(147) y a: y: y se ha jubilado de profesor/ (.) / no sé si *ha llegado a: (-) a trabajar* de derecho o:.. (GRADESBAR_018)

Llegar a + INF también puede presentar una lectura focalizadora, como en (148), donde la perífrasis puede glosarse como ‘incluso he creído’. Por último, en otros de sus empleos indica posibilidad (149), el cual va ligado al valor de capacidad. En estos casos, se indica la posibilidad de que una acción pueda producirse (Garachana 2019: 171-204).

(148) A veces *he llegado a creer* que nada necesitaba yo de los llamados seres humanos. (RAE/ASALE 2009: 547)

(149) La otra se apartó, echando llamas de sus ojos y resoplidos de su pecho, y andando hacia atrás siguió diciendo, sin que las palabras *llegaran a articularse*. (Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*, siglo XIX, GRADIA, *apud* Garachana 2019: 174)

4.8.4.2. *Querer* + INF

Esta es una construcción perifrástica cuyos significados apenas se han tratado en la bibliografía y que, generalmente, ha sido excluida del repertorio de

perífrasis verbales. Por ejemplo, no se incluye en la monografía de García Fernández *et al.* (2006). En la misma línea que el estudio de Vidal-Quadras Sunyer (2022), en este trabajo también se va a considerar una perífrasis verbal, aunque menos prototípica. Por otra parte, esta perífrasis se ha situado en esta sección aparte porque presenta tal multiplicidad de valores, que se hace difícil colocarla en un grupo de perífrasis concreto según su sentido.

En primer lugar, la perífrasis con *querer* puede mostrar un sentido incoativo, como en *me quiere sonar o no me quiere salir la palabra*. En el primer caso, el sujeto no consigue recordar algo con exactitud, mientras que, en el segundo, el hablante está a punto de encontrar la palabra que busca, pero, en estos momentos, no le sale. En segundo lugar, esta construcción, en ejemplos como *quiere llover*, expresa un sentido de inminencia, ya que denota que la acción está a punto de tener lugar o que sucederá muy pronto. En estos casos, además de este valor principal, también se percibe un matiz de posibilidad (Gómez Torrego 1988: 99, Vidal-Quadras Sunyer 2022: 50).

En tercer lugar, también existen determinados valores pragmáticos, o “conativos”, según la terminología de Gómez Torrego (1988: 100), asociados a la perífrasis. Uno de ellos es el de cortesía, mostrado en (150) y (151), que expresa una petición atenuada formulada a través de una pregunta. Otro sentido es el de recriminación, cuyo efecto es el contrario del anterior, dado que intensifica una petición, como en (152), que viene a decir ‘cállate’. Finalmente, un tercer valor pragmático es el ético (153), que enfatiza una orden (Vidal-Quadras Sunyer 2022: 52).

(150) ¿*Querría decirme* la hora? (Vidal-Quadras Sunyer: 51)

(151) Sí, que se van. ¿*No quieres salir* a despedirte? (GRADIA, *apud* Vidal-Quadras Sunyer: 52)

(152) ¿*Te quieres callar*?

(153) A partir de este momento, *no quiero ver* a un solo soldado sucio, despeinado o sin afeitarse. (GRADIA, *apud* Vidal-Quadras Sunyer: 52)

En cuarto lugar, la perífrasis puede activar el significado de ‘intentar, tratar de, procurar, empeñarse en’ (154). Finalmente, la construcción *querer decir* puede significar ‘referirse (alguien) a algo’, como en (155). En estos casos, también se

trata de una perífrasis porque el verbo *querer* no expresa deseo. No obstante, en los contextos en los que *querer decir* es sinónima del conector reformulativo *o sea*, o en los casos en los que equivale al verbo *significar*, como en (156), no se ha considerado perífrasis (Vidal-Quadras Sunyer 2022: 59-60).

- (154) No se vayan compañeros, hay que señalar a los que *quieren manipular* esta marcha. (GRADIA, *apud* Vidal-Quadras Sunyer: 53)
- (155) ¿Qué *quieres decir*? (GRADIA, *apud* Vidal-Quadras Sunyer: 58)
- (156) *Frère quiere decir* 'hermano' en español.

Capítulo 5

Perífrasis verbales del árabe marroquí

Les langues c'est l'ouverture sur le monde, sur les autres, sur les différences, c'est un enrichissement permanent

(Tahar Ben Jelloun 2018)

Este capítulo está dedicado al estudio de las perífrasis verbales del árabe marroquí. Concretamente, se pretende analizar qué tipo de perífrasis existen en este dialecto del árabe y averiguar cuáles son los equivalentes marroquíes de la mayoría de las perífrasis verbales españolas que se incluirán en el análisis de los resultados de esta investigación. Antes de ello, conviene describir la situación lingüística actual en Marruecos, para entender el contexto sociolingüístico en el que se inserta el árabe marroquí en el país. Por ello, en el Apartado 5.1, se presentarán las diferentes lenguas y variedades que conviven en el país y se describirán las principales características del dialecto marroquí. El Apartado 5.2 constituye una introducción a las perífrasis verbales del árabe, en la que se revisa la terminología empleada en la bibliografía para referirse a estas construcciones y, al final, a modo de reflexión, se discute acerca de la categoría o categorías que se avienen mejor con estas construcciones. Finalmente, el Apartado 5.3 está destinado al análisis de las características formales y de los

valores y matices semánticos de las perífrasis verbales más frecuentes de este dialecto.

5.1. La situación sociolingüística de Marruecos

Marruecos es un país con una gran riqueza lingüística y un claro ejemplo del contacto de lenguas. En él conviven, principalmente, el árabe clásico, el árabe marroquí o darija y sus diferentes variedades, el árabe moderno o estándar, el tamazight o bereber, el judeoespañol, y tres lenguas extranjeras: el español, el francés y el inglés. Así pues, Marruecos representa el escenario de un claro contacto no solo de lenguas, sino también de culturas y etnias: los árabes, los amazigues y, en menor medida, los judíos (Fasla 2006: 158).

5.1.1. El tamazight

El tamazight, también denominado *bereber*, *amazigh* o *amazige*, es una lengua afroasiática (Tilmatine y Morgenthaler García 2011: 7, Saidi 2014: 3). Históricamente, los amazigues fueron los primeros pobladores de Marruecos y prefieren hacerse llamar *amazigh* o *imazighen* en plural (*amazigues* en español), que significa ‘hombre libre o noble’ (Zouhir 2013: 271), en lugar de *bereberes*.

Esta lengua no cuenta con un elevado prestigio en Marruecos y, a pesar de ser lengua oficial desde 2011, solo se ha introducido en las escuelas primarias (Daniel y Ball 2009: 124). Hay que resaltar la importancia de esta lengua, ya que históricamente es la más antigua del país, dado que ya existía antes de la llegada de los árabes a Marruecos en el año 640 d.C. (Daniel y Ball 2009: 128). Después de la llegada de los árabes, durante el siglo VIII d.C., prevalece la cultura árabe y la religión islámica, que eran las que se enseñaban en las escuelas. La construcción de la Universidad de Qarawiyyine en Fez en el siglo VIII también contribuyó al estudio del árabe y del Islam (Ennaji 2005: 9), en detrimento del tamazight.

Como apuntan Daniell y Ball (2009: 126), el tamazight es una lengua oral que ha dado lugar a tres dialectos diferentes, uno en el norte del país, otro en el centro y otro en el sur (Sadiqi 2006: 1). En concreto, existe el tarifit, hablado en las montañas del Rif; el tamazight, situado en la región del Atlas, y el tashelhit, localizado en la región sureña del Souss. Said (2017: 2) destacó en 2017 que el

tarifit era el menos hablado, solamente por un 4 % de la población; el tamazight, por un 8 %, y el tashelhit era el más expandido, ya que un notable 14 % lo hablaba.

Hay que destacar que, normalmente, los hablantes de los tres dialectos no suelen tener problemas para comunicarse entre sí (Ennaji 2005: 15). Además, el tamazight, en general, goza de un alfabeto propio, así como de un sistema de escritura comúnmente denominado *tifinagh*, reproducido en la Imagen 5.1. Como se ve, este alfabeto es completamente diferente del árabe.



Imagen 5.1. El tifinagh. Fuente: Google Imágenes

5.1.2. El árabe clásico

El árabe clásico o *fusha* es una lengua que cuenta con un gran prestigio en Marruecos. Esto se debe a que es la lengua en la que se ha escrito el Corán, de modo que es el idioma del Islam. Es una lengua sagrada, muy compleja semántica y sintácticamente, y es básicamente escrita; por ello, no es la lengua materna de ningún hablante marroquí. Únicamente se enseña en las escuelas y también se emplea en la literatura clásica (Fasla 2006: 160).

5.1.3. El árabe moderno estándar

El árabe moderno estándar (*Modern Standard Arabic*) es la primera lengua oficial de Marruecos y la primera lengua de instrucción en las escuelas públicas, aunque la lengua materna de la población es mayoritariamente el darija, esto es, el dialecto marroquí. El árabe moderno estándar se asemeja mucho al árabe clásico; es una versión más simple, actualizada y moderna de este (Daniel y Ball

2009: 126). Como han señalado varios autores (Fasla 2006: 161), el árabe moderno constituye una variedad intermedia entre el árabe clásico y el dialectal.

Después de la independencia del país, el rey Mohamed VI implementó y puso en práctica los preceptos de la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation* (*Carta Nacional de Educación y Formación*), uno de cuyos objetivos principales consistía en “perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue árabe et maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight” (1999: 3). Esta lengua está codificada y estandarizada; se usa básicamente en la educación, en los medios de comunicación y en la administración, muchas veces alternada con el árabe marroquí (Fasla 2006: 160), y la población presenta una actitud lingüística favorable hacia ella (Ennaji 2005: 15). No tiene hablantes nativos y es entendida por árabes de diversa procedencia (Fasla 2006: 160). Según Fasla (2006: 161), el árabe moderno, que contiene muchos préstamos del francés y algunos del inglés, se encuentra en una importante etapa de expansión.

5.1.4. El árabe marroquí o *daríja*

El árabe marroquí, conocido también como *daríja*, es la lengua materna de la mayoría de la población marroquí y es una segunda lengua para los hablantes de tamazight (Fasla 2006: 160). Asimismo, este se puede considerar como una *lingua franca* para todos los marroquíes, incluidos los hablantes de tamazight (Zouhir 2013: 273). Se estima que unos dos tercios de la población, aproximadamente un 60 %, habla el *daríja* (Daniel y Ball 2009: 125), mientras que el resto tiene como lengua primera el tamazight. En concreto, según datos del 2017, un 74 % hablaba de forma nativa el árabe marroquí y únicamente un 26 % tenía como lengua materna alguna variedad del tamazight (Said 2017: 2).

El árabe marroquí es una lengua básicamente oral que se aprende fundamentalmente en el ámbito familiar, y que presenta diferentes variedades. Algunos estudiosos, como Boukous (1998, en Saidi 2014: 3-4), distinguen cuatro variedades: la urbana, la de montaña (*jebli*), la beduina y la hassaniya. Otros autores como Ennaji (en Saidi 2014: 4) dividen el *daríja* en dos principales variedades, la urbana (*mdini*) y la rural (*'rubi*). Este mismo autor, a su vez, distingue cinco subvariedades dentro de la urbana: los dialectos del norte (Tánger, Tetuán, Larache, entre otras ciudades); la variedad de la ciudad de Fez;

el dialecto de Rabat y Casablanca, que goza de mucho prestigio; la variedad de Marrakech y Agadir, influenciados por el tashelhit, y, por último, el dialecto hasaní hablado en las regiones sureñas del Sáhara.

También hay que tener en cuenta que el darija no es lengua oficial en el país, de modo que no está incluida en el sistema escolar. Debido a esto y al hecho de no estar codificada, por no tener unas normas establecidas, no lograba tener prestigio entre los hablantes (Muñoz-Cobo 2016: 5). Con todo, el árabe marroquí comparte muchos rasgos con el árabe estándar, pero difiere con él en su morfosintaxis, su léxico y su fonología (Sadiqi 2006: 2).

Ferguson (1959) describió la situación lingüística marroquí como diglósica, por tener una variedad alta, el árabe clásico, y una variedad baja, el árabe marroquí. La primera es empleada en los ámbitos formales y aprendida en la escuela, mientras que la segunda es la lengua materna, básicamente oral y empleada en el ámbito familiar. Saidi (2014: 4-5), por su parte, como consecuencia de la existencia del árabe moderno estándar, defiende una situación triglósica, constituida por el árabe clásico, el árabe moderno estándar y el árabe marroquí.

Ennaji (2005) va un paso más allá y señala la aparición de otra variedad más, el *árabe marroquí medio* (*Median Moroccan Arabic*), también denominado *Educated Spoken Arabic*, cuya gramática es la misma que el árabe marroquí, pero cuyo léxico es una mezcla de las tres lenguas que formaban la triglosia, esto es, el árabe clásico, el árabe moderno estándar y el árabe marroquí. En definitiva, el árabe marroquí medio es una forma más educada de árabe marroquí con un léxico influenciado por el árabe moderno (Ennaji 2005). Por ello, si se añade el árabe marroquí medio, Ennaji (2005) señala que entonces realmente se trata de una situación *cuatriglósica*, ya que entre el árabe clásico y el marroquí existen otras dos variedades intermedias.

5.1.5. El francés

El francés ha sido y sigue siendo una lengua que goza de gran prestigio en Marruecos. Se impuso como lengua de instrucción durante la colonización francesa entre 1912 y 1956. Una vez Marruecos logró su independencia, se produjo la arabización del país, de modo que el árabe pasó a ser lengua oficial y el islam la religión del país, y el francés pasó a ser la segunda lengua oficial del

país, reservada básicamente para el ámbito educativo, tecnológico, económico y científico (Daniell y Ball 2009: 127). El prestigio asociado a esta lengua propicia que los hablantes marroquíes lo empleen frecuentemente junto con el dialecto marroquí. Por otra parte, hay hablantes que prefieren no utilizar el francés porque lo consideran un vestigio de la colonización.

5.1.6. El inglés

La introducción del inglés en Marruecos es más reciente. A causa de la globalización, su uso va aumentando progresivamente entre la población. Se imparte en muchos institutos y universidades, y goza de un elevado prestigio por ser la única lengua extranjera que no posee connotaciones coloniales y por no ser un símbolo del colonialismo (Zouhir 2013: 274). Actualmente, ha sustituido al español y está compitiendo con el francés en el ámbito educativo (Sadiqi 2006: 3-4). Por ejemplo, en 1995 se fundó la Al-Akhawayne University, una universidad al estilo americano con profesores americanos e instrucción completamente en inglés (Zouhir 2013: 275).

5.1.7. El español

A diferencia del francés, el español no ha tenido tanta presencia en el país y son pocos los hablantes que lo emplean. Se introdujo en Marruecos a mediados del siglo XVI y fue predominante, sobre todo, durante el XVII. En la actualidad, se utiliza especialmente en las ciudades situadas en el norte de Marruecos (como Tánger o Tetuán) y en algunos puntos del Sáhara Occidental. Como señalan Daniell y Ball (2009: 128), ha tenido mayor impronta lingüística la presencia histórica de los árabes en la Península Ibérica que la presencia de los españoles en Marruecos. Aun así, la colonización española ha dejado su huella en el léxico marroquí de esas zonas. Por ejemplo, se pueden oír los términos *pelota*, *cuchara*, *cocina* o *semana* en lugar de sus equivalentes árabes *cora*, *mel'aqa*, *matbax* o *osbo'* (Daniell y Ball 2009: 128, Saidi 2014: 2). El español se enseña como lengua extranjera en el instituto, pero como una asignatura optativa, junto con el italiano y el alemán. Asimismo, Said (2017: 3) destaca que el español también se emplea en los discursos públicos y en algunos canales televisivos. Por ejemplo, uno de los principales canales del país emite su telediario en árabe, francés y español.

5.1.8. El judeoespañol

Otra comunidad que actualmente convive con los marroquíes en Marruecos es la judía. La variedad de judeoespañol que se habla en Marruecos recibe varias denominaciones, todas ellas sinónimas: *haketiya*, *haketía*, *hakitía* o *jaquetía*. Este dialecto era propio de los judíos que fueron expulsados de la Península Ibérica y de Portugal, y que se instalaron en el país africano. La jaquetía constituye, principalmente, una mezcla de español, árabe y hebreo. Este se habla en el norte de Marruecos, así como en Ceuta y Melilla (Cuevas Ramos 2016: 10-12). El nombre de esta variedad posiblemente proceda del árabe *haka* ‘conversar, narrar’, a la que se añadió la terminación española (Israel Garzón 2017, 2018: 35).

5.2. Las perífrasis verbales del árabe marroquí

Esta sección se ha organizado en cuatro apartados. El primero está dedicado a la terminología existente en torno a las construcciones del árabe marroquí (Apartado 5.2.1). En el segundo, se explica la diferencia entre las perífrasis verbales y los verbos seriales, se realiza una breve discusión acerca de la categoría a la que se adscriben estas construcciones árabes y se plantea qué término, entre los existentes en la bibliografía, se va a emplear para referirse a ellas (Apartado 5.2.2). En el Apartado 5.2.3 se analizan las perífrasis verbales del árabe marroquí más frecuentes. Por último, el Apartado 5.2.4 recoge algunas construcciones árabes que se alejan de la categoría de las perífrasis y de los verbos seriales, puesto que están formadas por una partícula invariable, o casi invariable, antepuesta al verbo. Estas también se han querido incluir porque se traducen por perífrasis españolas que en el análisis de los resultados se examinarán.

5.2.1. Revisión de la terminología empleada

Si se revisa la bibliografía lingüística existente sobre las construcciones verbales del árabe marroquí, la terminología empleada por los diferentes autores es muy diversa. Algunas de las denominaciones empleadas son “estructuras de verbo + verbo” (*verb + verb structures*) (Zniber 2015: 95), “verbos frase” (*verb phrases*) (Harrell 1962: 155, 179; Heath 1989: 37), “verbos yuxtapuestos” y “serialización verbal” (Versteegh: 100, citado por Herrero Muñoz-Cobo 1996: 85),

“construcciones multiverbales” (*multiverb constructions*) (Hawkins 2011: 1) y “perífrasis verbales” (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 125, 2023: 336).

De acuerdo con Hawkins (2011: 1), las construcciones del árabe marroquí consisten en “verb phrases where two or more verbs are strung together without using a coordinating or subordinating particle to connect them”. Cabe remarcar esta característica que señala Hawkins, esto es, que en árabe no suele aparecer un nexo entre el primer verbo y el segundo, a diferencia de lo que ocurre en español entre el auxiliar y el auxiliado de algunas perífrasis, como *tener que* + INF o *comenzar a* + INF. Lo que sí se observa, en algunos casos, es la presencia de un prefijo delante del segundo verbo árabe. Otra idea destacable es que, en árabe, ambos verbos también tienen el mismo sujeto (Vanhove *et al.* 2009: 2), que, como se ha visto (*vid.* Capítulo 4), constituye un rasgo imprescindible de las perífrasis verbales prototípicas del español. Esto ya lo señaló Harrell (1962), quien también se refirió a las construcciones del árabe como *verb phrases*. Como plantea este autor:

[...] a verb phrase is a sequence of two or more verb forms, all of which have the same subject [...]. Typically, a verb phrase consists of two verb forms, the first of which is an auxiliary which modifies the following verb form as to time (past, present, etc.) or manner (habitual, repetitive, progressive, etc.) of action. Phrases of three or more verbs forms are relatively rare and consist entirely of a compounding of auxiliaries. (Harrell 1962: 179)

Cabe destacar que la bibliografía sobre este tema es bastante escasa. Se trata de un terreno todavía muy poco explorado, hecho que es comprensible por ser un dialecto básicamente oral. En consecuencia, son necesarios más estudios sobre los diferentes valores semánticos que presentan estas perífrasis, así como el análisis de las diferencias de matices que presentan aquellas perífrasis sinónimas. También es importante el estudio de las nuevas perífrasis que van surgiendo y de los nuevos significados que se van construyendo con el paso del tiempo. En este capítulo, se analizarán las principales perífrasis del árabe marroquí. Se han recogido todas las perífrasis más frecuentes en este dialecto

árabe y todas aquellas que han sido estudiadas en la bibliografía lingüística sobre el tema.

5.2.2. Las construcciones verbales del árabe marroquí: una categoría entre las perífrasis verbales y las construcciones seriales

Como se ha visto en el apartado anterior, las construcciones verbales del árabe han recibido diferentes denominaciones en la bibliografía. Este hecho dificulta su clasificación en una categoría gramatical concreta. Con todo, en esta investigación se va a defender que estas construcciones se sitúan a medio camino entre las perífrasis verbales y las construcciones seriales, y se justificarán los motivos de esta decisión.

Como se ha visto en el Capítulo 4, la definición de perífrasis que se ha seguido es la que entiende estas construcciones como la unión de formas verbales que presentan una única predicación y un significado no composicional (Garachana 2017b: 33). Esta concepción de las perífrasis verbales se acerca bastante a la esencia de los verbos seriales, que, según Aikhenvald (2006: 1), consisten en “sequences of verbs without any overt marker of coordination, subordination, or syntactic dependency of any sort. Serial verbs are monoclausal constructions describing what is conceptualized as a single event”.

Formalmente, estas definiciones encajan con las construcciones del árabe, que suelen formarse por dos verbos conjugados, sin un nexo coordinante; el primer verbo funciona como un auxiliar; el significado de toda la construcción es procedimental, y el sujeto es el mismo para ambas formas. Hay que tener en cuenta que las perífrasis verbales del español suelen formarse por un verbo conjugado seguido de una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio). Las que no presentan esta forma, de acuerdo con la definición anterior, se consideran perífrasis menos prototípicas. Por otra parte, las construcciones seriales suelen presentar la estructura de dos verbos conjugados.

Como en la presente investigación, en la misma línea que Garachana (2017b), se ha seguido una definición amplia de perífrasis verbal, estas construcciones verbales del árabe, que suelen estar formadas por dos verbos conjugados, se pueden considerar también perífrasis verbales menos prototípicas, situadas en los márgenes de la categoría. Son menos prototípicas porque no presentan la

estructura de verbo auxiliar y verbo auxiliado en una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio), pero se pueden considerar perífrasis porque su significado sigue siendo procedimental, es decir, no composicional, y el sujeto es el mismo para ambas formas verbales.

Cabe recordar que, en los márgenes de la categoría de las perífrasis verbales, también se sitúan las construcciones españolas como *ir/coger/venir/saltar/agarrar + y + verbo finito* (vid. Capítulo 4). Estas se han denominado *construcciones seriales* por algunos autores (Sainz González 2021), *construcciones multiverbales* (Jaque *et al.* 2018, Orqueda *et al.* 2020) o *perífrasis verbales* (Coseriu 1977, García Fernández *et al.* 2006, Garachana 2017b).

Para Sainz González (2021: 24), refiriéndose a las construcciones de *coger y + V* y similares, una construcción serial consiste en “una construcción multiverbal con dos propiedades: la semántica de monoclausalidad y la formal de unión de dos o más verbos en forma flexionada”. El primer verbo funciona como un auxiliar, sin contenido léxico y el repertorio de posibilidades es muy restringido, de modo que los verbos que aparecen en esta posición son limitados. En cuanto al segundo verbo, la clase de verbos que pueden aparecer en esta posición son muy variadas, y este siempre mantiene su significado léxico. Por último, la conjunción coordinante *y* que media entre ambas formas verbales no establece una verdadera relación de coordinación. Así pues, las construcciones del árabe también tienen puntos en común con las construcciones seriales o *serial verbs*, dado que se trata de dos verbos flexionados y con un significado procedimental. Como se ha mencionado anteriormente, algunos autores se refieren a las perífrasis verbales del árabe como “serialización verbal” (Versteegh: 100, citado por Herrero Muñoz-Cobo 1996: 85), lo que viene a significar “verbos en serie”.

En conclusión, en esta investigación se va a adoptar la etiqueta de *perífrasis verbal* porque es una denominación muy asentada y común en la tradición bibliográfica española. De hecho, en uno de los estudios en español que tratan estas construcciones del árabe (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 125, 2023: 336), se emplea esta misma etiqueta. Además, las construcciones del árabe pueden considerarse perífrasis verbales menos prototípicas si se sigue una definición

más amplia de las perífrasis en términos de prototipicidad y, por lo tanto, entendidas como una categoría radial. Por otra parte, el sujeto del auxiliar y el auxiliado es el mismo, rasgo imprescindible en las perífrasis, y, por último, como en algunas partes del análisis de los datos se contrastarán las construcciones del árabe con las perífrasis españolas, el uso de la misma etiqueta facilitará el estudio.

5.2.3. Descripción de las principales perífrasis verbales del árabe marroquí

En este apartado, se incluyen las principales perífrasis verbales del árabe y se describen sus valores y su estructura sintáctica. Se han incluido las construcciones que se han encontrado descritas en la bibliografía sobre el tema. Asimismo, es importante conocer cómo son las construcciones del árabe porque más adelante se analizarán los valores de las perífrasis equivalentes en español que emplean las informantes marroquíes, además de la posible influencia que pueden ejercer las perífrasis del árabe sobre las construcciones españolas como consecuencia de la situación de contacto lingüístico (*vid.* Capítulos 9 y 10).

Cabe destacar que los tiempos verbales en árabe marroquí son diferentes de los del español. Se suelen distinguir dos categorías aspectuales importantes, el perfectivo, para acciones acabadas, y el imperfectivo, para las inacabadas. Cada uno de ellos forma unos tiempos verbales concretos. Los tiempos verbales del árabe y los del español no coinciden porque un tiempo árabe puede aglutinar varios tiempos verbales del español. El perfectivo generalmente equivale a un pasado; en concreto, es similar al pretérito indefinido del español. El imperfectivo suele coincidir con el futuro o el presente con valor de futuro, pero añadiéndole la partícula verbal o prefijo aspectual *ka*-⁴ delante (*kayekteb*), que expresa presente, presente habitual o progresivo, o la marca de futuro *ġadi* (*ġadi yekteb*), por ejemplo (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 71, Benmamoun 2000: 23-30, Moscoso 2004: 77, Rubin 2005: 139). En definitiva, los tiempos de presente, pasado y futuro se forman a partir del perfectivo y del imperfectivo, y a veces es el contexto el que determina de qué tiempo se trata (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 74).

⁴ En algunas zonas de Marruecos, especialmente, en la zona interior y en la meridional, se emplea el prefijo *ta*- en vez de *ka*- (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 75).

Como se verá, en general, en árabe se suelen emplear dos verbos seguidos, ambos flexionados, donde el primero expresa tiempo y aspecto. También existen algunos prefijos que se anteponen a los verbos y forman tiempos verbales que en español se pueden traducir por perífrasis. Por ejemplo, *ka-* es una de ellas, la cual se antepone a la forma del imperfectivo y puede denotar una acción habitual, como en (1), o expresar una capacidad o costumbre (Hawkins 2011: 4-5).

(1) *kanxdem*

trabajar-IMPF.1SG.

‘(yo) trabajo, estoy trabajando’

Otra característica destacable del árabe marroquí es la ausencia del verbo *kan* ‘ser’ en los tiempos de presente, como se muestra en (2), que se traduciría literalmente por ‘yo abogado’, y su presencia en tiempos de pasado (3) (Benmamoum 2000: 3, Herrero Muñoz-Cobo 2023: 25), lo que da lugar a muchas confusiones entre los hablantes de origen árabe cuando emplean estos verbos en español.

(2) *ana moḥamī⁵*

yo abogado

‘soy abogado’

(3) *ana kont moḥami*

yo ser/estar-PF.1SG. abogado

‘(yo) era abogado’

5.2.3.1. La expresión del futuro mediante *ḡadi* y *maši*

La forma más prototípica de expresar el futuro en darija es mediante el uso de una construcción, aunque también se puede emplear el futuro morfológico. En concreto, es posible expresar un futuro inmediato mediante el presente, construido sin el prefijo *ka-* (4) (Herrero Muñoz-Cobo 2023: 207). En relación con la perífrasis, esta se forma con las partículas verbales de futuro *ḡadi* o *maši* seguidas de un verbo en imperfecto sin el prefijo *ka-* (5) y (6). Estas dos

⁵ Algunos ejemplos han sido creados *ad hoc* para ilustrar la explicación. Por tanto, a partir de ahora, todos los ejemplos que no contienen una referencia bibliográfica son de creación propia.

partículas presentan aspecto prospectivo, son la marca de futuro, y se traducen en inglés como *going* o *will* (Ennaji *et al.* 2004: 96).

- (4) *ġadda nhdar m'ak*
mañana hablar-IMPF.1SG. contigo
'mañana hablaré contigo' (Herrero Muñoz-Cobo 2023: 207)
- (5) *daba ġadi n'awdlek li wqa'*
ahora FUT. contar-IMPF.1SG. lo que suceder-PF.3SG.
'ahora te voy a contar lo que ha pasado'
- (6) *šno maši te'mel?*
qué FUT. hacer-IMPF.2SG.
'¿qué vas a hacer?'

Las formas *ġadi* y *maši* corresponden al masculino singular, sus femeninos singulares son *mašya* y *ġada/ġadya*, y sus respectivos plurales, *mašyin* y *ġadin/ġadyin* (Abdel-Massih 1982: 79, 163, 264, Herrero Muñoz-Cobo 1999: 125). En relación con *ġada* y *ġadya* (y sus formas plurales), se observa una variación diatópica, ya que la primera se emplea especialmente en la ciudad de Casablanca y en las áreas rurales de las llanuras atlánticas, mientras que la segunda se prefiere, por ejemplo, en Fez (Caubet 2019: 111). En algunas ocasiones, la partícula *ġadi* presenta la forma reducida *ġa* (7) (Harrell 1962: 184, Caubet 1993: 172, Herrero Muñoz-Cobo 1999: 75, Ennaji *et al.* 2004: 96, Herrero Muñoz-Cobo 2023: 208).

- (7) *ġa nhdar m'ak*⁶
FUT. hablar-IMPF.1SG. contigo
'voy a hablar contigo' (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 75)

Cabe destacar que la partícula *ġadi* se formó a partir del participio activo del verbo antiguo *ġda* del árabe clásico, que significaba 'ir' (Abdel-Massih 1982: 164, Caubet 1993: 172, Jarad 2014: 113). Como ocurre en español, estos auxiliares también funcionan como verbos léxicos, con el significado de 'ir', y cuando *ġadi*

⁶ Es importante señalar que, para una mayor claridad y uniformidad, todos los ejemplos citados de otros autores han sido adaptados a los criterios de transliteración mostrados en la tabla del Anexo I. Esto es aplicable a los siguientes ejemplos.

va precedido de la forma *kan*, se expresa un futuro situado en el pasado, como se observa en (8). En este ejemplo, se expresa un valor de intencionalidad, ya que se expresa una acción que el sujeto tenía la intención de realizar, pero que al final no se efectúa.

- (8) *kan ġadi ixellesni*
 ser/estar-PF.3SG. FUT.3SG. pagar-IMP.3SG.
 ‘me iba a pagar’ (Harrell 1962: 184)

En relación con la partícula *ġadi*, Caubet (2019: 111-113) ha observado un proceso de gramaticalización de esta forma y distingue una serie de procesos evolutivos en su forma. Actualmente, todos los usos que se mostrarán a continuación se siguen empleando de forma simultánea. La partícula *ġadi* concuerda en género y número con el sujeto, como se ve en (9), donde se emplea la forma *ġadin* que concuerda con la tercera persona del plural (*ellos*). Este uso se puede localizar, por ejemplo, entre los hablantes de la ciudad marroquí de Casablanca. Como se ha mencionado arriba, la partícula *ġadi* funciona como una marca de futuro, de modo que en (9) se está expresando una acción futura a través de la construcción *ġadin igolo*.

- (9) *ġadin igolo lih*
 FUT.3PL. decir-IMP.3PL. a él
 ‘(ellos) le van a decir’ (Caubet 2019: 111)

En el primer cambio, se inicia el proceso de gramaticalización por la pérdida de la concordancia, de manera que se emplea *ġadi* de forma invariable, es decir, para ambos géneros y números. En (10), el sujeto es plural, pero aun así se utiliza *ġadi* y no *ġadin* o *ġadyin*. Estas dos últimas formas son sinónimas, de modo que ambas se pueden traducir como el auxiliar español *van* de la perífrasis *ir a + INF* (*van a trabajar*). El segundo cambio consiste en la reducción de *ġadi* a la forma simplificada *ġa*, de manera que esta partícula empieza a funcionar como un preverbo, ya que aparece unida al verbo como si se tratara de un prefijo verbal, y sigue indicando futuro. En el caso de (11) se aprecia la forma *ġa* unida al verbo *tjiw*.

En el siguiente cambio formal se produce, en términos de Caubet (2019: 112), “a loosening of the pronunciation of the uvular phoneme /ġ/ in initial position which

is realized pharyngeal [ʕ]”. Por tanto, cambia la pronunciación de la consonante inicial de *ḡadi*, que ya no se pronuncia como una *ḡayn*, es decir, como una fricativa velar sonora /ǧ/ (<ḡ>), sino como una ‘ayn, esto es, una fricativa faringal sonora / ʕ/ (<’>) (12). Finalmente, el último cambio formal consiste en el uso del preverbo <a-> en lugar de <‘a->, de modo que se produce una simplificación total de *ḡadi* y la gramaticalización de *a-*, como se ve en la forma *andoz* del ejemplo (13). En definitiva, como se ha mostrado, la partícula *ḡadi* se simplifica por completo hasta convertirse en el prefijo *a-*, con el mismo significado, dado que sigue funcionando como una marca de futuro verbal. Por lo tanto, en el ejemplo (13), la forma *andoz* está compuesta por el prefijo *a-* seguido del verbo *ndo* ‘ir, pasar’, donde *a-* constituye la partícula que indica futuro.

- (10) *ḡadi ijiw*
FUT. venir-IMPF.3PL.
‘van a venir’
- (11) *ḡa-tjiw* *yak?*
FUT.venir-IMPF.2PL. verdad
‘vais a venir, ¿verdad?’
- (12) *‘a-tjiw* *yak?*
FUT.venir-IMPF.2PL. verdad
‘vais a venir, ¿verdad?’
- (13) *a-ndo* *‘ando nsawlo*
FUT.pasar-IMPF.1SG. por él preguntar-IMPF.1SG.
‘voy a ir/pasar a preguntarle’ (Caubet 2019: 113)

Como ejemplo del empleo de estas formas equivalentes de forma simultánea por un mismo hablante, Caubet (2019: 113) muestra una parte de una conversación por chat entre dos hablantes, una de las cuales emplea *gada* y la otra, la forma con el preverbo *a-* (14).

- (14) A: *aš gada takli daba*
qué FUT.2SG. comer-IMPF.2SG. ahora
‘¿qué vas a comer ahora?’
- B: *wlh ma’raft a- nod*
te juro por Dios no saber-PF.1SG. FUT. levantarse-IMPF.1SG.

nšof *waš kin* *ladan fi talaja* *nšahro*
 mirar-IMPF.1SG. si haber-IMPF.3SG. pavo en la nevera saltar-IMPF.1SG.
 ‘realmente no lo sé, voy a ver si hay pavo en la nevera para preparar’
 (Caubet 2019: 113)

Asimismo, cabe destacar que es importante que el verbo auxiliado o el segundo verbo aparezca sin el prefijo *ka-*, como en *tebki* del ejemplo (15), ya que, de lo contrario, el primer verbo funcionaría como un verbo léxico y no como una partícula de futuro. Por ejemplo, en (15), se refleja la lectura de futuro perifrástico (‘va a llorar’), mientras que, en el segundo caso (16), mediante el segundo verbo con el prefijo *ka*, *ka-tebki*, la lectura de conjunto que se obtiene es similar a ‘camina llorando’ (Caubet 1993: 172).

- (15) *ġadi* *tebki!*
 FUT. llorar-IMPF.2/3SG.
 ‘(ella) va a llorar’ (Caubet 1993: 172)
- (16) *ġadya* *katebki*
 FUT.3SG. ir-IMPF.3SG.
 ‘camina llorando’ (Caubet 1993: 172)

De acuerdo con Herrero Muñoz-Cobo (1999: 76), en el sur de Marruecos se prefiere la partícula *ġadi*, mientras que los hablantes del norte del país se decantan más por *maši*. Caubet (2019: 110) señala que *maši* se emplea en la zona de Yebala y en la ciudad antigua de Fez y que, en algunos casos, puede ser reducida a *maš* o incluso *ma*.

En cuanto a los contextos negativos, se emplea la partícula *ma* delante del auxiliar *ġadi*, y el sufijo *-š* al final del segundo verbo (*nemši-š*) o detrás de la forma *ġadi* (*ġadi-š*), como se muestra en (17), (18) y (19) (Caubet 2019: 115).

- (17) *ma ġadi-š* *nemši*
 no FUT.NEG. ir-IMPF.1SG.
 ‘no voy a ir’
- (18) *ma ġa* *nemši-š*
 no FUT. ir-IMPF.NEG.1SG.
 ‘no voy a ir’
- (19) *ma a- nchofok-š*

no FUT. ver-IMPF.NEG.1PL.

‘no te vamos a ver’ (Caubet 2019: 115)

Por último, esta perífrasis puede expresar que una acción estaba a punto de suceder, pero que al final no ha tenido lugar. Este valor se actualiza cuando aparece la partícula *maši* seguida de un verbo en presente (o imperfectivo), como en (20), donde aparece *mšat*, la tercera persona del singular de *maši*, seguida de la forma *tdir*. En este caso, se expresa que el sujeto estaba a punto de sufrir un accidente.

- (20) *mšat tdir ksida dak nhar*
ir-PF.2SG. hacer-IMPF.2SG. un accidente ese día
‘ese día (ella) estaba a punto de tener un accidente’ (Zniber 2015: 93)

5.2.3.2. La perífrasis deóntica con *xess*

Cuando se quiere expresar obligación, se suele emplear el auxiliar *xess*, con un sufijo pronominal y seguido de un verbo en imperfectivo sin *ka-*. El conjunto tiene el significado de ‘deber, tener que, necesitar, ser necesario’, ejemplificado en (21) y (22). Moscoso (2004: 112) también indica la acepción de ‘querer’ para el verbo *xess*, de modo que en algunos casos puede presentar este significado. El ejemplo (23) se acerca a este sentido volitivo, por lo que, en este ejemplo, probablemente ‘necesitar’ y ‘querer’ sean ambos aplicables. Por otra parte, si se antepone el verbo *kan* a la forma verbal *xess*, se expresa que una acción debía haberse producido, pero, por algún motivo, al final no se completa, como muestra (24) (Harrell 1962: 185, Abdel-Massih 1982: 172, Herrero Muñoz-Cobo 1999: 127, Moscoso García 2004: 110).

- (21) *xessni nsali*
necesitar-IMPF.1SG. acabar-IMPF.1SG.
‘tengo que acabar’.
- (22) *xessha temši lessuq*
necesitar-IMPF.3SG. ir-IMPF.3SG. al mercado
‘(ella) tiene que ir al mercado’ (Harrell 1962: 185).
- (23) *xessek ši ma takul?*
querer/necesitar-IMPF.2SG. algo de comer-IMPF.2SG.

‘¿necesitas/quieres algo de comer?’ (Moscoso 2004: 110).

- (24) *kan xessek tali*
 ser/estar-PF.3SG. necesitar-IMPF.2SG. acabar-IMPF.2SG.
 ‘(tú) tenías que/deberías haber acabado’.

Además, como se muestra en el caso de (25), este verbo puede emplearse como una forma impersonal y fijada en tercera persona del singular masculina del imperfectivo con el prefijo *ka-* y con los sufijos personales correferenciales con el sujeto: *kayxess* + sufijo. En estos casos, la obligación está impuesta por algún agente externo, nunca por el propio sujeto. En otras ocasiones, este verbo (*xess*) presenta un valor epistémico de probabilidad fuerte, como en el ejemplo (26), donde el hablante está casi seguro de que el sujeto se ha ido. La forma que presenta el auxiliar es la tercera persona del singular masculina del perfectivo con su correspondiente pronombre personal, seguido del imperfectivo del verbo *kan* ‘ser’ (*ykuun*) y de otro verbo en perfectivo (Caubet 1996: 105, Vanhove *et al.* 2009: 15-16).

- (25) *kayxessha takul ifurmaj*
 necesitar-IMPF.3SG. comer-IMPF.3SG. queso
 ‘(ella) tiene que/necesita comer queso’ (Vanhove *et al.* 2009: 15)

- (26) *xessu ykon mša*
 deber-IMPF.3SG. estar/ser-IMPF.3SG. ir-PF.3SG.
 ‘(él) debe haberse ido/tiene que haberse ido’ (Vanhove *et al.* 2009: 16)

Además, conviene destacar que en árabe no existe una perífrasis equivalente a *deber (de) + INF* y otra similar a *tener que + INF* (o *must* y *should* del inglés). Formalmente, no existen perífrasis con diferentes grados deónticos, sino una misma perífrasis para todo, como muestran los ejemplos (27), (28) y (29), lo cual muestra uno de los rasgos del árabe marroquí: la simplificación (Anssari Naim y Hernández Sacristán 2015: 41-44). Por último, el sentido de la obligación también puede expresarse a través de las expresiones *bezzaz menno* (30), o *la bodd* o *la boddā* (31), seguidas de la perífrasis completa o solo junto al segundo verbo en imperfectivo. Estas expresiones intensifican la obligación (Herrero Muñoz-Cobo 2023: 336).

- (27) *xesni nzour waldiya ktar*

deber-IMPF.3SG. visitar-IMPF.1SG. mis padres más
 ‘debería visitar a mis padres más a menudo’ (Anssari Naim y
 Hernández Sacristán 2015: 43)

- (28) *xessek texdem bezzaf bash tenjeh*
 necesitar-IMPF.2SG. trabajar-IMPF.2SG. mucho para aprobar-
 IMPF.2SG.

‘debes/necesitas trabajar mucho para aprobar’ (Anssari Naim y
 Hernández Sacristán 2015: 43)

- (29) *paspori tqada. xesni njeddo*
 mi pasaporte caducar-PF.3SG. deber-IMPF.1SG. renovar-IMPF.1SG.
 ‘mi pasaporte ha expirado. Debo renovarlo’ (Anssari Naim y
 Hernández Sacristán 2015: 46)

- (30) *bezzaz menno (xessu) ymši*
 obligatoriamente deber-IMPF.3SG. ir-IMPF.3SG.
 ‘él tiene que ir (obligatoriamente, no hay más remedio)’ (Herrero
 Muñoz-Cobo 2023: 336)

- (31) *la bodd(a) (xessu) ymši*
 obligatoriamente deber-IMPF.3SG. ir-IMPF.3SG.
 ‘él tiene que ir (obligatoriamente, no hay más remedio)’

5.2.3.3. Perífrasis incoativas

Para la expresión de la incoatividad, esto es, el inicio de la acción verbal, generalmente, se emplea una perífrasis formada por el verbo *bda* ‘empezar’ seguido de un verbo en imperfectivo (32). En ocasiones, entre ambos verbos puede aparecer la partícula *ka* (Harrell 1962: 181, Herrero Muñoz-Cobo 1999: 125, Moscoso 2004: 107), y, a veces, esta perífrasis también puede significar ‘disponerse a’ (Zniber 2015: 95). Existe otra perífrasis con el auxiliar *ja* ‘venir’ seguida de un imperfectivo, que, según Zniber (2015: 95), significa ‘decidir hacer algo’, como ilustra el ejemplo (33). En estas dos construcciones, el primer verbo se puede conjugar en todas las personas gramaticales.

- (32) *bda (ka) tekteb*
 empezar-IMPR.2SG. escribir-IMPF.2SG.
 ‘empieza a escribir’

- (33) *ida jit n'awdlek 'omri man sali*
 'si decidiera/empezara/me pusiera a contarte nunca acabaría'.

También existe una construcción muy poco estudiada, de la cual solo se han encontrado algunas referencias en Caubet (1996: 93, 2007: 12). Se trata de la perífrasis del ejemplo (34), formada por el verbo auxiliar *gles* 'sentarse', cuyo significado es similar al de *ponerse a* + INF o al de *estar* + GER. Posiblemente, su origen se encuentre en la construcción del ejemplo (36), en la que el verbo *sentarse* mantiene su significado pleno. Es probable que, a partir de esta estructura, se haya pasado a la del ejemplo (34), en la cual el verbo *sentarse* se ha gramaticalizado y ha perdido su significado léxico.

- (34) *gles kayzebbel fiya*
 sentarse-PF.3SG. insultar-IMPF.3SG. a mí
 'se puso a insultarme'
- (35) *kayzebbel fiya*
 insultar-IMPF.3SG. a mí
 'me insulta/me está insultando'.
- (36) *glest na'mel ši haja*
 sentarse-PF.1SG. hacer-IMPF.1SG. alguna cosa
 'me senté a hacer algo' (Moscoso 2004: 108)

La diferencia entre (34), la perífrasis con *gles*, y (35), sin *gles*, probablemente radique en la percepción que tiene el hablante de la mayor duración de la acción en (34), gracias al posible resto semántico del significado de *sentarse* que ha dejado *gles*. Obviamente, como el auxiliado es un verbo de comunicación (*kayzebbel* 'insultar'), el primer verbo ya no expresa *sentarse*. Por ejemplo, lo mismo sucede con *gles kayqoli* 'se puso a decirme'. Asimismo, Caubet (1996: 93) recoge el ejemplo (37), en el que apunta que el verbo *gles* está muy gramaticalizado, ya que acompaña al verbo *correr*, de modo que es prácticamente imposible que el sujeto se encuentre sentado y corriendo. Esta autora le otorga a la perífrasis el significado de *être en train de*, esto es, 'estar en proceso de'.

- (37) *gales* *tayjri*
 sentarse-PP.3SG. correr-IMPF.3SG.
 ‘está corriendo’ (Caubet 1996: 93)

5.2.3.4. *qdar* + V ‘poder + INF’

En árabe marroquí, existe el verbo *qdar* que significa ‘poder’ y que se combina con otro verbo para denotar una capacidad general (38), permiso (39), además de valores de posibilidad o probabilidad (40) y (41). En este último caso, se emplea la forma imperfectiva de tercera persona del singular *teqdar* o *yeqdar* (Vanhove *et al.* 2009: 14). También existe la forma *yemken* (‘puede’, ‘posiblemente’), empleada casi siempre en esta forma de tercera persona del singular masculina del imperfectivo seguida de otro verbo para denotar capacidad (42) o probabilidad (43). Su origen se encuentra en el verbo *mken* ‘ser posible o capaz’ y, a veces, incluso funciona como un adverbio con el significado de ‘posiblemente’ o ‘puede ser’ (Vanhove *et al.* 2009: 17).

- (38) *kaneqdar* *nhezz* *attabla*
 poder-IMPF.1SG. coger-IMPF.1SG. la mesa
 ‘puedo coger la mesa’ (Vanhove *et al.* 2009: 13)
- (39) *teqdar* *tedxol*
 poder-IMPF.2SG. entrar-IMPF.2SG.
 ‘puedes entrar’
- (40) *teqdar* *tkon* *mreda*
 poder-IMPF.3SG. ser/estar-IMPF.3SG. enferma
 ‘puede que esté enferma/estar enferma’.
- (41) *yeqdar* *ikon* *mred*
 poder-IMPF.3SG. ser/estar-IMPF.3SG. enfermo
 ‘puede que esté enfermo/estar enfermo’.
- (42) *yemken* *tji*
 poder-IMPF.3SG. venir-IMPF.2SG.
 ‘puedes venir’ (Vanhove *et al.* 2009: 17)
- (43) *yemken* *ykon* *na’es*
 poder-IMPF.3SG. ser/estar-IMPF.3SG. dormir-PP.3SG.
 ‘puede estar enfermo’ (Vanhove *et al.* 2009: 17)

5.2.3.5. La expresión de la reiteración: *rja'/'awed + V*

La reiteración, denotada en español mediante la perífrasis *volver a + INF*, se puede expresar en este dialecto marroquí a través del verbo *rja'* 'volver' (44) o '*awed* 'repetir' (45) seguidos de un perfectivo (Moscoso 2004: 109, Zniber 2015: 95). El ejemplo (45) puede presentar una doble interpretación, 'volver a jugar' o 'volver a un lugar para jugar', es decir, en ocasiones, se mantiene el significado léxico del primer verbo.

- (44) *rja'* *yil'ab* *m'ak*
volver-PF.3SG. jugar-IMPF.3SG. contigo
'(él) volvió a jugar contigo' (Moscoso 2004: 109)
- (45) '*awed* *šrahli* '*afak*
volver-IMPR.2SG. explicar-IMPR.2SG. por favor
'vuélvemelo a explicar, por favor'.

5.2.3.6. *bğa + V 'querer + INF'*

La perífrasis con *querer* se forma a partir del verbo árabe *bğa* 'querer' seguido de un verbo en imperfectivo sin *ka*, como se ilustra en (46) y (47) (Abdel-Massih 1982: 176, Moscoso 2004: 108).

- (46) *bget* *nexroj*
querer-PF.1SG. salir-IMPF.1SG.
'quiero salir' (Caubet 1996: 137)
- (47) *bğa* *yidxul* *m'aha f elklam*
querer-PF.3SG. entrar-IMPF.3SG. con ella en la conversación
'(él) quiso entablar con ella una conversación' (Moscoso 2004: 108)

5.2.3.7. *bqa + V 'quedar(se) + PART/GER'*

La perífrasis árabe equivalente a las españolas *quedar(se) + PART* o *quedar(se) + GER* es la formada por el verbo *bqa* 'quedar' o 'permanecer', seguido, generalmente, de un verbo en imperfectivo (Moscoso 2004: 108). Como se ve en (48), (49) y (50), no hay diferencias formales entre las perífrasis árabes equivalentes a *quedar(se) + PART* y *quedar(se) + GER*.

- (48) *bqaw* *ġir ši* *kayšuf* *f ši*
 quedarse-PF.3SG. solo uno mirar-IMPF.3SG. al otro
 ‘permanecieron/se quedaron el uno mirando al otro’ (Moscoso 2004: 108).
- (49) *bqaw* *kay’umu* *f elbhar*
 quedarse-PF.3PL. nadar-IMPF.3PL. en la playa
 ‘se quedaron nadando en el mar’ (Moscoso 2004: 108).
- (50) *bqa* *lqadi* *ka yit’ajjed*
 quedarse-PF.3SG. el juez sorprenderse-IMPF.3SG.
 ‘el juez (se) quedó sorprendido’ (Moscoso 2004: 108).

5.2.3.8. La expresión de la habitualidad: *kan* + V

También existe una perífrasis cuyo significado puede ser parecido al de *soler* + INF. Se forma con el verbo *kan* ‘ser’, ya citado anteriormente, seguido de otro verbo en imperfectivo, como muestra el ejemplo (51) (Abdel-Massih 1982: 286).

- (51) *kan* *kayji* *lħna dima* *f sbah bkri*
 ser/estar-PF.3SG. venir-IMPF.3SG. aquí siempre por la mañana temprano
 ‘solía venir/venía aquí cada mañana temprano’.

5.2.4. Otras construcciones del árabe

En este último apartado se han incluido algunas construcciones del árabe que no se pueden considerar ni perífrasis verbales ni verbos seriales porque no presentan la forma de dos verbos conjugados, sino una partícula antepuesta a un verbo conjugado. Esta partícula suele ser totalmente invariable, o puede presentar una variación muy limitada de género y número, pero no se trata de un verbo que se pueda flexionar. No obstante, estas construcciones se han incluido porque denotan valores que en español se expresan a través de perífrasis verbales.

5.2.4.1. La expresión del pasado reciente: ‘*ad* + V

Cuando se quiere expresar una acción reciente, semánticamente similar a la española *acabar de* + INF en sus usos como perífrasis temporal de pasado reciente (*Juan acaba de llegar*), en árabe marroquí es necesario emplear la partícula ‘*ad* seguida de un verbo en pasado (52). Esta es la manera más general de expresar anterioridad reciente. Algunos hablantes también emplean las partículas *baqi kif* (53) que serían equivalentes a la anterior ‘*ad*, pero este empleo no está tan generalizado (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 125, Herrero Muñoz-Cobo 2023: 336).

- (52) ‘*ad* *ja*
recientemente llegar-PF.3SG.
‘acaba de venir’

- (53) *baqi kif* *ja*
recientemente llegar-PF.3SG.
‘acaba de venir’.

5.2.4.2. La expresión de la continuidad: *baqi/mazal* + V

Para expresar un significado continuativo similar al de la perífrasis española *seguir* + GER, se suelen utilizar las partículas *baqi* (54) o *mazal* (55), que significan ‘aún, todavía’, seguidas de un verbo en imperfectivo (o presente) con *ka* (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 128). Por lo tanto, de la suma de estas partículas y del verbo que las acompaña se obtiene un significado que en español se puede traducir como la perífrasis verbal *seguir* + GER, la cual no existe en árabe marroquí.

La partícula *baqi* procede del verbo *bqa* ‘permanecer, quedar, continuar’ (Diccionario español/árabe marroquí, s.v. *permanecer, quedar, continuar*) y puede tener variación de género y número. Por ejemplo, Moscoso (Diccionario español/árabe marroquí, s.v. *todavía, aún*) proporciona las formas *baqya* o *baqa* (56) cuando el sujeto es femenino y *baqyin* cuando es plural. Este autor también señala que en el norte del país se puede encontrar la forma invariable *baqi*, independientemente del género y número del sujeto. Finalmente, Herrero Muñoz-Cobo (1999: 128), igual que Moscoso, también comenta que, a veces, los hablantes flexionan el adverbio *baqi*, como si se tratara de un adjetivo o un

sustantivo, de modo que esta autora, explícitamente, considera *baqi* como un adverbio.

- (54) *baqi kaybki/kybki*
 aún llorar-IMPF.3SG.
 ‘(él) aún está llorando/sigue llorando’
- (55) *mazal katakol*
 aún comer-IMPF.3SG.
 ‘(ella) todavía está comiendo/sigue comiendo’
- (56) *baqa katakol*
 aún comer-IMPF.3SG.
 ‘(ella) todavía está comiendo/ sigue comiendo’.

5.2.4.3. *Estar* + GER en árabe

Según Herrero Muñoz-Cobo (1999: 128-9), la expresión de la perífrasis española *estar* + GER no es tan simple en árabe. El equivalente de *estar* (en presente) + GER puede ser un participio activo pospuesto al pronombre sujeto, como en (57), que literalmente sería ‘yo viviendo/vivo en Casablanca’. Por lo tanto, no se trata de dos verbos seguidos. No obstante, se observa que no siempre es así, ya que, como señalan Vanhove *et al.* (2009: 12), con algunos verbos se expresa mediante un verbo en presente o imperfectivo con *ka*, como en (58), que, según el contexto, puede significar ‘estoy comiendo’ o ‘(yo) como’. Si lo que se quiere expresar es ‘estaba comiendo’, por ejemplo, se debe emplear el verbo *kan* en pasado seguido de un verbo en presente con *ka* (59).

- (57) *ana sakna f kaza*
 yo vivir-PP.1SG. en Casablanca
 ‘(yo) estoy viviendo/vivo en Casablanca’ (Herrero Muñoz-Cobo 1999: 129).
- (58) *kanakol*
 comer-IMPF.1SG.
 ‘estoy comiendo/como’
- (59) *kont kanakol*
 ser/estar-PF.1SG. comer-IMPF.1SG.
 ‘estaba comiendo’.

Capítulo 6

Metodología

Este capítulo contiene una explicación detallada de la metodología empleada en esta investigación: qué métodos se escogieron, por qué razones y cuáles eran las características de los métodos elegidos (Apartado 6.1); qué tipo de informantes se seleccionaron, cómo y dónde se seleccionaron, y qué dificultades y problemas se han encontrado durante todo este proceso (Apartado 6.2), y, por último, se describirá con detalle el proceso de transcripción de las grabaciones (Apartado 6.3), el proceso de extracción de los datos (Apartado 6.4), y el procedimiento seguido para calcular el grado de productividad de las perífrasis verbales empleadas por las informantes (Apartado 6.5). Al final del capítulo, a modo de ejemplo, se incluyen los modelos de las entrevistas utilizadas (Apartado 6.6).

6.1. Descripción general de la metodología empleada

Partiendo de la base de que este estudio se enmarca en la disciplina de la sociolingüística, se ha tenido que realizar un importante trabajo empírico, ya que lo que interesa en esta investigación es “el habla viva en su contexto social real”

(Silva-Corvalán 1989: 16). Concretamente, el principal objetivo ha sido estudiar el contacto de lenguas español-árabe, reflejado en el uso de las perífrasis verbales del español por mujeres marroquíes de Barcelona. Para tal fin, como se verá, se han creado dos grupos principales de informantes; por una parte, mujeres escolarizadas en Marruecos y, por otra, mujeres escolarizadas en España.

También se ha optado por dos técnicas para recoger los datos empíricos y así crear un corpus que ha permitido estudiar el objetivo propuesto: el *Corpus Gracia de Mujeres Marroquíes de Cataluña* (COMMAR). Las dos técnicas empleadas en este proyecto de investigación son la conversación libre y la entrevista estructurada. Las conversaciones libres han sido el método principal para el presente estudio, ya que gracias a ellas se han podido obtener suficientes muestras de lengua para el estudio de las perífrasis verbales. Asimismo, las entrevistas han servido como complemento para conocer la situación sociolingüística de las participantes. A continuación, se van a detallar las razones por las cuales se han escogido ambos métodos.

6.1.1. Las conversaciones libres

Empezando por las conversaciones libres, las razones científicas y metodológicas que han llevado a su elección han sido diversas. Se ha considerado que esta sería la técnica idónea para que surgieran perífrasis verbales de forma espontánea durante la conversación, ya que lo que se les pedía a las informantes era un habla natural y espontánea. Asimismo, el hecho de que las conversaciones fueran de parejas de mujeres facilitaba la espontaneidad porque se sentían más cómodas hablando, especialmente si se conocían entre ellas. Si se hubiera escogido como método la conversación dirigida (Moreno Fernández 1990: 94-95), posiblemente su habla habría sido mucho más elaborada y formal. Además, cuando el investigador interviene durante la conversación para guiar las intervenciones de los informantes, se da la posibilidad de que los participantes se vean influidos por su nivel de español. En este tipo de conversaciones, también es posible que las respuestas de los informantes sean más breves que en una conversación libre donde se sienten menos limitados y con una mayor libertad.

Por otro lado, como apunta Silva-Corvalán (1989: 20), “mientras más grande sea la muestra y mayor el número de individuos [...], más variables sociales podremos examinar y al mismo tiempo asegurar la validez de las conclusiones [...]”. Teniendo en cuenta esta afirmación, se ha realizado un número considerable de grabaciones. En concreto, se han reunido un total de 100 informantes y se han realizado 50 grabaciones, dado que cada grabación consistía en una conversación entre dos participantes. Cada conversación duraba media hora, así que el corpus está formado por 25 horas de grabación y un total de 265 966 palabras. Asimismo, al realizar las entrevistas de forma individual a cada una de las informantes, se han reunido un total de 100 entrevistas.

Se ha considerado que 50 grabaciones eran suficientes para conseguir una muestra de español representativa del habla de las mujeres marroquíes de Barcelona, por la siguiente razón. Siguiendo a Labov (1966: 170-171), se puede afirmar que, si la muestra de informantes recoge el 0,025 % del universo total sobre el que se va a realizar el estudio, puede considerarse representativa. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística del 1 de enero de 2022, las mujeres marroquíes residentes en la provincia de Barcelona conforman un total de 59 440 habitantes. Así pues, las 100 informantes representan el 0,168 % de la población femenina marroquí de Barcelona, lo cual supera el 0,025 % que apuntaba Labov. Entonces, puede decirse que la presente muestra es representativa de la población marroquí de Barcelona.

6.1.2. Las entrevistas

Después de grabar la conversación, el siguiente paso es una breve entrevista que tiene una duración aproximada de diez minutos. Hay que destacar que, en una investigación previa a esta, también se emplearon casi las mismas preguntas de la entrevista con el fin de estudiar el proceso de aprendizaje del español y las actitudes lingüísticas de las mujeres inmigrantes marroquíes de Santa Coloma de Gramenet (Aderdouch 2018). Como consecuencia, y vistos los buenos resultados que tuvieron para dicho estudio, se decidió aprovecharlas porque podían proporcionar datos relevantes sobre el perfil sociolingüístico de las informantes.

En relación con las informantes escolarizadas en Marruecos, no se ha optado por el cuestionario porque muy pocas participantes hubieran podido responderlo, principalmente porque no todas saben leer y escribir en español, por lo que tendrían muchas dificultades para cumplimentarlo. Además, en algunos casos sería posible que no entendieran alguna pregunta, que dejaran algunas en blanco, o también se podría dar el caso de que alguna mujer con un bajo nivel de español redactara con una letra ininteligible, entre otros problemas.

Por otra parte, si se optaba por redactar el cuestionario en árabe, la primera dificultad que surgiría sería si escribirlo en árabe marroquí o en árabe clásico, ya que normalmente los textos académicos, los formularios, los exámenes y todo este tipo de textos formales se suelen escribir en un árabe clásico, pero más modernizado. El árabe marroquí se reserva más para la oralidad o para los textos informales, como los chats o mensajes en redes sociales, por ejemplo.

Algunas mujeres escolarizadas en Marruecos, sobre todo las de edad más avanzada, no dominan el árabe clásico, porque no tienen estudios en su país de origen, o su nivel no es lo bastante avanzado como para que sean capaces de cumplimentar un cuestionario. Este obstáculo para repartir cuestionarios a informantes de la generación mayor ya lo apuntaba González Martínez (2008: 230). Además, sería muy difícil redactarlo en árabe marroquí porque este no tiene unas reglas fijadas para su escritura, a veces se suele combinar con números y cada uno lo escribe de una forma distinta, no existe uniformidad. Dados todos estos inconvenientes y al ver que el árabe marroquí lo hablan y lo comprenden casi todas las mujeres, se escogió realizar la entrevista de forma oral y en árabe marroquí.

En ocasiones, se realizó la entrevista en árabe y en español, en otros casos se formularon las preguntas en árabe y las informantes respondían en español, o preferían hacerla toda en español. Como se ve, podían escoger el idioma con el que se sentían más cómodas, pero siempre se empezaba a preguntar en dialecto marroquí. Además, se ha considerado que era importante y necesaria una interacción directa con las informantes para explicarles con más detenimiento en qué consistía la entrevista y, si no entendían alguna pregunta, esta se explicaba con más detalle.

Como apunta González Martínez (2008: 230-231), cuando se redacta un cuestionario, hay que pensar bien todas las preguntas y formularlas de manera que no se generen ambigüedades. En cambio, la entrevista le permite al entrevistador aclarar todas las dudas que surgen si no se entiende bien alguna pregunta o si se interpreta alguna incorrectamente. Con la entrevista también se pueden obtener más datos de las informantes. En este caso, a veces la entrevista se alargaba mucho, podía llegar a durar media hora o incluso una hora, porque, en ocasiones, a las mujeres les gustaba relatar muchos más detalles y se extendían mucho en algunas preguntas, sobre todo en las abiertas. Y, al ser la entrevista en árabe, se sentían mucho más cómodas.

Todo esto concierne a las mujeres escolarizadas en Marruecos, que son la mayor parte de las informantes. En el caso de las informantes escolarizadas en España, normalmente se realizaba la entrevista en español porque ellas lo preferían y así se sentían más cómodas. En muy pocos casos, se llevaba a cabo en árabe. Cabe destacar que, a pesar de que estas informantes dominan el español, se decidió seguir haciendo la entrevista de manera oral porque de este modo se realizaba de forma más efectiva y rápida; así nos asegurábamos de que respondían a todas las preguntas, y también se mantenía la uniformidad durante el proceso de recogida de datos.

6.2. La recogida de datos

En cuanto al proceso de selección de las informantes, siguiendo a Silva-Corvalán (1989: 44), se ha realizado un muestreo intencionado o predeterminado, ya que el número total de participantes que iban a formar parte de la muestra y las características que debían cumplir se decidieron previamente a la realización de las grabaciones y entrevistas. Como explica esta autora, en este caso, el investigador tiene que escoger al azar los informantes que necesita para llenar cada subgrupo.

Este procedimiento se puede realizar de dos maneras: o bien de forma equilibrada, es decir, asignando un mismo número de individuos a cada subgrupo (por ejemplo, 10 informantes en cada subgrupo); o bien de manera proporcional, esto es, creando una muestra que sea proporcionalmente equivalente a la estructura de la población objeto de estudio. Para esta

investigación, se ha optado por la primera técnica, así que se ha decidido incluir en la muestra un total de 100 informantes, solo mujeres de origen marroquí, repartidas en tres grupos según la edad.

La edad es una variable sociolingüística muy importante porque puede determinar, con más fuerza que otras variables (como el sexo o la clase social), los usos lingüísticos de una comunidad (Moreno Fernández 1998: 40). Al utilizar el método descrito, la dificultad encontrada ha sido poder seleccionar a los hablantes necesarios para cada subgrupo, ya que no siempre ha sido fácil conseguirlos.

6.2.1. Características de las informantes

Para comenzar, cabe destacar que, de acuerdo con las características sociolingüísticas de las informantes, estas se agruparon en un total de tres grupos para facilitar el posterior análisis de los resultados. Primeramente, cabe diferenciar los dos principales grupos de participantes.

El grupo más numeroso lo forman mujeres marroquíes nacidas en Marruecos y emigradas a España en edad adulta, y el otro grupo más reducido está formado por mujeres marroquíes nacidas y escolarizadas en España. Entre estas últimas, algunas nacieron en Marruecos y llegaron a España en una edad muy temprana (entre dos y tres años). También cabe matizar que, entre las participantes del primer grupo, algunas no tuvieron una formación reglada en su país de origen. Sin embargo, como no se han constatado diferencias destacables en el empleo de las perífrasis verbales entre estas y las que sí tuvieron estudios, se han unido en un mismo grupo.

Asimismo, dentro de las informantes escolarizadas en Marruecos, se creó un pequeño subgrupo de informantes “medio escolarizadas”. Se trata de un grupo formado por mujeres nacidas en Marruecos que emigraron a España con sus padres o familiares después de los 11-12 años. La mayoría de los estudios sostienen que, a partir de los 12 años de edad, “la maduración lingüística del individuo se ha completado” (Silva-Corvalán 1989: 23) y que, por lo tanto, ya se ha formado su lengua dominante, en este caso, el árabe.

En la misma línea, Thomason también señala una diferencia importante entre aprender una segunda lengua antes y después de los 12 años de edad:

[...] starting at about twelve years of age -that is, around the age of puberty- a child must approach a second language in a way that is qualitatively different from the approach to language learning taken by a younger child. The claim is that younger children learn a second language as if it were a first language, even if they were not exposed to it from birth, while a post-puberty learner approaches a new language basically in the same way as an adult. [...] young children's language learning strategies differ significantly from adults' language learning strategies. (Thomason 2001: 51)

Asimismo, Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 338-339) argumentan, en un estudio sobre las actitudes lingüísticas de los inmigrantes mexicanoamericanos residentes en los Estados Unidos, que los inmigrantes de primera generación son los que nacen en el extranjero y llegan al país de acogida pasados los 8 años, mientras que los de segunda generación se definen como aquellos que, o bien nacen en los Estados Unidos, o bien llegan al país de acogida antes de los 11 años.

Por lo tanto, las informantes nacidas en España no son equiparables a las que llegan a esta edad más tardía y que, por lo tanto, empiezan la escolarización en España más tarde, una vez el árabe ya es su lengua dominante. De este modo, estas informantes se sitúan en un punto intermedio entre las mujeres nacidas en España, y las nacidas y escolarizadas en Marruecos.

6.2.1.1. Mujeres escolarizadas en Marruecos

En lo que respecta al grupo de las informantes que nacieron en Marruecos y emigraron a España, se fijó esta lista de criterios que debían cumplir:

1. Que fueran mujeres de nacionalidad marroquí, de modo que se debían descartar las mujeres de otros países árabes, como Egipto, Túnez, Líbano, Siria, entre otros. De hecho, algunas veces se encontraba a alguna mujer de otro país árabe que estaba dispuesta a colaborar, pero que había que descartar por no cumplir este criterio.

2. Que hubieran nacido en Marruecos y que hubieran llegado a España una vez finalizado el período de educación obligatoria (o que, no habiendo finalizado este, no hubieran ido a la escuela en Marruecos).
3. Que residieran en la provincia de Barcelona, tanto en el centro de Barcelona como en los alrededores de Barcelona (en otros municipios o ciudades de alrededor de Barcelona que formaran parte de la provincia).
4. Que supieran hablar español. No es un requisito obligatorio que lo hayan estudiado, aquí o en Marruecos, porque existen mujeres que nunca han asistido a clases de español y que saben hablarlo porque lo han aprendido en el trabajo o interactuando con nativos españoles. Además, para los fines de otra investigación, interesaba tener mujeres con distintos niveles de español.
5. Por último, con el objetivo de analizar diferentes franjas de edad, por si ello pudiese ser representativo de alguna diferencia significativa, se distinguieron tres grupos diferentes según la edad de las informantes, de manera que se intentó tener más o menos un número parecido de mujeres en cada grupo. El primer grupo está comprendido por mujeres entre 25 y 35 años, el segundo por mujeres entre 36 y 45 años, y el último grupo por las que tienen más de 45 años. No se añadió un cuarto grupo con mujeres de edad más avanzada porque eran más difíciles de encontrar. Además, las que se encontraron no sabían hablar español o lo hablaban con mucha dificultad.

En relación con este último criterio, el primer grupo de participantes empieza concretamente a los 25 años, no antes, porque no se encontró a ninguna informante con una edad menor a esta que cumpliera con los criterios descritos. Las que tenían menos de 25 eran nacidas en España o aún no sabían casi nada de español porque acababan de llegar de Marruecos.

Algunas informantes llegaron a España cuando tenían 2 o 3 años, así que iniciaron en España la escolarización preescolar. Estas se asemejan a las participantes nacidas en España, así que se han juntado con este segundo grupo, que se detallará en el siguiente apartado. Finalmente, como se ha

constatado, cada caso es muy diferente, pero todos son muy relevantes desde el punto de vista lingüístico.

6.2.1.2. Mujeres escolarizadas en España

Respecto a los requisitos que debían reunir las mujeres escolarizadas en España, se ha tenido en cuenta que:

1. Fueran de origen marroquí.
2. Residieran en la provincia de Barcelona, aunque hubieran nacido en otra ciudad de España.
3. Tuvieran como mínimo 15 años, no menos, y no se fijó ninguna edad máxima.

Como consecuencia, se han incluido muy pocas mujeres con más de 30 años, ya que la mayoría de estas informantes son muy jóvenes. Cabe destacar que se ha fijado como edad mínima los 15 años, no antes, porque, como indica Moreno Fernández (1998: 42), “la sociolingüística no suele considerar conveniente la recogida de datos de hablantes menores de 14 o 15 años para el estudio de grandes núcleos urbanos”.

6.2.2. Dificultades durante la búsqueda de las informantes

Es importante destacar los problemas que supone la búsqueda de informantes. Para empezar, en el momento de buscar posibles participantes, se decidió ir a distintos barrios, distritos, municipios e incluso ciudades de la provincia de Barcelona, para lograr una mayor diversidad. Esto también permitía tener mujeres de diferente clase socioeconómica, ya que se pretendía tener a alguna informante de clase social alta para ver si había diferencias con las de clase más baja.

La idea inicial era entrevistar solamente a informantes de la ciudad de Barcelona, con el objetivo de tener representadas mujeres de los distritos de Barcelona. Así pues, en un principio se intentó conseguir un número similar de informantes de cada uno de los diez distritos de Barcelona, aproximadamente, unas cinco grabaciones por distrito. No obstante, después se vio que era muy difícil encontrar informantes, puesto que, en algunos distritos, el porcentaje de la población marroquí era muy reducido.

Como consecuencia, se empezó a buscar mujeres en los barrios y distritos con más población marroquí. Para ello, fue de gran ayuda la página web del Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, en la cual se podía obtener el porcentaje de marroquíes por distritos y barrios de Barcelona. Después, se buscaron informantes en otros barrios con menor población marroquí y, finalmente, vistos los malos resultados, se buscaron en otras ciudades cercanas o municipios de alrededor del centro de Barcelona, siempre dentro de los límites de la provincia de Barcelona (*vid.* Capítulo 8).

Una vez encontradas las posibles participantes, surgen otras dificultades. Por ejemplo, algunas mujeres no saben hablar español, otras no quieren ser grabadas, y también es muy difícil concertar un día y una hora que les vayan bien a las dos. También, a veces, en un principio aceptan participar en el estudio y, después de dos minutos, cambian de opinión, y algunas no quieren porque comentan que son muy tímidas y que les da mucha vergüenza, de modo que en algunas ocasiones es imposible convencerlas.

Por otra parte, a muchas mujeres les da miedo el hecho de ser grabadas porque no se fían, creen que la grabación será difundida en las redes sociales; o porque simplemente les da vergüenza que puedan ser escuchadas por otra persona. Por lo tanto, una cuestión muy importante para las informantes es el anonimato y la confidencialidad de los datos. Por esta razón, antes de empezar, siempre se les fue entregada una solicitud de consentimiento que tenían que devolver firmada. En esta solicitud se les explicó que la grabación era completamente anónima y que solo sería utilizada para la presente investigación y para futuros estudios en los que, igualmente, se aseguraría su anonimato. En el Anexo II se muestra el modelo del informe de confidencialidad que se diseñó.

En este punto, cabe destacar que este proyecto de investigación y todos los aspectos éticos, metodológicos y legales relacionados con él han sido evaluados por la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (CBUB), y el dictamen ha sido favorable. Por lo tanto, este proyecto cumple de forma adecuada y correcta los protocolos éticos. Al principio de la tesis se muestra una copia del certificado obtenido por la Comisión.

Finalmente, otro de los problemas tiene que ver con la duración de las grabaciones. Estas duran media hora y las entrevistas como mínimo unos diez minutos, de modo que se requieren mínimamente unos cuarenta y cinco minutos para finalizarlo todo, lo cual puede ser mucho tiempo para ellas. Por este motivo, muchas mujeres se sorprenden o muestran miedo al saber que tienen que hablar media hora. Consideran que, aunque la grabación sea en parejas, es demasiado tiempo y que no conseguirán llegar a los treinta minutos. De hecho, en una ocasión, dos informantes hablaron durante unos quince minutos y, después, abandonaron la grabación. No obstante, las que aceptan colaborar, durante la conversación, se dan cuenta de que no tienen que dedicar tanto tiempo y al final acaban incluso conversando amigablemente, sobre todo porque, como ya se ha mencionado, a medida que va transcurriendo el tiempo, se sumergen más en la propia conversación.

6.2.3. Estrategias durante la búsqueda de las informantes

Moreno Fernández (2011: 6) considera que es crucial la lengua nativa del investigador. En efecto, al ser la investigadora miembro de su misma comunidad y al hablar su lengua materna, esto facilitaba mucho el primer contacto con las informantes, tanto con las nacidas en España como con las nacidas en Marruecos.

Este autor también apunta que la presencia de un niño durante la conversación puede rebajar la tensión de las informantes, dado “su carácter poco amenazador” (2011: 9). Sin embargo, es algo que desaconseja porque los niños normalmente llaman mucho la atención y pueden llegar a dominar la conversación. Aprovechando la idea de este autor, hay que destacar que muchas veces iba a buscar informantes acompañada de mi hermano menor, y fue notable que, cuando las mujeres le veían, se mostraban más afectivas y abiertas. Así, al menos el primer contacto con ellas era mucho más fácil y menos agresivo, ya que me dirigía a mujeres que no conocía de nada. De alguna manera, la presencia del niño ayudaba mucho, pero es importante destacar que durante las conversaciones él nunca estaba presente.

Asimismo, también es importante que el investigador no vaya vestido de manera muy formal y que no lleve consigo un equipamiento para grabar que llame mucho

la atención, para así no asustar a los informantes y para que el primer contacto con ellos sea más cercano e informal (Schilling-Estes 2007: 181). No es recomendable dar una alta imagen de formalidad, si lo que se quiere es lograr un habla informal y espontánea. En el presente estudio, se empleó una grabadora portátil bastante discreta, pero de alta definición y con reducción de ruido, algo importante porque se grababa en espacios exteriores. En concreto, se manejó el modelo Zoom H1, como se aprecia en la Imagen 6.1.



Imagen 6.1. Modelo de la grabadora empleada

6.2.4. Lugares de realización de las grabaciones

Respecto a los espacios concretos donde se han llevado a cabo las grabaciones, en un inicio se planteó hacerlas en algún aula de la Facultad de Filología de la *Universitat de Barcelona*. Sin embargo, esta opción fue descartada por poco práctica para las informantes, que vivían lejos del centro de la ciudad, donde está ubicada la Facultad, y en ocasiones indicaron explícitamente que no podrían desplazarse. A esto se le sumó el hecho de que era muy difícil hacerles coincidir en una hora y en una ubicación concretas, sobre todo si el lugar estaba mucho de su lugar de residencia.

Como consecuencia y vistos todos los inconvenientes que acarrearía esta idea, la mayoría de las veces se optó por grabar *in situ*, en el mismo lugar donde se localizaba a las informantes, que en la mayoría de los casos era un parque. Por tanto, el emplazamiento idóneo eran los parques infantiles porque allí se quedaban bastante tiempo, podían conversar tranquilamente mientras, si tenían hijos, estos jugaban. Además, a veces era posible encontrar varios grupos de

mujeres marroquíes sentadas conversando, de modo que surgía la posibilidad de hacer más de una grabación.

Este procedimiento conseguía, además, que se sintieran más cómodas porque estaban en un entorno más familiar, en su mismo barrio y con sus conocidos. Cuando las circunstancias en las que se graba son próximas a los encuentros coloquiales, es decir, cuando se trata de situaciones informales y familiares para las participantes y en las que se sienten totalmente libres de hablar de la manera que quieran y de los temas que deseen, se puede conseguir una mayor espontaneidad (Moreno Fernández 2011: 12). Muy pocas veces, las grabaciones se realizaron en otros lugares, como centros cívicos, en el domicilio de una de las informantes, en una tienda en un momento en el que no había clientes o en cafeterías, entre otros lugares.

6.2.5. Características específicas de las conversaciones libres

En este punto, se va a explicar con más detalle la primera técnica empleada para grabar a las informantes. Siguiendo la denominación empleada por Silva-Corvalán (1989), se han escogido las conversaciones libres. Estas se caracterizan por no haber ningún tipo de control por parte del investigador ni en la temática de los diálogos ni en la cantidad de participación de cada hablante (Silva-Corvalán 1989: 30). Moreno Fernández las denomina *conversaciones no dirigidas* y las caracteriza así:

[...] permiten generalmente una aparición más temprana de los discursos casuales, puesto que no se pone ningún tipo de limitación ni a los temas tratados ni a la duración que se concede a los mismos. Teóricamente, el informante ha de sentirse más cómodo, puesto que en él puede recaer gran parte de la iniciativa. (Moreno Fernández 1990: 97)

En esta investigación, las conversaciones son entre parejas de mujeres, no hay ninguna restricción en cuanto al tema, y al principio se intentó que la investigadora no estuviera presente durante la grabación para que las informantes se sintieran más cómodas. No obstante, después se observó que, en muchos casos, y según el nivel de español de las informantes, era necesaria una participación algo más activa porque, por ejemplo, en algunas ocasiones, las participantes se quedaban calladas y no eran capaces de continuar la

conversación, especialmente aquellas con un nivel bajo de español. Cuando esto ocurría, era necesario plantear alguna pregunta para que pudieran seguir.

En este sentido, Moreno Fernández (2011: 6) destaca la importancia de los temas tratados para lograr una mayor espontaneidad. Cuando era necesario formular espontáneamente algunas preguntas para que pudieran seguir hablando, el hecho de ser marroquí era una gran ventaja porque así se podían preguntar temas más cercanos y familiares a ellas (por ejemplo, sobre la cultura marroquí o sobre alguna festividad religiosa recién celebrada en aquel momento).

En estos casos, siempre se procuraba que la investigadora interviniera lo mínimo posible y que sus intervenciones no sobrepasaran los dos minutos como máximo, para no influenciarlas con su nivel de español y para que no la tomaran como modelo lingüístico. Las preguntas no estaban planificadas con anterioridad, sino que se formulaban sobre la marcha según los temas de sus conversaciones o siguiendo el último tema del que hablaban.

En las conversaciones, a pesar de haberles explicado de forma clara antes de empezar que la investigadora no iba a intervenir o que solo lo haría mínimamente, como explica Sanmartín (2018: 156), a veces se producen situaciones inesperadas, como el intercambio de roles, por ser las informantes las que formulan preguntas al entrevistador. Cuando esto pasaba, se intentaba solucionar respondiendo de forma muy escueta, solo con un *sí* o un *no*, por ejemplo. Entonces ellas rápidamente entendían que la investigadora no debía intervenir y ya no volvían a hacer más preguntas.

También era importante la presencia de la investigadora durante las conversaciones para controlar el correcto funcionamiento de la grabadora; el tiempo, porque en ocasiones las participantes preguntaban cuánto faltaba; y a veces, cuando las informantes estaban con sus hijos pequeños, para evitar que estos interrumpieran la conversación y para evitar que jugaran con la grabadora.

Por otra parte, las conversaciones han sido grabadas solo en audio, no se han grabado también en vídeo porque generalmente las mujeres marroquíes rechazan esta propuesta. De hecho, cuando se les preguntaba si querían ser grabadas también en vídeo, todas se negaban. Muchas mujeres rechazaban

participar solo por la grabación de audio. El hecho de que su conversación pueda ser escuchada por otra persona les produce mucha incomodidad. Pedirles a estas mujeres su consentimiento para grabarlas también con vídeo es casi imposible, ya que es algo a lo que no están habituadas. Además, en muchas ocasiones, antes de empezar la grabación, a pesar de haber explicado el procedimiento con detalle, se querían asegurar de que solo se iba a grabar su voz⁷.

Asimismo, se procuró al máximo que las conversaciones fueran informales y espontáneas. Al principio, se explicaba con claridad el objetivo de la investigación, esto es, que se buscaba un habla espontánea o coloquial, no una entrevista, ya que algunas al principio entendían que iban a ser entrevistadas de forma individual o que se les iba a formular una serie de preguntas que tenían que responder. Además, nunca se explicitaba el tema exacto de la investigación. No tenían que saber que se trataba de un estudio lingüístico para evitar que hablasen de elaborada y evitando errores lingüísticos.

Por esta razón, se les informó de manera general que el propósito del trabajo era estudiar su situación social en España, sus actitudes lingüísticas hacia el español, su proceso de aprendizaje del español, las dificultades que tienen al aprenderlo, su integración social en España, entre otros aspectos. Nunca se revelaba el tema exacto, ni siquiera al terminar, porque esto podía condicionar los resultados de la investigación, además de que podían difundirlo a otras conocidas suyas marroquíes que en el futuro podrían ser posibles informantes, ya que siempre se les preguntaba si tenían conocidas que pudieran colaborar. Como se ve, a veces se empleaba “la técnica del amigo del amigo” (*the snowball technique*) para conseguir otras informantes (Hernández- Campoy y Almeida 2005: 59, Schilling Estes 2007:179, Milroy 1987), aunque esta estrategia no siempre funcionaba.

En cuanto al registro empleado, es muy difícil conseguir un discurso completamente informal porque la situación en la que se encuentran es bastante artificial, no es una conversación totalmente natural porque las conversaciones

⁷ Es preciso mencionar que también se han seguido las convenciones de anonimización en todas las transcripciones realizadas.

espontáneas de la vida diaria nunca son grabadas. Así pues, se produce la paradoja del observador formulada por Labov y que, según este autor, se produce porque “el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros sólo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática” (Labov 1966: 266).

Por tanto, la tarea del investigador consiste en tratar de rebajar la tensión y la formalidad durante la grabación, y conseguir un ambiente relajado, cómodo y familiar para que las participantes se sientan a gusto y lleguen a hablar con naturalidad y espontaneidad. Además, generalmente, a medida que las informantes van avanzando en la conversación, se sumergen más en los temas de los que hablan y pueden llegar a olvidar por completo la presencia de la grabadora, que es un elemento que les incomoda mucho al principio.

Por ello, cuanto más largas sean las grabaciones, más fácil será que esto ocurra. Por lo tanto, se ha considerado que la media hora que duran es imprescindible para que surjan diversas perífrasis verbales, para que se relajen, se concentren más en la conversación y se olviden de la presencia de la grabadora y, por tanto, hablen de forma cómoda, fluida y natural. Este es el procedimiento sugerido por López Morales (1994: 83) para la realización de entrevistas en general. Según este autor, no es aconsejable que estas duren más de una hora porque los participantes pueden estar ya muy cansados. Lo normal es que duren entre 10-15 minutos y una hora, pero, para alcanzar un punto medio, lo más eficaz es que duren media hora. Así pues, pasada la media hora, las informantes se pueden sentir ya bastante cansadas. Aun así, se decidió que, si llegaba la media hora y seguían conversando, no serían interrumpidas y se les dejaría como máximo una hora. Sin embargo, esto nunca llegó a ocurrir porque cuando alcanzaban la media hora, ya estaban muy cansadas, y a veces ya habían agotado los temas de conversación.

Por otra parte, las interrupciones por alguna llamada telefónica también pueden ser una buena oportunidad para oír un discurso más informal (Labov 1966: 128). En este caso, en algunas grabaciones se produjo alguna interrupción de este tipo, ya que no les prohibíamos que respondieran a sus llamadas.

En cuanto a las mujeres escolarizadas en España, también fueron grabadas durante media hora y después se les pidió que conversaran entre ellas unos cinco minutos en árabe marroquí, pero sin ser grabadas. Estos cinco minutos son importantes para comprobar realmente su nivel de árabe y así ver si eran capaces de mantener una conversación fluida, ya que inconscientemente el árabe podría influir en su uso de las perífrasis verbales del español. Además, se notó que algunas jóvenes marroquíes nacidas en España se comunican en árabe con dificultad, mientras que otras lo dominan. Algunas incluso son hablantes pasivas, solo lo entienden, pero son casi incapaces de hablarlo.

En relación con las conversaciones libres y con la metodología seguida en el presente estudio en general, es muy significativo lo que menciona Moreno Fernández (2011: 9):

Más interesante, en cambio, es la técnica de grabar a dos o más informantes en un contexto alejado de la entrevista convencional y sin la presencia del entrevistador. En este caso, sería el objeto G [la grabadora] el que más capacidad tendría de provocar el efecto monitor, que se vería contrarrestado por la interacción con un miembro del mismo grupo. Esta técnica la utilizaron, con buenos resultados, Stuart-Smith (1999) en Glasgow (Reino Unido) y Cestero Mancera (2000, 2007) en Alcalá de Henares (España). La técnica, desde una perspectiva esquemática, consiste en acercar el intercambio comunicativo objeto de estudio al esquema de la conversación coloquial [...], con la inclusión de una grabadora [...] (Maurer 1999, p. 116).

Como explica este autor, la presencia de dos interlocutores o más puede favorecer la espontaneidad del discurso. Por ello, se decidió que la conversación fuera entre dos mujeres marroquíes. No obstante, al principio también se planteó grabarlas hablando con una persona española, pero después se pensó que sería mucho más incómodo para ellas. Además, podían imitar formas lingüísticas de los hablantes nativos, lo cual era importante evitar.

Otro punto que hay que destacar es que, si las mujeres ya se conocen entre ellas, se consigue un habla más espontánea e informal. En cambio, si no se conocen, adoptan un habla un poco más formal, sobre todo al principio, y a veces

no saben sobre qué temas conversar. A pesar de ello, si son hermanas, por ejemplo, dado que ya han hablado anteriormente y se saben todos los detalles de la vida de cada una, a veces no encuentran temas de conversación. En este caso, la investigadora les proporcionaba algunas ideas y algunos temas antes de empezar a grabar. Esto dependía de cada mujer y de su facilidad o dificultad para interaccionar. Por ejemplo, se ha grabado a mujeres que no se conocían entre ellas, pero que han logrado conversar sin ninguna dificultad y muy espontáneamente. Por último, cabe destacar que, a veces, durante las grabaciones, las informantes, a pesar de saber que solo deberían hablar español, cambian de código y hablan algunos minutos en árabe o introducen sin darse cuenta algunas palabras en árabe.

6.2.6. Diseño de las entrevistas

En este apartado, se van a describir las principales características y se van a explicar las preguntas de las dos clases de entrevista: la dirigida a las informantes escolarizadas en Marruecos y la destinada a las participantes escolarizadas en España.

6.2.6.1. Entrevista para las mujeres escolarizadas en Marruecos

El diseño de esta entrevista (*vid.* Apartado 6.6.1), como ya se ha avanzado anteriormente, es el mismo que el de un trabajo anterior (Aderdouch 2018). A continuación, se ofrece un resumen de sus principales rasgos, que ya se han ido mencionando en apartados anteriores:

- Es completamente anónima y los datos son confidenciales.
- Es individual, una para cada informante.
- No es grabada.
- Se ha realizado en árabe marroquí o en español, según la preferencia de la informante.
- Siempre se realizó después de la grabación.
- Tiene una duración mínima de unos diez minutos, dependiendo de cada informante.
- Contiene un total de 33 preguntas.
- Incluye preguntas cerradas y abiertas.

Las preguntas en que se divide la entrevista están repartidas en cinco bloques temáticos. El primero se titula “Situación actual”, y en él se intenta conocer el perfil de las informantes a partir de una serie de variables sociales: la edad, el nivel de estudios, la ocupación, el estado civil, el número de hijos (si tienen) y el lugar de residencia.

El segundo apartado se denomina “Trayectoria anterior a la residencia en Barcelona” y en él se intenta ver especialmente la trayectoria vital de las informantes antes de llegar a Barcelona. Para esta investigación, interesa saber si han estado en otras ciudades de España, cuánto tiempo llevan en España, por qué motivos han venido, qué perspectivas tienen de cara al futuro (si piensan quedarse en España, volver a Marruecos o irse a otro país), y si les gustaría terminar sus estudios en España, aunque esta última pregunta depende también de la edad que tengan las participantes.

El tercer apartado se titula “Conocimiento de la lengua española” y es fundamental porque en él se pretende, entre otros aspectos, indagar en el proceso de aprendizaje del español de las informantes, en sus dificultades y en sus facilidades. Concretamente, se quiere averiguar qué nivel de español tienen las entrevistadas; si empezaron a estudiar la lengua recién llegadas de Marruecos o aplazaron el estudio, para saber si le dieron importancia al aprendizaje del español; qué les ha motivado a estudiar; cuánto tiempo llevan estudiando la lengua y si quieren continuar; con qué frecuencia hablan español, dónde lo hablan y con quién; si permanecen en grupos de marroquíes o si también se relacionan con españoles; qué lenguas manejan y cómo influyen en su aprendizaje del español; y hasta qué punto se implican en el aprendizaje, por ejemplo, si ven la televisión en español o si escuchan música en español.

Además, muchos de estos aspectos también proporcionarán información acerca de sus actitudes lingüísticas hacia el español. Por ejemplo, las diferentes motivaciones que las han llevado a estudiar, o el hecho de querer o de no querer estudiar los siguientes niveles de español pueden condicionar unas determinadas actitudes lingüísticas. En definitiva, este apartado es el más relevante desde el punto de vista sociolingüístico porque puede proporcionar

mucha información valiosa sobre el proceso de aprendizaje del ELE de las entrevistadas y sobre su actitud lingüística ante la lengua.

El cuarto apartado tiene como título “Percepción y valoración del aprendizaje del español”. En él se pretende recoger la actitud lingüística de las mujeres marroquíes ante la lengua española. Concretamente, se intenta averiguar si les gusta el español; si les parece una lengua fácil o difícil; qué dificultades lingüísticas tienen y qué temas gramaticales, sintácticos o léxicos les cuestan más y por qué razones; si prefieren el modelo de enseñanza marroquí o español; el uso que hacen del español en las redes sociales, y cómo se sienten en España.

Según Moreno Fernández (1998: 179), una actitud positiva puede hacer que un cambio lingüístico se produzca con más rapidez, que sea más eficaz la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, o que en determinados contextos se utilice más una lengua, entre otros. En cambio, una actitud negativa puede, por ejemplo, impedir la difusión de un cambio lingüístico o causar el olvido de una lengua.

Así pues, se ha considerado que una de las preguntas clave para saber qué actitud lingüística tienen las informantes es saber si les gusta la lengua porque, si efectivamente les gusta, tendrán una actitud positiva, y como consecuencia, probablemente prestarán más atención en clase y estarán más motivadas, por lo que el aprendizaje será más fácil y entretenido. Asimismo, la opinión que tengan sobre los hablantes nativos de español, sus profesores y la manera de enseñar también condicionará unas determinadas actitudes, además de que los profesores y la escuela pueden influir mucho en este aspecto. En su caso, la referencia que tienen de la docencia en España suele ser la de los cursos de español que hayan recibido. Algunas informantes también han estudiado en centros de formación de adultos para obtener el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Por último, el apartado final, a diferencia de los anteriores, corresponde a una serie de preguntas abiertas sobre diferentes aspectos para ver si surgen temas nuevos o inesperados. Se intenta ver, por ejemplo, si las mujeres están socialmente integradas en España; si conservan sus tradiciones; si han

adoptado algo de los españoles; si les sorprendió algo la primera vez que vinieron a España y qué dificultades tuvieron; si mantienen contacto con su país de origen y con su lengua materna; y si aprovechan su tiempo libre para practicar y mejorar su español.

6.2.6.2. Entrevista para las mujeres escolarizadas en España

Respecto a la entrevista dirigida a las mujeres escolarizadas en España (*vid.* Apartado 6.6.2), las preguntas se diseñaron con el fin de investigar si se produce una perfecta integración social y lingüística de las jóvenes marroquíes nacidas en Barcelona o si esta falla en algún aspecto. Es de esperar que estas jóvenes hablen sin errores gramaticales o sintácticos y que, por tanto, hagan un uso de las perífrasis verbales como una persona nativa.

Sin embargo, es posible que no siempre se produzca esta situación, puesto que a veces, se encuentran pequeñas diferencias entre los hablantes marroquíes nacidos aquí y un hablante español. Si se centra la atención en su uso de las perífrasis verbales, la hipótesis planteada es que probablemente cometan algún error o utilicen alguna perífrasis de forma distinta por influencia del árabe marroquí.

En cuanto a sus características específicas, esta entrevista se parece bastante a la anterior sobre todo en el procedimiento de realización: es anónima, los datos son confidenciales, es individual, no es grabada, generalmente se ha realizado en español, siempre se realizó después de la grabación, tiene una duración mínima de diez minutos, y también incluye preguntas cerradas y abiertas.

Un aspecto importante del procedimiento seguido es que siempre se intentaba, en la medida de lo posible, que las parejas de informantes que realizaban las conversaciones pertenecieran al mismo grupo, es decir, o bien que las dos fueran nacidas en Marruecos, o bien que ambas hubieran nacido en España. De esta manera, su nivel de español estaba más equilibrado y no había tantas diferencias lingüísticas. También así ellas se sentían más cómodas porque, por ejemplo, si se entrevistaba a una nacida en España con otra emigrada de Marruecos, probablemente la primera dominaría más la conversación y la segunda hablaría menos porque sentiría que su nivel de español es mucho más bajo; y posiblemente también se notaría una fuerte influencia lingüística de la

escolarizada en España sobre la otra participante. Por otra parte, si las dos pertenecen al mismo grupo, hay más uniformidad y esto también facilita el posterior análisis lingüístico de los resultados.

Para la redacción de las preguntas de esta entrevista, se aprovecharon algunas cuestiones de la entrevista anterior de las mujeres escolarizadas en Marruecos y se añadieron otras que se consideraron pertinentes. Una vez creada, se realizó una prueba con varios informantes marroquíes para ver si funcionaba bien, si se debía que modificar algo o si había alguna pregunta ambigua.

Esta entrevista, diseñada específicamente para la presente investigación, también tiene un total de 33 preguntas y fue creada con el objetivo de conocer el empleo que las informantes hacen del español en su día a día, su nivel de árabe, el uso que hacen de él, y si este influye en su empleo del español. También se preguntó a las informantes qué lengua o lenguas hablan más, si ven más la televisión en árabe o en español, en qué lengua se sienten más cómodas hablando, en qué lengua piensan, dónde se comunican en árabe, con quién se relacionan más (con españoles o con marroquíes), su relación y contacto con Marruecos, si se sienten a gusto cuando viajan a Marruecos, entre otros aspectos.

6.3. El proceso de transcripción

A continuación, se va a explicar con detalle cómo se llevó a cabo el proceso de transcripción. Concretamente, se va a presentar el sistema de transcripción escogido y las razones por las cuales se escogió, y qué programas o herramientas informáticas se utilizaron para facilitar dicha tarea. Hay que destacar que el proceso de transcripción constó de dos fases bien diferenciadas. Como se verá en el Apartado 6.3.1, primero se empezó a transcribir de manera más detallada y elaborada, empleando las convenciones del sistema GAT 2 y transcribiendo en el programa *Praat*. En una segunda fase, explicada en el Apartado 6.3.2, se continuaron las transcripciones en el procesador de textos de Word, sin apenas utilizar normas de transcripción, para así agilizar el proceso.

6.3.1. Primera fase de transcripción

Esta primera fase se caracteriza por el uso de las convenciones del sistema GAT 2, que se describirán en el Apartado 6.3.1.1, y el empleo de *Praat* y *Transformer*, explicado en el Apartado 6.3.1.2.

6.3.1.1. Una introducción al sistema GAT 2

Respecto a la transcripción de las grabaciones, se ha optado por el sistema GAT 2 (del alemán *Gesprächanalytisches Transkriptionssystem*, que en español se traduciría como *sistema de transcripción del discurso y el análisis de la conversación*). GAT es un “sistema de transcripción para anotar, principalmente, el nivel verbal y el nivel prosódico del «habla en interacción» auténtica y cotidiana” (Ehmer *et al.* 2019: 2).

Como explican Ehmer *et al.* (2019: 2), los orígenes de GAT se remontan al año 1998, cuando se publicó la primera versión creada específicamente para la lengua alemana. A partir de ese momento empezó a emplearse para publicaciones sobre análisis del discurso y de la conversación, pero solo en ámbitos de habla alemana. Con el paso del tiempo y con el desarrollo de las nuevas tecnologías, fue necesario realizar una revisión, una adaptación y una actualización del sistema según las necesidades de los usuarios. Asimismo, tras varios años de uso fue normal que se notaran algunas deficiencias, por lo que surgió la necesidad de realizar algunas modificaciones.

Como resultado de esta actualización, se publicó GAT 2, que corresponde a la versión que se ha manejado para esta investigación (Ehmer *et al.* 2019). Actualmente está disponible la versión española de GAT 2, ya que en 2018 fue traducido y adaptado al español por Oliver Ehmer, Luis Ignacio Satti, Angelita Martínez y Stefan Pfänder.

GAT 2 ofrece tres tipos diferentes de transcripción según el nivel de complejidad: la transcripción mínima, la transcripción básica y la transcripción fina. Para las grabaciones de la presente investigación se ha seguido la primera, pero con algunos pequeños rasgos de la segunda. En la transcripción mínima, las intervenciones de los hablantes se dividen en frases entonativas y en ella se permiten indicar diversos aspectos del habla, como superposiciones, pausas,

inhalaciones y exhalaciones, risas, partes del discurso ininteligibles, entre otros. En la Imagen 6.2 se muestra un ejemplo de este tipo de transcripción extraído de una de las grabaciones de este estudio.

844	(-)		1400.444
845	e:h (-) y tenemos una casa: allí (.) a marbella		1400.932
846 L:	sí ↑	↑	1405.320
847 M:	sí pausa breve	micro pausa breve	1405.762
848 L:	está bien		1405.814
849 M:	sí (.) por eso:		1406.077
850 L:	hasta ahora?		1407.865
851 M:	sí hasta ahora (.) [sí]	← solapamientos	1408.644
852 L:	[está] bien		1409.345
853 M:	sí		1409.839
854	por eso: visitamos e:h mucho marbella:		1410.336
855	e: la quiero <<riéndose>mucho>		1414.053
856 L:	((se ríe)) ← risas		1416.019
857 M:	sí		1416.435
858	(-)		1417.111
859	pero: ahora: (.) estoy en barcelona y la quiero: más [también]		1417.576

Imagen 6.2. Ejemplo de la transcripción mínima

En cuanto a la transcripción básica (Imagen 6.3), esta es una ampliación de la transcripción mínima, ya que en ella se añade información de tipo prosódico, como el acento núcleo, el movimiento tonal (ascendente o descendente, por ejemplo) al final de la frase entonativa, los alargamientos, los cierres glotales, los comentarios interpretativos, las sucesiones inmediatas de las frases entonativas, entre otros (Ehmer *et al.* 2019: 21). En la Imagen 6.4 se ejemplifica este segundo tipo de transcripción a través de una de las transcripciones de la presente investigación. En ella se pueden apreciar las convenciones seguidas, como los alargamientos o los comentarios de tipo interpretativo.

01 J: °h es que los mercaDERes:- ← entonación sostenida
 02 pues. ↑ acento núcleo alargamiento
 03 tienen que resolver sus aSUNTos- °hhh (.)
 04 pues vendiendo cosas y comprando CÖsas; comentario interpretativo
 05 B: (-) hm_HM, ↓
 06 J: <<voz quebrada> en el> (.) mejor de los casos que
 07 se vendan y se; (.) compren toMates;
 08 pero (.) cuando: no hay más remedio que (.)
 09 comprar y vender BOMBas;= movimiento tonal descendente
 10 =o TANques;= ↓
 11 =porque de cualquier maNEra eso; °hh sucesión inmediata
 12 no jode (.) no deja de SER eso. °hh ↓
 en fin:_en una fábrica te_da mano de OBra;=
 =y: unas son: unas EMPRESas;=

Imagen 6.3. Ejemplo de la transcripción básica. Fuente: Ehmer *et al.* (2019: 29)

565 A52: <<sorprendida>a::h> ← alargamiento
 566 B52: u::y yo en ese momento lo he visto negro comentario interpretativo
 567 y sabes que iba a hablar
 568 pero de tan cabreada que estaba y a lo mejor iba a soltar yo algo
 569 h::m se me queda atragantada la saliva
 570 y empiezo a toser
 571 y dice uy que a ella le va a dar un chungo
 572 que la hemos presiona(d)o mucho
 573 y yo síguete síguete
 574 y es que es que te tiro de la chancla
 575 y yo síguete ((se ríe))

Imagen 6.4. Ejemplo de la transcripción básica

En la transcripción fina (Imagen 6.5), se mantienen los rasgos prosódicos de la transcripción básica, pero se añaden otros parámetros adicionales para alcanzar un mayor nivel de detalle, si la investigación lo requiere. Como se ya se ha mencionado, la transcripción fina no se ha aplicado a este estudio, ya que no era

necesario tal nivel de detalle. En concreto, este tipo de transcripción se caracteriza por una mayor profundización en los elementos que marcan la prosodia de los enunciados, se indica de manera más precisa la posición y fuerza de los acentos, se marcan la intensidad y la velocidad de los enunciados, los movimientos tonales de las sílabas acentuadas y después de ellas, los saltos tonales, los cambios en el registro tonal, los cambios en la intensidad y la velocidad del habla, entre otros.

```

01 N:    ah;=
02      =<<all> no tiene (.) no tendrían GÉnero;>
03 B:    nop; ↑
04        intensidad y velocidad rápida del habla
05 N:    ah:--miRÁ;
06        (-)
07        in[teres]anTÍsimo.
08 B:    [no; ]movimiento tonal ascendente
09 N:    (0.4) ↓
10 B:    porque las mujEres te puede(n) decir
11        <<pronunciación guaraní> nde poRA;>
12        (1.0) acento tonal descendente
13        [y vOs le] podés de[cir a las mujEres
14        <<pronunciación guaraní> nde poR]A;>
15 N:    [ah:; ]

```

Imagen 6.5. Ejemplo de la transcripción fina. Fuente: Ehmer *et al.* (2019: 44)

Una vez presentado este método de transcripción y sus características más importantes, se van a resumir las principales ventajas que ofrece (Ehmer *et al.* 2019: 66):

- Es un sistema fácil de manejar, incluso para los que se inician en la transcripción.
- Ofrece tres niveles diferentes de transcripción cuya complicación va en ascenso.
- Este sistema ofrece la posibilidad de incrementar el nivel de complejidad y pasar de un tipo de transcripción a otro más dificultoso, sin revisar ni cambiar la transcripción previa, sino añadiendo más símbolos para

hacerla más detallada. De modo que, si en el futuro se decide hacer un estudio de otro tipo, multimodal o prosódico, por ejemplo, siempre es posible añadir sobre las mismas transcripciones las convenciones correspondientes para incrementar el nivel de detalle.

- Las convenciones que se utilizan no son complejas y normalmente no se emplean modos específicos para representar el habla (como el alfabeto fonético), así que por estos motivos no se dificulta la lectura ni la comprensión de las transcripciones por personas no lingüistas.
- Dentro de las convenciones, cada símbolo representa un único fenómeno, por lo que es claro e inconfundible.

Así pues, se escogió este sistema por su gran utilidad, por su fácil manejo, por la claridad de sus convenciones y porque era ya conocido. Además, es el sistema que utilizan los miembros del grupo de investigación en el que se está colaborando actualmente (GRADIA). Así pues, se decidió seguir con el mismo sistema, ya que, después de bastante tiempo de experiencia, todos los miembros se muestran satisfechos con su uso. Por otra parte, si todos los colaboradores del grupo manejan un mismo sistema, los resultados pueden ser más beneficiosos y productivos, ya que se pueden ayudar mutuamente.

Se ha seleccionado la transcripción mínima, porque se ha considerado que para el presente estudio del empleo de las perífrasis verbales del español es suficiente. No obstante, se han añadido algunas pequeñas normas de la transcripción básica que pueden ser útiles para el estudio, como los alargamientos (marcados con los dos puntos, como en *e:h*) y los comentarios interpretativos (como *<sorprendido>*). Se ha determinado que las marcas prosódicas más finas (por ejemplo, si la curva tonal del enunciado es ascendente o descendente) no son tan imprescindibles, porque por ahora lo que más interesa es el contenido de las transcripciones.

6.3.1.2. El uso de *Praat* y *Transformer*

Una vez escogido el sistema de transcripción, este se puso en práctica con la ayuda de dos herramientas informáticas: el programa de transcripción *Praat* y el programa *Transformer* para marcar las pausas.

En el momento de empezar con la transcripción de las grabaciones, se vio que había diferentes herramientas informáticas para hacerlo. La primera opción que se planteó fue transcribir de forma manual en Word, pero después de probarlo se constató que el proceso era muy lento. Por ejemplo, era necesario indicar las iniciales de las informantes de forma manual, de modo que se perdía mucho tiempo en pequeños detalles que eran muy mecánicos y de poca relevancia.

La siguiente opción que se probó fueron los sistemas de transcripción automática con reconocimiento de voz, como *Speech to Text* de Google, *Voice Dictation* u otros similares disponibles en la web. Con estos sistemas era posible recitar la grabación y automáticamente se convertía en texto escrito, o simplemente iniciar el audio de la grabación en el ordenador y estos programas reconocían el audio y lo convertían instantáneamente en un texto. Después de realizar varias pruebas, se concluyó que no era la mejor alternativa porque después había que revisar todo el texto de la transcripción, dados los infinitos errores que se producían; adaptar el texto a las normas GAT, y separar todas las intervenciones según el enunciado y la informante. Por lo tanto, requería una gran cantidad de tiempo, de manera que se iba más rápido si se transcribía manualmente.

Finalmente, se probaron los programas *F4 transkript* y *Praat*. Estas dos herramientas se asemejan un poco entre ellas y cumplen más o menos las mismas funciones. Con ellas se podía transcribir de forma manual, pero la ventaja que ofrecían es que permitían ver el espectrograma y escuchar la grabación mientras se transcribía.

Tras probar ambos programas y compararlos, se optó por *Praat* porque es más fácil y cómodo de usar, ya que es mucho más visual y en él se muestra más claro y amplio el espectrograma, mientras que el *F4* no es tan visual. Además, con *Praat* se pueden hacer transcripciones muy finas porque, al ofrecer la posibilidad de ampliar el espectrograma y ver las curvas tonales con más precisión, permite escuchar el enunciado que se está transcribiendo en el mismo programa, por lo que es más fácil hacer coincidir con exactitud el segmento que se está transcribiendo con los segundos o minutos exactos en que es reproducido.

Otra razón importante que justifica la elección de *Praat* es que es el programa que utilizan todos los miembros del grupo de investigación GRADIA, de modo que,

al trabajar con una misma herramienta, siempre se pueden ayudar, aclarar dudas, realizar investigaciones conjuntas, explicar el funcionamiento del programa a nuevos miembros del grupo, entre otros. En la Imagen 6.6 se puede observar una muestra de una transcripción con *Praat*.

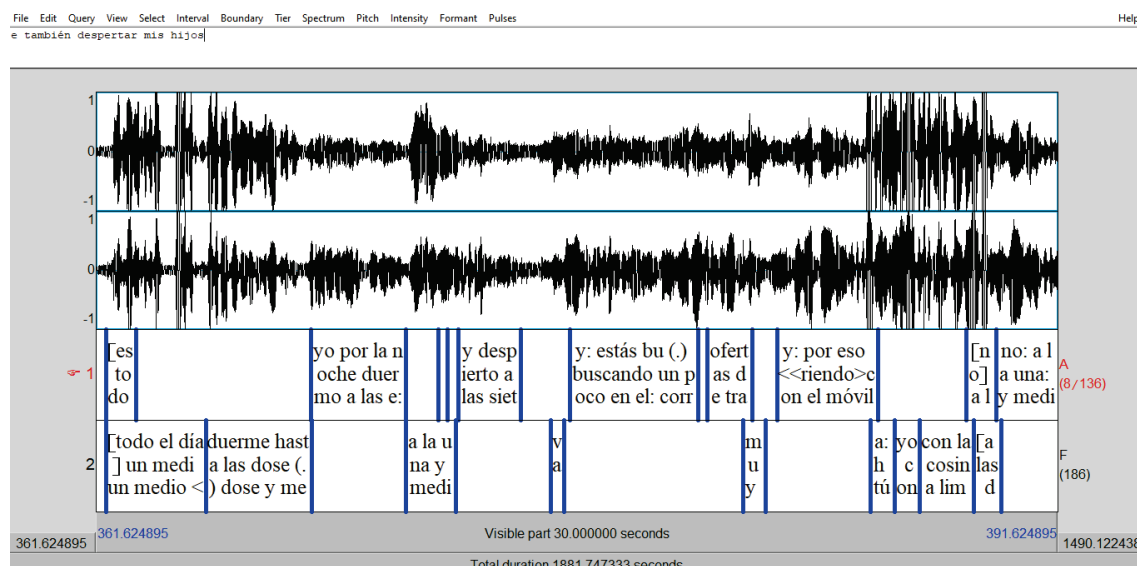


Imagen 6.6. La transcripción con *Praat*

Respecto al *Transformer*, este es un programa creado por el Dr. Oliver Ehmer. Como explica el Dr. Ehmer, esta herramienta tiene múltiples funciones: cambiar el formato de los datos lingüísticos, calcular pausas de forma automática, incluir números de línea, indicar información temporal, cambiar el formato de solo una parte de la transcripción, crear transcripciones imprimibles, organizar un determinado corpus, hacer búsquedas en una base de datos, entre otras.

Este programa fue muy útil porque una vez se tenía la transcripción terminada en *Praat*, se abría desde el *Transformer* para convertirla al formato GAT. Así, se indicaba de forma automática el número de línea y la inicial de cada hablante y, siguiendo las convenciones de GAT, calculaba las pausas que se habían marcado. Finalmente, se copió a un Word la transcripción entera y se añadieron manualmente algunos pequeños cambios que con el *Transformer* no se podían hacer. Concretamente, solo había que adaptar manualmente las normas tipográficas que exige GAT (el tipo y tamaño de letra, y el interlineado) y alinear los corchetes que correspondían a los solapamientos para que quedaran en una

misma posición. Una vez realizados todos estos pasos, se tenía la transcripción preparada para ser analizada. En la Imagen 6.7 se muestra un ejemplo de una transcripción abierta en *Transformer*.

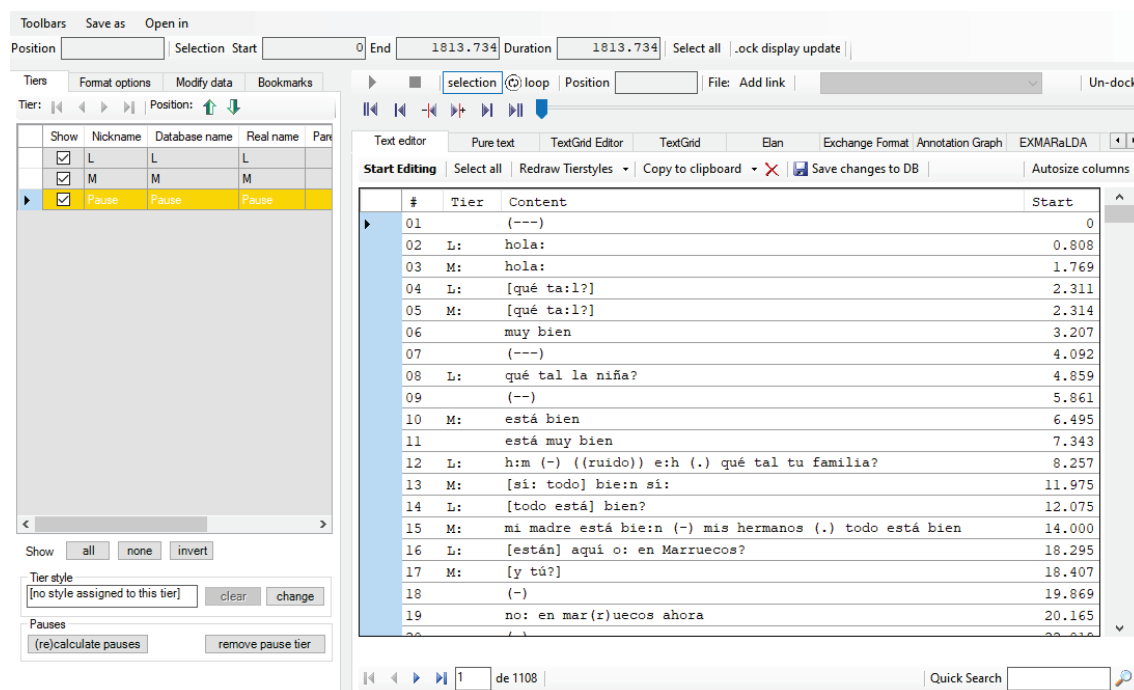


Imagen 6.7. Pantallazo del programa *Transformer*

6.3.2. Segunda fase de transcripción

Después de tener más de diez grabaciones transcritas, se vio que este largo proceso implicaba demasiado tiempo, de modo que se empezó a buscar otra alternativa. En ese momento, se entró en una segunda fase, completamente diferente y mucho más rápida. En concreto, se comenzó a transcribir de forma más simplificada, haciendo únicamente uso de aquellas convenciones GAT que podrían servir para el posterior análisis de los resultados (como la indicación de las risas o de las pausas más marcadas), pero ya no se realizaron las transcripciones en *Praat* ni se empleó el *Transformer*. Solo se transcribió el texto en Word, sin emplear los programas de transcripción automática mencionados antes (*Speech to Text*, *Voice Dictation*), ya que producían muchos errores que después había que revisar. Lo que se hizo fue solo transcribir el texto de las grabaciones a medida que se iban escuchando, aplicando solo algunas convenciones GAT muy sencillas. De este modo, se volvió al primer método utilizado en la primera fase de transcripción, pero simplificándolo aún más.

De esta manera, con la ayuda de varios colaboradores, fue posible acabar de transcribir todas las grabaciones. De hecho, algunas transcripciones se pagaron con el proyecto GRADIA de la Universitat de Barcelona. Como lo que interesaba era localizar las perífrasis verbales que empleaban las informantes, con solo tener el texto era suficiente. No obstante, hay que tener en cuenta que, si en el futuro se quieren realizar otras investigaciones que requieran transcripciones más finas, estas se podrán completar aplicando el sistema GAT.

En la Imagen 6.8, se muestra un ejemplo de un fragmento transcrito en Word. Como se ve, siempre se indican las interlocutoras, mediante A y B, para respetar el anonimato de las participantes, y al lado de la letra mayúscula se indica el número correspondiente de las grabaciones. De esta manera, es posible identificar a las informantes de forma rápida. Otro aspecto destacable es que, en estas transcripciones menos estrechas, también se han añadido los números de línea, con el objetivo de facilitar la posterior localización de las perífrasis verbales que interese analizar.

```
1  A32: ay
2  hola hermana
3  has visto cómo ha pasao
4  hoy el día
5  qué te parese?
6  ((se ríe))
7  B32: ((se ríe))
8  A32: ((se ríe))
9  te da mucha risa
10 verdad?
11 B32: hoy
12 me ha pasao fatal
13 A32: pues la
14 B32: con calor
15 con la mudansa
16 que tengo que
17 que estoy
18 preparando para mudarme
19 un piso nuevo
20 e
21 tú lo sabes
22 A32: sí
```

Imagen 6.8. Ejemplo de un fragmento transcrito en Word

6.4. El proceso de extracción de datos: AntConc y Excel

Una vez están todas las grabaciones transcritas, el siguiente paso es la extracción de los datos. Para este estudio, interesa localizar las ocurrencias de todas las perífrasis verbales empleadas por las informantes. Para ello, se ha empleado el programa de concordancias AntConc. Este programa ha permitido realizar búsquedas rápidas de todas las perífrasis verbales para después analizarlas.

AntConc es un programa de análisis de corpus que permite extraer frecuencias de palabras, concordancias y colocaciones, entre otros. Fue desarrollado en la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Universidad de Waseda, Japón, por Laurence Anthony. Se ha escogido este programa por diversas razones: es de libre distribución y gratuito, es fácil de manejar y muy intuitivo, y, su creador ha puesto a disposición del usuario un manual de uso que se puede encontrar en la web. Además, en YouTube hay varios tutoriales también creados por el autor. Por último, se actualiza constantemente con mejoras implementadas por el creador. La versión que se ha manejado es la 4.2.0, del 2022.

Para incorporar las transcripciones en AntConc, se han convertido todas al formato txt. (texto sin formato). Una vez incorporadas al programa, se han realizado las búsquedas pertinentes, empleando, cuando se ha considerado preciso, algunos comodines simples, como el uso del asterisco para marcar que la forma marcada puede tener más letras detrás. Por ejemplo, si se busca *ten** *que* **r*, saldrán todas las formas que empiezan por esta raíz (*tenía*, *tendré*, *teníamos*, *tengo*, entre muchas otras), el nexos *que* y una palabra terminada en <r>, esperablemente, un infinitivo. También es necesario buscar los posibles clíticos que aparezcan pospuestos al auxiliado (como en *tengo que decirlo*) y las otras raíces del verbo *tener*, como *tuv** o *tien**. En la Imagen 6.9 se puede observar el resultado de la búsqueda en AntConc de la perífrasis *tener que* + INF.

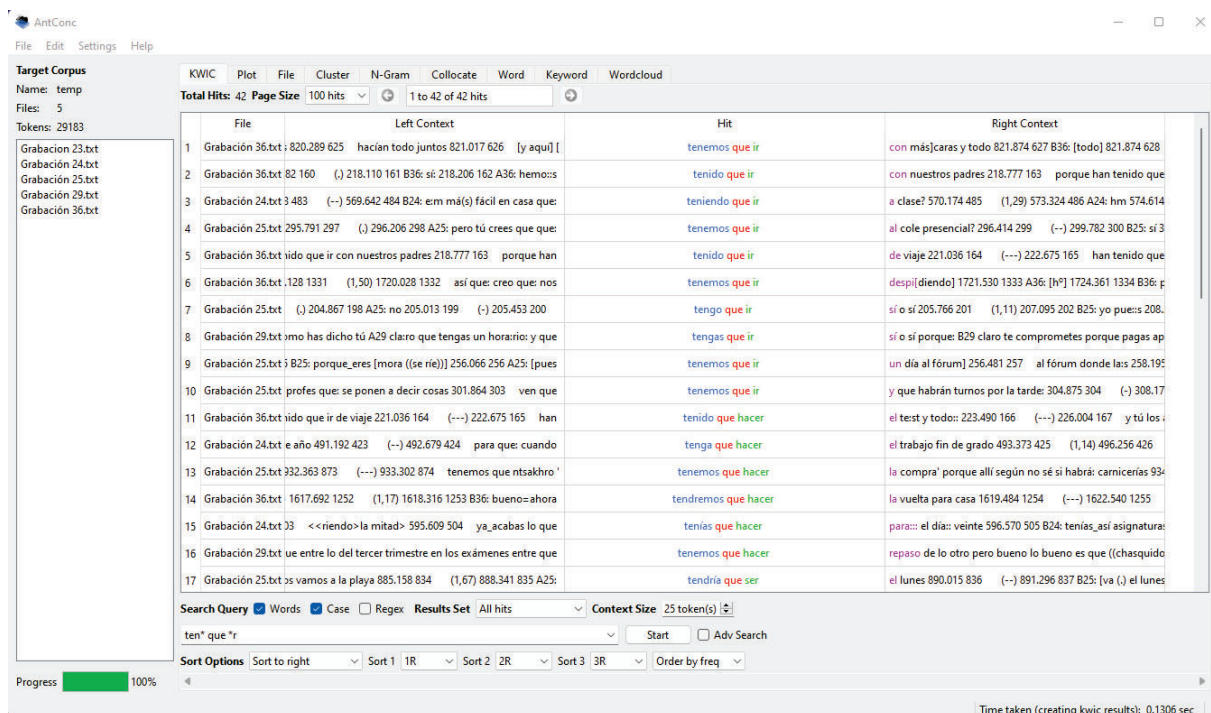


Imagen 6.9. Ejemplo de una búsqueda en AntConc

Una vez se van haciendo las búsquedas, es necesario ir guardando los resultados y volcarlos en una hoja de cálculo de Excel. En la Imagen 6.10 se muestra un ejemplo. En concreto, se observa una parte de los resultados que ha proporcionado el programa de concordancias del empleo de *ir a* + INF en el grupo de las informantes escolarizadas en España. Una vez se tienen todos los resultados en Excel, cabe revisarlos todos y descartar todos aquellos que no son perifrásticos. Por último, se ha codificado la tabla Excel de acuerdo con los datos precisos para la investigación, como el verbo auxiliar, el verbo auxiliado y el valor semántico de cada una de las perífrasis verbales.

Contexto anterior	Contexto posterior	Número grabación	¿Es perífrasis?	Auxiliar	Auxiliado
e ríe)] 1230.724 962 A24: <<riendo>dos años (.) no [un año]> 1231.477 963 B24: [<riendo>dos años>] 1232.672 964 A24: ojalá fuera uno 1233.165 965 (1,26) 1234.345 966 y bueno=a ver cuando acabe el año tampoco me voy a: 1235.606 967 no	voy_a_acabar 1238.293 968 voy a seguir 1239.521 969 (1,06) 1240.264 970 B24: y de qué quieres hacer el máster? 1241.319 971 (.) 1242.803 972 A24: eh? 1242.851 973 B24: de qué quieres hacer el máster? 1243.371 974 A24: ah=no lo sé 1244.41	Grabación 24.txt	sí	voy	acabar
no 1656.403 1248 (-) 1656.888 1249 solo iman 1657.182 1250 (13,03) 1658.224 1251 pue:::s 1671.257 1252 (7,36) 1672.697 1253 pero si empiezas relaciones la vas_a_acabar o te vas a cambiar? 1680.060 1254 B24: <<riendo>me	voy a cambiar> 1683.760 1255 A24: ah=claro 1684.721 1256 (1,15) 1685.410 1257 pues:: sí 1686.565 1258 si sabes que relaciones te convalida seguro 1687.499 1259 (-) 1690.315 1260 B24: ((chasquido)) sí porque es es muy parecida 1690.53	Grabación 24.txt	sí	voy	cambiar
rosa ese? 1201.181 1100 A25: sí 1201.693 1101 lo tenemos 1202.259 1102 (-) 1203.206 1103 desde os lo dejasteis 1203.545 1104 (-) 1205.077 1105 y va muy bien para fijar las cejas 1205.333 1106 no sé cuánto vale pero me lo	voy a comprar 1206.894 1107 (-) 1208.457 1108 B25: no estará muy caro=eh? 1209.206 1109 (---) 1210.466 1110 hm [desde_el mercadona así que:] 1211.283 1111 A25: [dos euros o así] 1211.621 1112 (3,25) 1212.945 1113 B25: yo lo uso pe	Grabación 25.txt	sí	voy	comprar
edredón la pones 1733.696 1566 [compras otr compras la otra] y la [y la:] 1735.713 1567 B37: [cómo vas a ponerle la] 1735.756 1568 [y la] cierras? 1737.781 1569 no oi [qué] lio 1738.587 1570 A37: [claro] 1738.846 1571 B37: pa(r)a eso me	voy a comprar [otro conjunto] 1739.443 1572 A37: [y sale mejor] 1740.171 1573 (-) 1741.283 1574 o sea seis euros [seis] euros 1741.573 1575 B37: [ah] 1742.014 1576 (-) 1742.777 1577 me voy a comprar otro conjunto y ya está 1742.793 1	Grabación 37.txt	sí	voy	comprar
37: [claro] 1738.846 1571 B37: pa(r)a eso me voy a comprar [otro conjunto] 1739.443 1572 A37: [y sale mejor] 1740.171 1573 (-) 1741.283 1574 o sea seis euros [seis] euros 1741.573 1575 B37: [ah] 1742.014 1576 (-) 1742.777 1577 me	voy a comprar otro conjunto y ya está 1742.793 1578 y me sale [mejor] 1744.756 1579 A37: [sí:] 1745.572 1580 pues así ya está 1745.986 1581 B37: no: no no 1746.715 1582 (-) 1747.625 1583 ((se ríe)) 1748.221 1584 ya t(e)_he dicho	Grabación 37.txt	sí	voy	comprar
1053 (-) 1176.181 1054 e:h los que: las que faltan solamente son chicas 1176.476 1055 y creo que son: 1179.008 1056 A37: <<bostezando>la rachida [la chaimae la ha]sna> 1179.514 1057 B37: [la rachida] 1180.553 1058 espera espera te y sí no	voy a contar por mesa 1182.163 1059 una dos (-) tres 1183.781 1060 (---) 1186.541 1061 cuatro 1187.331 1062 (-) 1188.017 1063 cinco seis 1188.745 1064 (1,04) 1189.835 1065 faltan seis chicas 1190.875 1066	Grabación 37.txt	sí	voy	contar

Imagen 6.10. Ejemplo de una parte de los resultados de *ir a* + INF en Excel

6.5. El análisis de la productividad

Esta penúltima sección está dedicada al estudio de la productividad. Se explicará qué es la productividad y algunos conceptos relacionados con ella (Apartado 6.5.1). También se detallará cómo se ha analizado la productividad de las perífrasis verbales en la presente investigación, describiendo los pasos seguidos para examinar la productividad, tanto sintáctica (Apartado 6.5.2) como semántica (Apartado 6.5.3).

6.5.1. El concepto de productividad

Según Barðdal (2008: 9-11), los conceptos de *productivo* y *productividad* abarcan una amplia variedad de interpretaciones en la bibliografía. De hecho, la propia autora recoge un total de 19 acepciones diferentes que han sido aplicadas al término *productivo*. *Frecuente, regular, operativo, fácilmente combinable, transparente o composicional, que desarrolla o ha desarrollado nuevas funciones, existente o vivo* son algunos de los sentidos que se le han atribuido. Incluso, en ocasiones, un mismo autor le ha conferido diferentes significados al término.

No obstante, la autora señala que existen tres destacados conceptos que definen las principales características de la productividad (Barðdal 2008: 20-24). El

primero de ellos es la generalidad, relacionada con la capacidad de un elemento lingüístico de poseer una amplia extensión y de no tener restricciones. El segundo concepto es el de la regularidad, que tiene que ver con la capacidad de ser regular, basado en reglas, fácilmente combinable, y transparente o composicional. Generalmente, las categorías más regulares suelen ser las más generales.

Por último, el tercer concepto que propone la autora es el de la extensibilidad, relacionado con la capacidad de un elemento lingüístico de desarrollar nuevas funciones, de producirse con nuevos elementos o de atraer elementos ya existentes. En esta investigación, se va a entender la productividad en términos de extensibilidad, dado que se va a analizar la capacidad de las informantes de combinar las perífrasis verbales con auxiliados diferentes.

En los estudios sobre productividad, algunos de los términos que se suelen manejar son los de *type*, *token* y *hápax* (Barðdal 2008: 26-27, Cuní Díez 2023). Aplicados a la presente investigación, los *types* corresponderían a los distintos auxiliados con los que se forma una perífrasis; por ejemplo, *cantar*, *beber* y *volar* constituyen tres *types* diferentes. En cambio, los *tokens* hacen referencia al número total de ocurrencias de una perífrasis verbal. Por ejemplo, se pueden tener 30 instancias de *tener que* + INF, pero cuyo verbo auxiliado siempre sea *decir*. En este caso, los *tokens* de la perífrasis serán 30, pero se tendrá un único *type*, *tener que* + *decir*. Por último, los *hápax* se asocian con los auxiliados de una perífrasis que se registran una sola vez. Si en *tener que* + INF, el auxiliado *pescar* se documenta en una única ocasión en todo el corpus o en un grupo específico de informantes, se tratará de un *hápax*, y, en concreto, de un *hápax* sintáctico, dado que es un *type* con una sola ocurrencia (Cuní Díez 2023: 56, 333).

6.5.2. La productividad sintáctica

Un primer análisis se ha centrado en la productividad sintáctica, con el objetivo de ver si existe una variación significativa en el número de *types* empleados en las perífrasis verbales entre cada grupo de informantes. Para ello, en este análisis se han seleccionado cinco perífrasis verbales, las que presentaban la mayor frecuencia de empleo. Todas estas construcciones perifrásticas contenían

un mínimo de 300 ocurrencias. Las que presentaban menos de 300 casos no se han incluido en el análisis porque se ha preferido trabajar con un número de ejemplos bastante numeroso, para así aumentar la fiabilidad de los resultados. De hecho, muchas de las perífrasis no llegan ni a las 10 ocurrencias, el cual constituye un número muy bajo y poco representativo de los posibles *types* empleados en las perífrasis por las informantes.

Para comparar la productividad de las cinco perífrasis, se ha llevado a cabo un muestreo estable. Las razones que han determinado trabajar con un muestreo son que se ha considerado preferible trabajar con un mismo número de ejemplos de cada perífrasis para comparar su productividad entre los distintos grupos de informantes, y, como se ha mencionado, el número mínimo de ocurrencias en las cinco perífrasis era de 300. Además, en los estudios que analizan la productividad de algún elemento lingüístico se suele trabajar con un muestreo estable (*vid.* Gaeta y Ricca 2006, Cuní Díez 2023, entre otros).

Para la confección del muestreo, se ha tomado la base de datos general de cada perífrasis y se han seleccionado aleatoriamente un total de 300 ejemplos. Esta selección se ha realizado a partir de la función ALEATORIO⁸ que ofrece Excel. Esta función permite asignar automáticamente un número aleatorio a cada uno de los ejemplos; a continuación, se deben ordenar de mayor a menor, o a la inversa, y, finalmente, se seleccionan los 300 primeros casos, que son los que formarán parte de la muestra. En la última columna de la tabla que se muestra en la Imagen 6.11, se pueden apreciar los números aleatorios y su ordenación de menor a mayor.

⁸ La sintaxis exacta de esta función en Excel es la siguiente: =ALEATORIO().

	Contexto anterior	Contexto posterior	Nº grabación	Auxiliar	Auxiliado	Nº aleatorio
344	s todo lo que encontrado buena info B42: mm: A42: pero es que no: no: (.) no sé veo que: B42: si al julián mientras se lo pongas todo A42: ya B42: le gusta sabes A42: pero no lo sé B42: XXX XXX A42: y geo qué	vas a hacer B42: hoy no me dará tiempo A42: a mí tampoco B42: hoy no me dará tiempo A42: y mira que esta mañana: B42: tendré que hacer los mapas grandes porque aún no los he hecho A42: ah: bueno yo ayer estuve poniendo como lo:	Grabación 42.txt	vas	hacer	0,006139618
190	quitectura superior porque también sabía que: podría ser de diseño de interiores después de la carrera A29 si B29 pues dije pues voy a probar y probé: estuve dos meses estudiando es una carrera bastante dura y bueno yo al final dije pues me	voy a coger un año sabático A29 si B29 me preparo las eh: las materias para entrar a diseño interiores y ya está y al final no hice eso me saqué el carné de conducir eh: A29 siempre: B29 dejé las materias se me olvidaron y	Grabación 29.txt	voy	coger	0,007672489
458	cu ahí tienes sanidad y tal no sé no sé A51 exacto B51 por eso por eso: la gente que ha ba que ha ido a marruecos: o o vacunados o:: A51 por eso yo no	voy a: arriesgarme este año B51 tía me puesto a escuchar lo:s podcast de: crims A51 y qué B51 lo único que me cuesta un montón concentrarme o sea yo no sé si es porque como	Grabación 51.txt	voy	arriesgar	0,007714939
199	279 (-) 1338.369 1280 sin consultarlo 1338.657 1281 vete a consultarlo en google o [lo que sea] 1339.488 1282 A49: [lo que (.) ya] 1340.838 1283 lo lo he dicho mil veces eso=eh? 1341.513 1284 B49: =e:h o sea voy a pasar de él o le	voy a decir 1342.812 1285 e:h o le voy a hacer ver 1345.253 1286 (-) 1346.342 1287 directa o indirectamente 1346.837 1288 (-) 1348.060 1289 que no me interesa 1348.395 1290 o o o: h:m ((chasquido con la lengua)) o sabes? 134 van a contagiar? 946.132 715 (-) 947.772 716	Grabación 49.txt	voy	decir	0,008409649
149	eron unos meses de descanso 937.563 707 (.) 939.931 708 A36: pues sí 940.030 709 (-) 940.731 710 B36: y:: claro 941.146 711 (-) 942.093 712 no acabamos aprendiendo nada 942.601 713 (1,76) 944.374 714 A36:) 952.832 720 de una diarrea 953.430 721 si los niños no se	B36: evidentemente que se van a contagiar 948.470 717 los niños se contagian de de lo mínimo 950.054 718 hasta de 952.339 719 (-) 952.832 720 de una diarrea 953.430 721 si uno vi	Grabación 36.txt	van	contagiar	0,00867697

Imagen 6.11. Selección aleatoria de *ir a* + INF en Excel

Una vez se ha formado la muestra, se debe realizar un recuento del número total de *types*, que, aplicado a la presente investigación, corresponde a todos los auxiliados distintos que selecciona cada perífrasis verbal. Para calcular la productividad sintáctica, una vez se ha obtenido el número de *types*, estos se deben dividir entre el número de *tokens*, que, en este caso, siempre será 300. El número resultante indica la productividad sintáctica de cada perífrasis. Cuanto más elevado sea, mayor será la productividad de la perífrasis.

6.5.3. La productividad semántica

Para el cálculo de la productividad semántica, se ha tomado la base de datos general de cada perífrasis verbal y se ha aplicado la clasificación semántica de la base de datos ADESSE de la Universidade de Vigo a los verbos auxiliados de las cinco perífrasis verbales mencionadas en el apartado anterior. En este caso, se ha tomado la base de datos general, porque la asignación de la clase semántica a cada verbo se ha podido hacer de forma bastante automática y rápida.

Se han juntado las bases de datos de las cinco perífrasis de los tres grupos de informantes (ESCOL.ESP., ESCOL.MAR. y las del GRADESBAR) en un mismo

documento de Excel, para así completar los datos de la clase semántica de forma conjunta. En la Imagen 6.12 se muestra una parte de este Excel, donde la columna marcada en amarillo corresponde a las clases semánticas de ADESSE. Al final, con la ayuda de los filtros, es posible separar los distintos grupos y cada una de las perifrasis.

GRUPO	Perifrasis verbal	Contexto anterior	Contexto posterior	Auxiliado	ADESSE
ESCOL.MAR.	IR A + INF	podemos no podemos terminar B39: vale A39: hemos hecho la báseco uno de catalán y y está todo parado a ver si nos vamos a a continuar las clases de catalán como antes B39: sí sí este año puntar o no? A39: no sé todavía no sí	van a abrir B39: qué colegio? A39: ante porque el año pasado estaba en manresa B39: aah A39: vivía en manresa B39: esta año? A39: ahora aquí en santa coloma B39: ahora vive aquí santa coloma A39: sí B39: yo vive santa coloma todos años pero an poco	abrir	modificación
ESCOL.ESP.	IR A + INF	que si no me meo encima=sabes? y yo en pla:n mama=el baño está: ocupa(d)lo? y me dice sí (xxx) younes y dijo: vale mi madre sabe que tengo que entrar sale el younes entra mi madre B52: ((se ríe)) A52: y	voy a abrir la puerta y está cerrada y hago no me jodas y veo que el younes está en la habitación mi padre está dormido la insaf no está la ahlam tampoco y digo mi madre y me quedo esperando y luego de repente sale y	abrir	modificación
ESCOL.ESP.	IR A + INF	52: uf:: hª A52: y sabes cuando cierro con pestillo y mi hermano abre la puerta ve que está cerrada y empieza a empujar como en pla:n abre=sabes? y yo que que estoy en el baño=sabes? en plan por mucho que abras no se	va a abrir () B52: ((se ríe)) <<riendo>el otro día así igual> <<riendo>había una fila y todo en mi casa=tía> ((se ríe)) entra mi hermano mayor luego en sale mi hermana es que tengo que ir al baño no sé qué y justo tipo estaba	abrir	modificación
ESCOL.ESP.	IR A + INF	la calle vacía llegué a al la(d)lo de mi casa tengo una carnicería pe:tada: la gente comprando <<riendo>subiendo compra> yo digo B29 claro sí sí A29 vale ya está qué es esto ((se ríe)) la guerra? yo qué sé: no no: no	van a abrir más B29 sí claro la gente se pensaba que iba a cerrar todo pues iban a comprar a: (-) a montón A29 sí sí a pero bueno todo ha pasa(d)lo ((se ríe)) B29 sí A29 yo hice mis quince días y luego salí	abrir	modificación
ESCOL.ESP.	IR A + INF	44: diez días A44: diez días a jordanía? B44: sí A44: qué vas a hacer en jordanía diez días? B44: es preciosa hay un montón A44: pero es mucho tiempo no? B44: no sí? no A44: te	vas a aburrir B44: hay un montón de sitios de ver así que ya lo tenemos planeado A44: () B44: pero hay bastantes sitios que ver A44: ah yo me iría a B44: no voy a ir luego	aburrir	sensación

Imagen 6.12. Clasificación semántica de los auxiliados perifrásticos

La clasificación de ADESSE contempla un primer nivel semántico de alcance más general, formado por seis macroclases distintas (mental, relacional, material, verbal, existencial y de modulación). Esta primera división incluye varias clases, que, a su vez, se distribuyen en otras subclases, de modo que, en total, se distinguen cuatro clases diferentes. En esta investigación, se ha seguido la microclasificación, esto es, la subdivisión más pequeña, formada por un total de 64 tipos de verbos, porque se ha observado que las macroclases se registraban en todos los grupos de participantes, por lo que su empleo no iba a demostrar ninguna diferencia.

Por consiguiente, para calcular la productividad semántica, se ha asignado a los auxiliados perifrásticos la clase correspondiente. Cabe destacar que algunos verbos presentan varias acepciones semánticas. En estos casos, el contexto ha sido el que ha ayudado a seleccionar una clase u otra. Finalmente, después de completar las bases de datos, se ha realizado un recuento de las distintas clases

obtenidas y se ha comparado el resultado entre los diferentes grupos de informantes. Cuanto mayor es el número de clases seleccionadas, más productiva es, desde el punto de vista semántico, una perífrasis verbal.

6.6. Modelo de las entrevistas

Finalmente, aquí se van a mostrar los modelos de las dos entrevistas empleadas, que se han ido comentando en los apartados anteriores. Hay que destacar que ambas son bastante parecidas. En el Apartado 6.6.1, se incluye la entrevista que se realizó a las informantes escolarizadas en Marruecos, y en el Apartado 6.6.2, la que se diseñó para las participantes escolarizadas en España. Cabe mencionar que, para el grupo de las informantes medio escolarizadas, también se empleó la segunda entrevista.

6.6.1. Entrevista 1

A continuación, se presenta la entrevista que se creó para las informantes escolarizadas en Marruecos:

Grabación nº:

Fecha:

Lugar:

A) SITUACIÓN ACTUAL

1. Edad:

2. Nivel de estudios:

☐ No formación reglada

☐ Primarios

☐ Secundarios

☐ Formación profesional

☐ Universitarios

3. Ocupación actual:

Ocupaciones anteriores:

4. Estado civil:

☐ Casada

☐ Soltera

☐ Vive en pareja

☐ Otro

Si está casada, ¿el marido trabaja?

Hijos:

☐ Sí ¿Cuántos?

☐ No

5. Lugar de residencia:

Santa Coloma de Gramenet:

☐ Fondo

☐ Singuerlín

☐ Santa Rosa

Barcelona Centro:

☐ Ciutat Vella

☐ Nou Barris

☐ Horta-Guinardó

Badalona:

Otro:

- ☐ Centro
- ☐ Riera Alta
- ☐ Otro:

- ☐ Sarrià-Sant Gervasi
- ☐ Les Corts
- ☐ Gràcia
- ☐ Sants
- ☐ Eixample
- ☐ Sant Martí
- ☐ Sant Andreu

B) TRAYECTORIA ANTERIOR A LA RESIDENCIA EN BARCELONA

6. ¿De qué parte de Marruecos eres?

- ☐ Tánger
- ☐ Tetuán
- ☐ Fez
- ☐ Rabat
- ☐ Casablanca
- ☐ Nador
- ☐ Chaouen
- ☐ Meknes
- ☐ Alhucemas
- ☐ Larache
- ☐ Oujda
- ☐ Kenitra
- ☐ Otra:

7. ¿Alguna vez te has mudado a otra ciudad de Marruecos o a otro país antes de venir a España?

- ☐ Sí
- ☐ No
- Ciudad/es de Marruecos:
- País o países distinto(s) de Marruecos:

8. Y aparte de Barcelona, ¿has estado en otras ciudades de España?

- ☐ Sí Ciudades:
- ☐ No

9. ¿Cuánto hace que estás en España?

10. ¿Por qué razones viniste a España?

- ☐ Para estudiar
- ☐ Para mejorar su situación socioeconómica
- ☐ Para reunirse con su marido
- ☐ Para visitar a algún familiar
- ☐ Por turismo
- ☐ Otros:

- Perspectivas de futuro

11. ¿Qué perspectivas de futuro tienes?

- ☐ Quedarse en España
- ☐ Irse a otro país
- ☐ Volver a Marruecos
- ☐ No lo sabe

12. ¿Si aún no has terminado tus estudios, te gustaría continuarlos aquí?

- ☐ Sí
- ☐ No

C) CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

13. ¿Qué nivel de español tienes?

Nivel actual de español: ☐ Alfabetización ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1

14. ¿Te apuntaste a las clases de español nada más llegar de Marruecos? ¿Por qué? Si tu respuesta es negativa, ¿cuándo pudiste ya dedicarte a estudiar la lengua?

- ☐ Sí

☐No

Razones:

☐Por falta de tiempo

☐Porque trabajaba

☐Porque tenía que cuidar de los hijos

☐Por miedo

☐Otro:

Tiempo después del cual pudo estudiar:

15. ¿Por qué razones estudias español?

☐Para comunicarse con la gente

☐Para continuar sus estudios

☐Por trabajo

☐Por placer

☐Otras:

16. ¿Cuánto tiempo hace que lo estudias? ¿Quieres seguir estudiando español?

Hace _____ que lo estudia

¿Quiere seguir estudiando español?

☐Sí

☐No

17. Durante todo el tiempo que has estado estudiado español, ¿lo has estudiado de forma ininterrumpida o lo has tenido que dejar en algún momento y luego lo has retomado?

☐Sin interrupciones

☐Con interrupciones

¿Por qué?

18. ¿Dónde hablas español y con quién?

Lugares:

☐En casa

☐En la calle

☐En el trabajo

☐Otros:

Personas:

☐Con hermanos

☐Hijos

☐Pareja

☐Amigos

☐Otros:

19. ¿Tienes amigos españoles o solo marroquíes? ¿Tienes más amigos marroquíes o más españoles? ¿Tienes amigos de otras nacionalidades?

☐Solo españoles

☐Solo marroquíes

☐Ambos (☐más marroquíes/☐más españoles)

Otras nacionalidades:

20. Aparte del dialecto marroquí, ¿qué lenguas conoces? ¿Crees que te ayudan a la hora de aprender español?

- Lenguas de Marruecos:

☐árabe clásico

☐tamazight o bereber

- Otras:

☐catalán

☐francés

☐inglés

☐italiano

☐alemán

☐otras

- ☐Le ayudan con el español ☐No le ayudan

21. ¿Ves la televisión en español? ¿Más en español o en árabe? ¿Qué tipo de programas ves (en español)?

☐Sí

☐No

- ☐ Programas informativos: telediario, reportajes, entrevistas, informativos deportivos
- ☐ Programas divulgativos: documentales, musicales
- ☐ Entretenimiento: series, telenovelas, películas, concursos, *reality shows*
- ☐ Otros:

22. ¿Escuchas música en español?

- ☐ Sí
- ☐ No

D) PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

23. ¿Te gusta la lengua española?

- ☐ Sí
- ☐ No Razones:

24. ¿El español te parece fácil o difícil? ¿Por qué? ¿Hay temas que te cuesten más que otros? ¿Cuáles?

- ☐ Fácil
- ☐ Difícil

Razones:

- Temas difíciles:

- ☐ vocales
- ☐ preposiciones
- ☐ ser y estar
- ☐ tiempos y modos del verbo
- ☐ concordancia
- ☐ acentos
- ☐ el artículo
- ☐ puntuación
- ☐ Otros:

25. ¿Cómo fueron tus primeras clases de español? ¿Qué dificultades tenías?

- ¿Cómo fueron?

- Dificultades:

- ☐ lingüísticas
- ☐ sociales
- ☐ otras:

26. ¿Notas diferencias entre España y Marruecos en la manera de enseñar? ¿Cuáles? ¿Cuál te gusta más?

- ☐ Sí
- ☐ No

- Diferencias:

- ☐ puntualidad
- ☐ exigencia
- ☐ tratamiento del profesor con sus alumnos
- ☐ tipo de enseñanza (reflexiva, memorística...)
- ☐ Otras:

- ¿Cuál le gusta más?

27. ¿Te sientes a gusto en España? ¿Te sientes como si estuvieras en Marruecos? ¿Por qué?

- ☐ Sí
- ☐ No

- Razones:

- ☐ buen trato de los españoles
- ☐ racismo
- ☐ discriminación
- ☐ otras:

28. ¿En qué idioma o idiomas escribes en redes sociales (Facebook, Twitter...) y/o en aplicaciones (WhatsApp)? ¿Por qué?

- ☐ español
- ☐ árabe marroquí

- ☐ árabe clásico
- ☐ francés
- ☐ inglés
- ☐ árabe marroquí transcrito al francés
- ☐ otros:

E) PREGUNTAS ABIERTAS

29. ¿Vas de vacaciones a Marruecos?
30. ¿Has adoptado algo de los españoles (manera de vestir, comida, fiestas...)?
31. ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre?
32. ¿Conoces las fiestas españolas? ¿Cuáles? ¿Las practicas?
33. ¿Qué te sorprendió al llegar por primera vez a España? ¿Y con qué dificultades te encontraste?
- Aspectos inesperados:
 - ☐ no era lo que se esperaba porque tenía una visión diferente de España
 - ☐ el tratamiento de los españoles
 - ☐ las diferencias culturales
 - ☐ otros
 - Dificultades:
 - ☐ lingüísticas
 - ☐ sociales
 - ☐ otras

6.6.2. Entrevista 2

En este segundo apartado, se muestra la entrevista que se realizó a las informantes escolarizadas en España:

Grabación nº:

Fecha:

Lugar:

A) SITUACIÓN ACTUAL

1. Edad:
2. Nivel de estudios:
- ☐ Primarios
 - ☐ Secundarios
 - ☐ Formación profesional
 - ☐ Universitarios
3. Ocupación:
- Número aproximado de horas:
- ¿Qué lengua/s usas?
4. Estado civil:
- ☐ Casada ¿Con una persona marroquí o no?
 - ☐ Soltera
 - ☐ Vive en pareja
 - ☐ Otro

Si está casada, ¿el marido trabaja? ¿de qué?

Hijos:

- ☐ Sí ¿Cuántos?
- ☐ No

15. ¿Durante todo el tiempo que has estudiado árabe, ¿lo has estudiado de forma ininterrumpida o lo has tenido que dejar en algún momento y luego lo has retomado?

- ☐ Sin interrupciones
- ☐ Con interrupciones
- ¿Por qué?

16. ¿Dónde hablas árabe y con quién? ¿En casa en qué lengua hablas?

Lugares:

- ☐ En casa
- ☐ En la calle
- ☐ En el trabajo

Personas:

- ☐ Con hermanos
- ☐ Hijos
- ☐ Pareja
- ☐ Amigos

¿En qué lengua hablas con tus hijos?

¿Cuando tengas hijos en qué lenguas les hablarás?

17. ¿En qué proporción utilizas el árabe?

- ☐ menos de la mitad
- ☐ la mitad (50 %)
- ☐ más de la mitad

18. ¿Tienes amigos marroquíes o solo españoles? ¿Tienes más marroquíes o más españoles? ¿Otras nacionalidades?

- ☐ Solo españoles
- ☐ Solo marroquíes
- ☐ Ambos (☐ más marroquíes/☐ más españoles)

19. ¿Aparte del español y el árabe, qué lenguas hablas?

- ☐ *amazigh* o bereber
- ☐ catalán
- ☐ francés
- ☐ inglés
- ☐ italiano
- ☐ alemán
- ☐ otras

20. ¿Ves la televisión en árabe? ¿Más en español o en árabe? ¿Qué tipo de programas ves? ¿Tienes Netflix?

- ☐ Sí
- ☐ No

- ☐ Programas informativos: telediario, reportajes, entrevistas, informativos deportivos
- ☐ Programas divulgativos: documentales, musicales
- ☐ Entretenimiento: series, telenovelas, películas, concursos, *reality shows*
- ☐ Otros:

21. ¿Escuchas música en español? ¿De qué tipo? ¿Y en árabe?

- ☐ Sí
- ☐ No

D) PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y EL ÁRABE

22. ¿Te gusta la lengua española? ¿Y el árabe? ¿Cuál prefieres?

- ☐ Sí
- ☐ No

23. ¿El árabe te parece fácil o difícil? ¿Por qué? ¿Hay temas que te cuesten más que otros?

- ☐ Fácil
- ☐ Difícil
- Razones:

- Temas difíciles:

- ☐ vocales
- ☐ preposiciones
- ☐ ser y estar

- ☐tiempos y modos del verbo
- ☐concordancia
- ☐acentos
- ☐el artículo
- ☐puntuación
- ☐Otros:

24. ¿En qué lengua/s te sientes más cómoda hablando?
25. ¿Qué lengua usas más durante el día?
26. ¿En qué lengua piensas?
27. ¿Valoras hablar de forma correcta como algo positivo?
28. ¿Te sientes a gusto en España? ¿Y en Marruecos, cuando vas?

- ☐Sí
- ☐No
- Razones:
- ☐buen trato de los españoles
- ☐racismo
- ☐discriminación
- ☐otras:

29. ¿Utilizas el árabe en las redes sociales (Facebook, Twitter...) y/o en aplicaciones (WhatsApp)? ¿O solo el español? ¿Por qué?

E) OTRAS PREGUNTAS ABIERTAS

30. ¿Vas de vacaciones a Marruecos? ¿Cada cuánto tiempo?
31. ¿Cuando vas a Marruecos tienes algún problema o dificultad (comida, lengua...)?
32. ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre?
33. ¿Practicas las fiestas españolas o solo las marroquíes? ¿Cuáles?

Capítulo 7

El perfil sociolingüístico de las informantes

Este capítulo se centra en la descripción de los rasgos sociolingüísticos más relevantes de las informantes, datos que se desprenden de las encuestas realizadas a las informantes y mostradas en el capítulo anterior (*vid.* Capítulo 6). La información sociolingüística que se va a manejar ayudará a entender mejor las características que definen a las encuestadas. Todo ello será útil para el posterior estudio lingüístico de las perífrasis verbales, ya que proporcionará algunas pistas sobre los conocimientos y usos lingüísticos de las entrevistadas.

A lo largo de este capítulo, se irán comparando los rasgos de los dos principales grupos de mujeres: las 56 informantes escolarizadas en Marruecos y las 41 escolarizadas en España. En definitiva, con este capítulo básicamente se pretende introducir a las informantes y describir sus características sociolingüísticas.

Como observan Appel y Muysken (1996: 64), en la primera generación de inmigrantes, es decir, los nacidos en su país de origen, se suele producir un bilingüismo con un fuerte dominio de la lengua minoritaria. En la segunda generación, también suele darse el bilingüismo y puede dominar cualquiera de

las dos lenguas. En la tercera generación, se mantiene el bilingüismo, pero domina la lengua mayoritaria, mientras que en la cuarta generación acaba dominando únicamente la lengua mayoritaria. No obstante, estos autores destacan que este panorama es genérico y es tan solo un modelo, que no siempre se reproduce fielmente. Esta situación puede variar según el grupo de inmigrantes y según varios factores implicados.

Por otra parte, Silva-Corvalán (1994) también señala en su estudio sobre las actitudes lingüísticas de los mexicoamericanos de Los Ángeles que entre los inmigrantes de segunda y tercera generación disminuye la motivación para aprender, mantener y mejorar el español. La autora observa que esto también lleva aparejada una disminución en el uso de la lengua (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 95).

Precisamente, en este capítulo se va a examinar el dominio y el mantenimiento de la lengua minoritaria, en este caso el árabe marroquí, entre los dos grupos generacionales de informantes, y analizar las diferencias existentes entre la primera generación y la segunda.

Este capítulo se organiza en seis secciones, además de la presente introducción. Los apartados tratan, principalmente, los siguientes temas: las variables sociales de las informantes; su trayectoria vital, la descripción de su proceso migratorio y de sus perspectivas de futuro; su conocimiento del árabe y del español, su percepción de uso de ambas lenguas y el análisis de su proceso de aprendizaje del idioma; sus actitudes lingüísticas hacia el español y el árabe; su grado de vinculación y los lazos que mantienen con su país de origen, y, por último, las conclusiones, donde se resume la información más destacada de cada uno de los grupos de encuestadas.

7.1. Variables sociales

En este primer apartado se abordarán los rasgos que definen la situación social actual de las informantes. En concreto, se ofrecerán datos sobre la edad, el nivel de estudios, la ocupación, las lenguas empleadas en el trabajo, el estado civil y el lugar de residencia.

En el Gráfico 7.1 se refleja la edad del total de las 100 informantes que han participado en el presente estudio. Estas se han agrupado en tres grupos etarios: 15-25 años (35 %), 26-35 años (31 %) y más de 35 años (34 %). Como se ve, los tres grupos están bastante equilibrados. En concreto, entre las encuestadas mayores de 35 años, muy pocas superan los 50 años y la edad máxima son los 60 años que presenta la informante 23B.

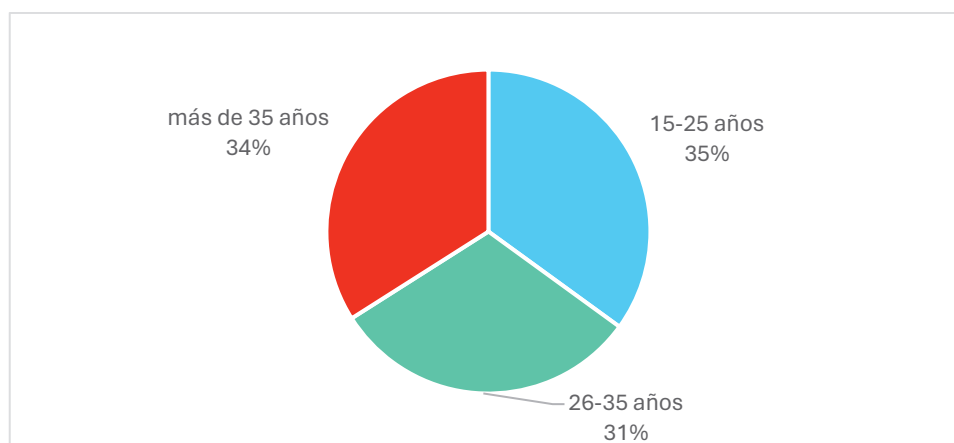


Gráfico 7.1. Edad del total de las informantes

En los Gráficos 7.2 y 7.3 se presentan los grupos de edad de cada uno de los grupos de encuestadas por separado. En el Gráfico 7.2, se muestra la edad de las escolarizadas en Marruecos. Así, se observa que las más jóvenes tienen 25 años y forman el grupo más numeroso; a su vez, las mayores de 45 años no son tan numerosas (23 %) en comparación con los restantes grupos. Respecto a las inmigrantes de segunda generación, se observa que, en general, aún son muy jóvenes. Un 35 % tiene entre 15 y 18 años; un 35 %, entre 19 y 22 años, y un 32 %, más de 22 años. En este último grupo etario, la edad máxima son los 31 años, además de la informante 23B, mencionada antes, que tenía 60 años.

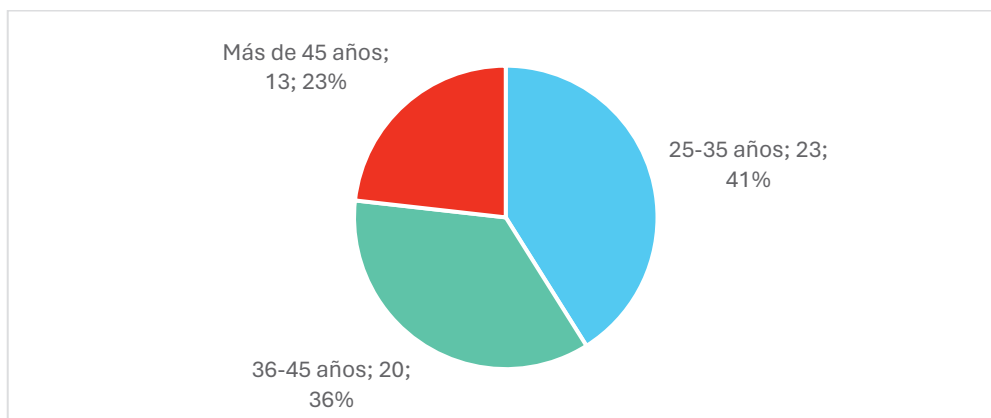


Gráfico 7.2. Edad de las informantes (ESCOL.MAR.)

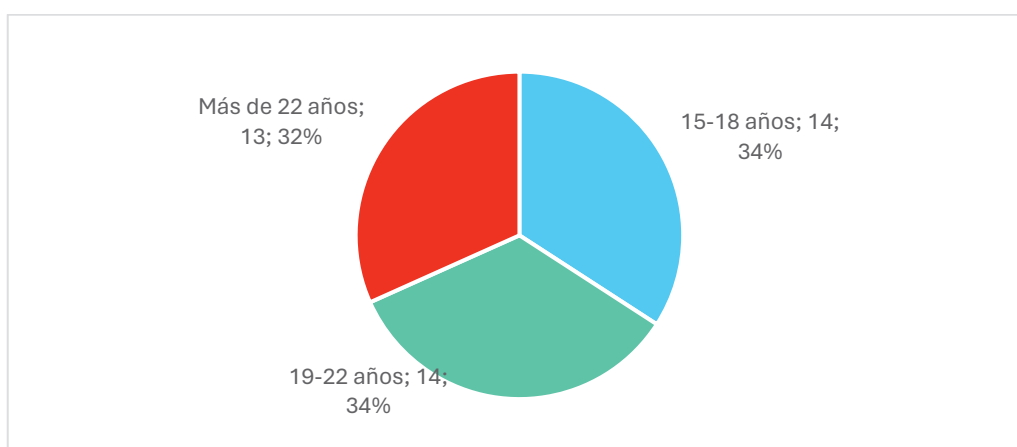


Gráfico 7.3. Edad de las informantes (ESCOL.ESP.)

En cuanto a su nivel académico, en el Gráfico 7.4, se puede ver que las informantes escolarizadas en España tienen, en general, un mayor nivel académico. No hay que olvidar que muchas de ellas tienen estudios secundarios, ya que aún son jóvenes y actualmente están cursando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el Bachillerato, de modo que aún no han finalizado sus estudios. Además, la mayoría comentó que quería entrar en la universidad.

Las que tienen un nivel universitario alcanzan un porcentaje significativo (34 %). Estas nos comentaron los grados universitarios que estaban cursando o que habían finalizado. Algunos de ellos son los siguientes: gestión aeronáutica, diseño, traducción e interpretación, medicina, arquitectura técnica, ingeniería, contabilidad y finanzas, educación infantil, educación social, ingeniería industrial química, entre otros. Con estos datos se puede ver que, aunque casi todas sean hijas de inmigrantes, esto no supone un obstáculo para alcanzar un nivel académico superior.

La gran mayoría de las informantes escolarizadas en Marruecos tiene estudios secundarios (43 %) y solo un 27 % ha entrado a la universidad. Cabe mencionar que algunas de las que tienen un nivel universitario no pudieron finalizar el grado universitario que cursaban por diversos motivos, por ejemplo, por haber contraído matrimonio. También se observa un 13 % de las encuestadas sin estudios y un 16 % con solamente estudios primarios.

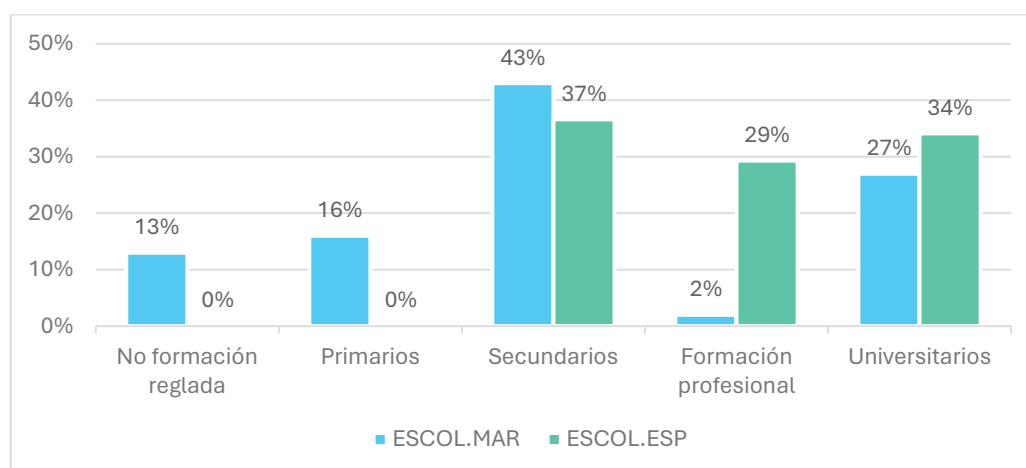


Gráfico 7.4. Nivel de estudios

Respecto a sus ocupaciones, se observa en el Gráfico 7.5 que en ambos grupos un reducido porcentaje de las informantes está trabajando. En el grupo de las escolarizadas en Marruecos es destacable que un 63 % no trabaje, pero hay que tener en cuenta que un 39 % de ellas trabajó anteriormente. El tema de la ocupación entre estas encuestadas es relevante porque en el trabajo pueden tener la oportunidad de relacionarse con la población autóctona y aprender la lengua española.

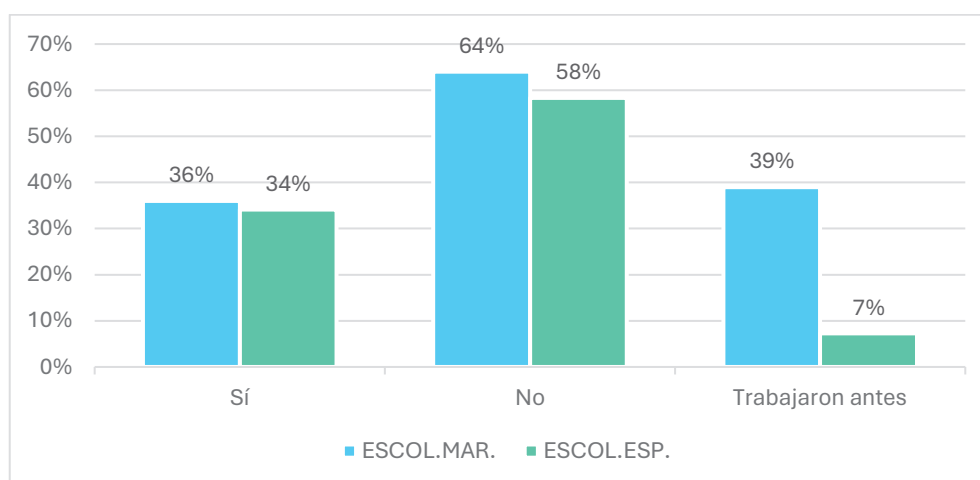


Gráfico 7.5. Ocupación

Si se ahonda un poco más, se percibe una notable diferencia en los tipos de trabajo entre ambos grupos de informantes. Entre las escolarizadas en Marruecos destaca el empleo en el sector de la limpieza, que no implica mucha interacción social, por lo que no practican el español ni el catalán. Por tanto, este tipo de trabajo, en general, no les ayuda a integrarse más en la sociedad ni a practicar el idioma. Entre las demás ocupaciones se puede destacar la costura, el cuidado de personas mayores, la cocina, el cuidado de niños, entre otros. También se encontró una informante que tenía un canal de cocina en YouTube, pero en el que hablaba solamente en árabe. Hay que tener en cuenta que algunas de estas informantes no tienen estudios, y las que sí los tienen se formaron en Marruecos y, al llegar a España, se encontraron con el problema del idioma.

En el grupo de las encuestadas escolarizadas en España, se observa una mayor variedad de empleos, y que, además, implican una mayor interacción social. Algunos de ellos son los siguientes: monitora en un casal de niños, dependienta en una tienda, integradora social en un centro de menores, diseñadora, decoradora de cerámica, administrativa, trabajadora en un museo, cajera, ayudante en el quirófano y en la sección de esterilización de un hospital, entre otros.

A las escolarizadas en España que afirmaron estar trabajando en la actualidad, también se les preguntó sobre los idiomas que hablan en el trabajo, ya que podría ser destacable para saber qué otros idiomas manejan, aparte del español. En el Gráfico 7.6, se observa una importante variedad lingüística. El catalán tiene una importante presencia en su día a día, también el inglés e, incluso en algunos casos, el árabe. Las dos excepciones son un 12 % que afirma emplear solo el catalán en su trabajo y un 12 %, únicamente el español.

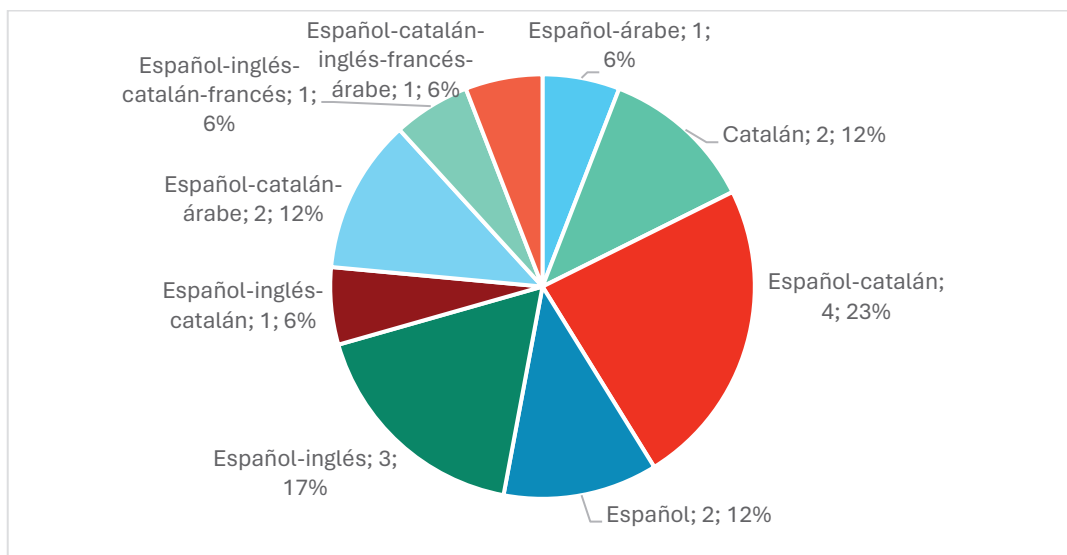


Gráfico 7.6. Lenguas que hablan en el trabajo (ESCOL.ESP)

El Gráfico 7.7 muestra que los dos grupos de participantes presentan un perfil completamente diferente. Las escolarizadas en Marruecos están casi todas casadas (96 %), mientras que, en el otro grupo, el 78 % son solteras y las casadas representan solo el 20 %.

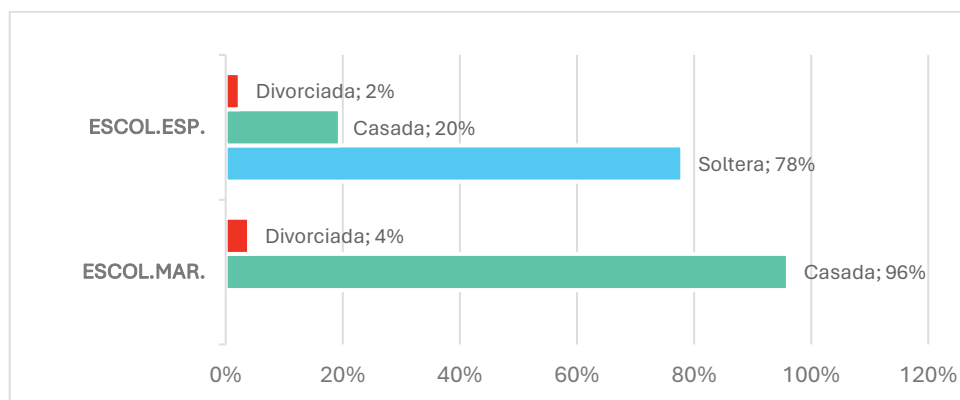


Gráfico 7.7. Estado civil

Finalmente, la última variable social que se ha analizado es el lugar de residencia. Este puede proporcionar algunas pistas sobre el tipo de población con el que se relacionan las informantes o los idiomas con los que están en contacto. Si se empieza con las escolarizadas en España, según el Gráfico 7.8, se puede observar que una gran parte de las encuestadas reside en la ciudad de Barcelona (34 %). Entre ellas, 10 informantes residen en el distrito de Sant Andreu, 3 en el distrito de Sant Martí y 1 en el distrito de Horta-Guinardó, tres distritos con un importante porcentaje de población marroquí.

Asimismo, una parte importante reside en Badalona (22 %) y en Santa Coloma de Gramenet (20 %), dos ciudades que también presentan una gran concentración de población marroquí. El resto reside en diferentes municipios o ciudades de la provincia de Barcelona, es decir, a las afueras de la ciudad. En concreto, estos municipios son Granollers (2), Manresa (2), Montmeló (1), Martorell (1) y La Palma de Cervelló (1).

Por otra parte, si se centra la atención en las participantes escolarizadas en Marruecos, se advierten dos grandes grupos, repartidos entre Santa Coloma de Gramenet (38 %) y el centro de Barcelona (39 %). También hay que destacar que un 16 % vive en Badalona.

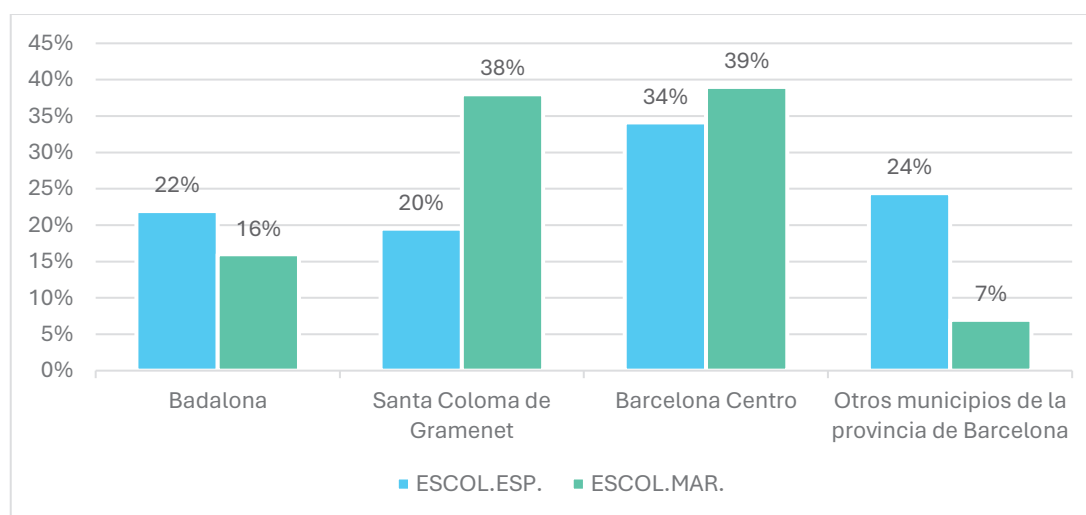


Gráfico 7.8. Lugares de residencia

Hay que destacar que, como se ha apuntado y como se verá en el Capítulo 8, en casi todos estos municipios, distritos o ciudades, la población marroquí representa una parte importante del conjunto de los habitantes, por lo que es muy probable que las informantes tengan un fuerte contacto con el árabe y la cultura marroquí.

De hecho, en algunos lugares, como Santa Coloma de Gramenet, al estar rodeados de población marroquí y tener un fácil acceso a una gran variedad de servicios (*hammams* o baños árabes) y establecimientos (carnicerías, bazares, locales para fiestas y bodas marroquíes) propios de su país de origen, se pueden sentir como si estuvieran en Marruecos y tener menos contacto con el español.

7.2. Trayectoria vital, proceso migratorio y expectativas

En esta segunda sección, se analizará la trayectoria vital de las encuestadas y sus perspectivas de futuro. Para ello, interesará conocer de qué ciudades marroquíes proceden, especialmente en el caso de las escolarizadas en Marruecos. Hay que tener en cuenta que, en el norte del país, se pueden encontrar personas que hablen español, y en el dialecto marroquí de estas zonas se emplean muchos préstamos del español o palabras españolas que se han adaptado a la fonética marroquí.

En cambio, en la zona centro, se maneja más el francés y, al hablar árabe marroquí, se suelen emplear también palabras francesas, lo cual favorece el cambio de código o *code-switching* entre el árabe marroquí y el francés. También en la zona del Rif se habla tamazight o bereber. De acuerdo con Moscoso (2011: 136), el tamazight es la lengua materna de aproximadamente el 40 % de la población de Marruecos, mientras que el árabe marroquí lo es del 60 % de los marroquíes (*vid.* Apartado 5.1.4)

Así pues, para nuestro estudio, será destacable saber de qué zona proceden las informantes, ya que, según la zona, podrán tener influencias del español, el francés o el tamazight, principalmente. Por ejemplo, una encuestada nacida y escolarizada en Tánger que solo llevaba aproximadamente un año en España, pero que hablaba muy bien el español, comentó que allí trabajaba como profesora en una guardería española.

Efectivamente, el Gráfico 7.9 muestra que la mayoría de las informantes, tanto las escolarizadas en Marruecos como las escolarizadas en España, proceden principalmente de Tánger, pero también destacan Nador y Larache. Como se ve en la Imagen 7.1, todas estas ciudades están localizadas en el norte del país y, en todas ellas, se nota la influencia del español. Hay que tener en cuenta que en la ciudad de Nador también se habla tamazight, la segunda lengua oficial de Marruecos.

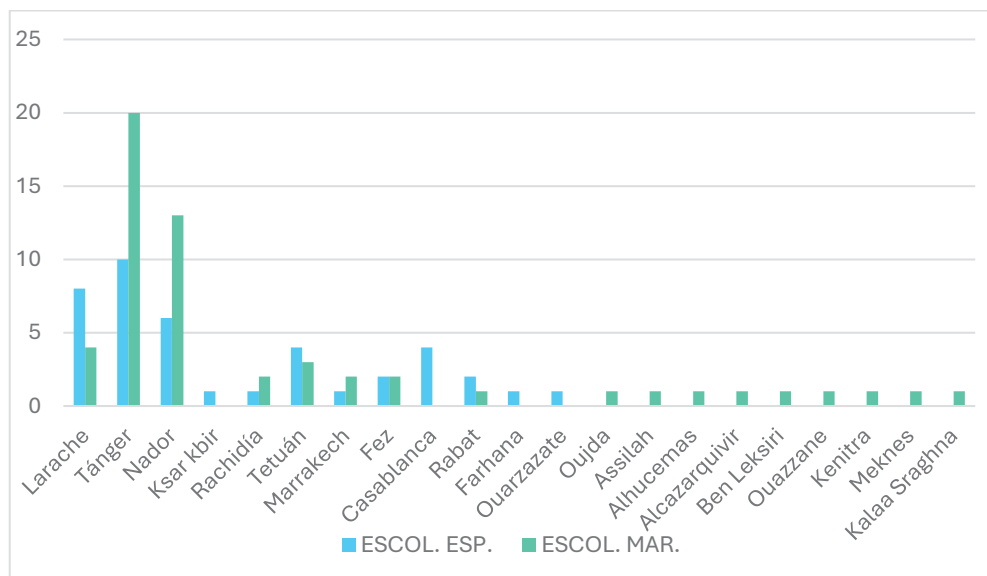


Gráfico 7.9. Ciudad marroquí de origen

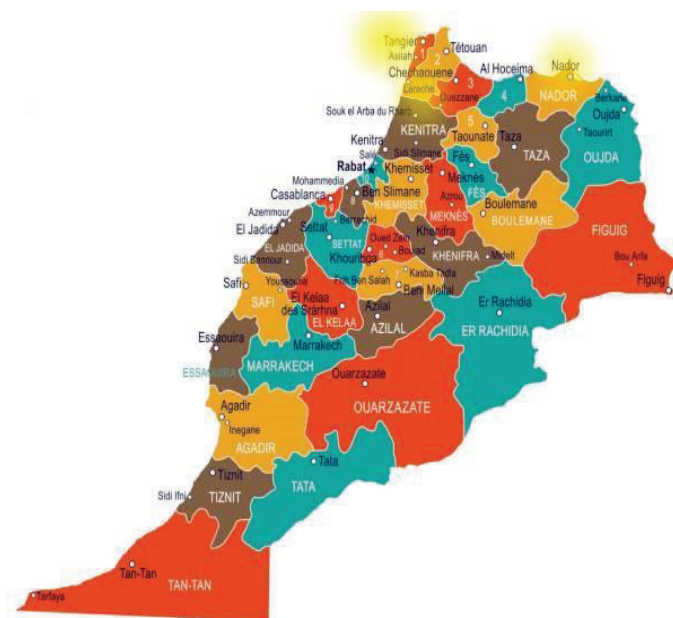


Imagen 7.1. Mapa de Marruecos. Fuente: Google Imágenes

En el caso de las entrevistadas escolarizadas en España, el Gráfico 7.10 muestra cuántas de ellas nacieron en España, y, entre las que nacieron en Marruecos, a qué edad emigraron. Así pues, se puede ver que la gran mayoría (72 %) nació en España. También se han incluido en el corpus aquellas informantes que llegaron a España con sus padres con apenas unos meses, o aquellas que llegaron con pocos años y que fueron inscritas en la educación preescolar o los primeros años de la educación primaria. Como ya se ha comentado, las que

llegaron a una edad más avanzada, después de los 11-12 años, se han incluido en un grupo aparte.

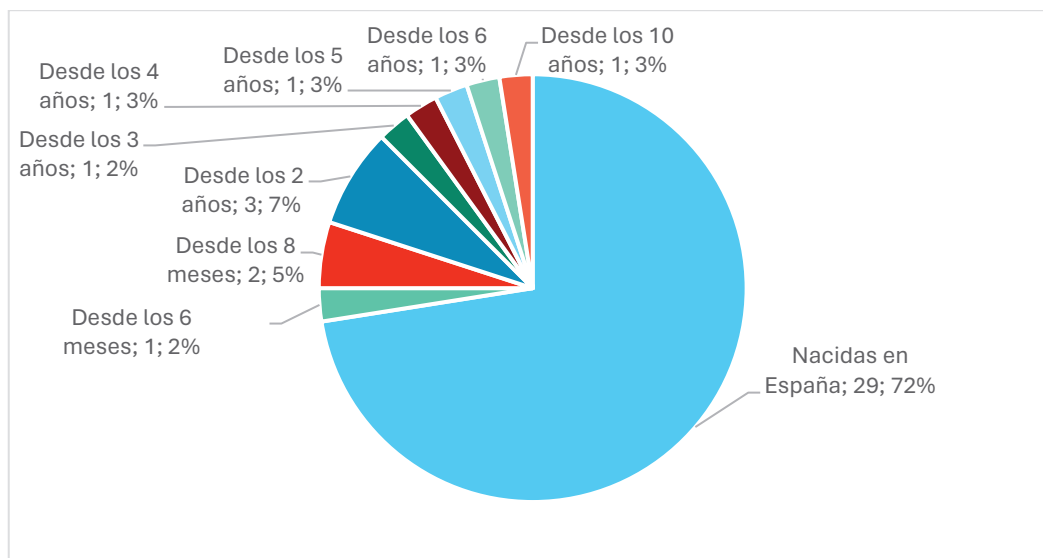


Gráfico 7.10. Nacimiento en España o emigración (ESCOL.ESP.)

También se ha tenido en cuenta si estas informantes tienen familiares en España, ya que esto puede indicar un contacto con la lengua árabe y con su cultura. En función de qué familiares tengan aquí y de qué conocimientos de español tengan estos, es probable que se comuniquen con ellos mayormente en árabe. Tener familiares en el país de acogida indica un contacto con su cultura marroquí y con sus tradiciones. Asimismo, también es muy probable que celebren las festividades marroquíes juntos. El Gráfico 7.11 revela que solamente una de las informantes no tiene ningún familiar en España. Las demás apuntaron que tenían tíos o primos en el país.

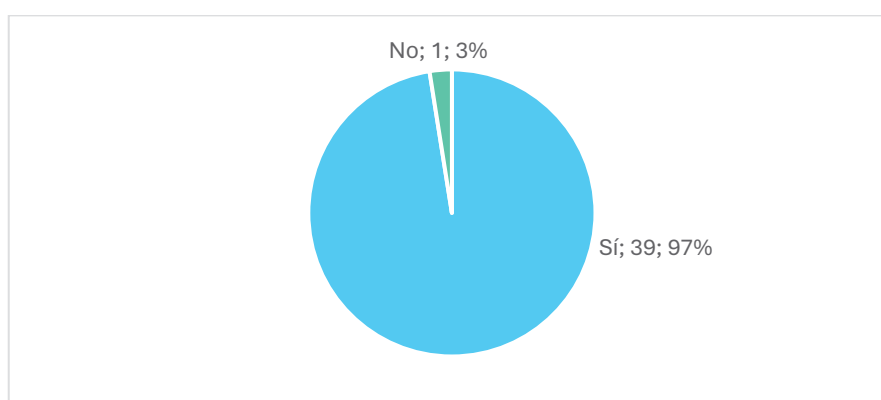


Gráfico 7.11. ¿Tienen familiares en España? (ESCOL.ESP.)

Si se vuelve a las escolarizadas en Marruecos, es útil saber cuántos años llevan viviendo en España, para ver si ya se han adaptado al nuevo país y a su cultura, y, si es así, se supondrá que ya conocen más o menos el idioma. Se aprecia en el Gráfico 7.12 que, en general, ya llevan bastantes años residiendo en España. La mayoría lleva entre 11 y 20 años (49 %); únicamente un 11 %, entre 1 y 5 años; y, si se suman las que tienen entre 21 y 22 años y las que tienen más de 25 años en España, se observa que las que llevan más de 20 años en el país no son muchas (14 %).

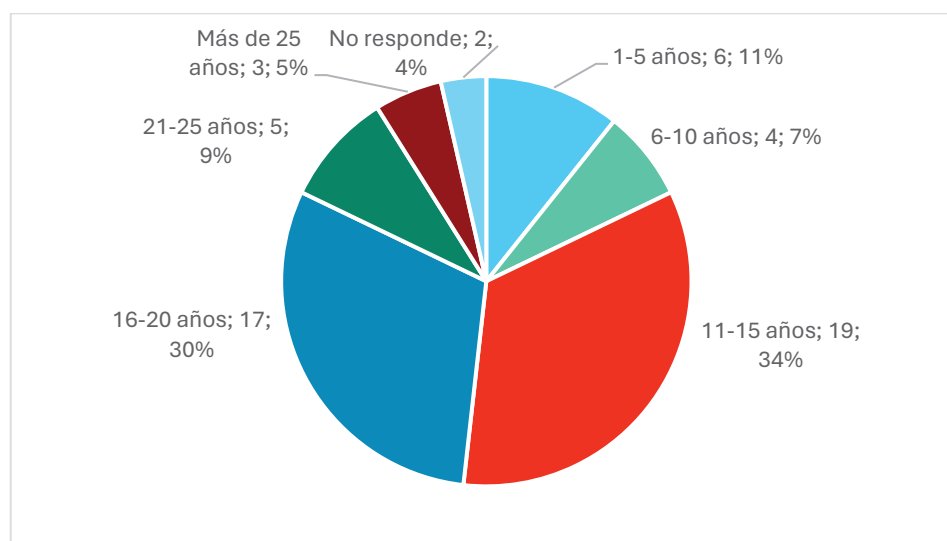


Gráfico 7.12. Años que llevan residiendo en España (ESCOL.MAR.)

Finalmente, se va a centrar la atención en las perspectivas de futuro de las encuestadas, es decir, si su idea es permanecer en España para siempre, volver a Marruecos o emigrar a otro país. En el Gráfico 7.13, se pueden observar las respuestas de ambos grupos. Por una parte, casi la mitad de las escolarizadas en España quiere emigrar a otro país (en general, europeo, como Francia, Bélgica u Holanda), principalmente, para encontrar mejores trabajos y para mejorar su situación económica. Ninguna de las informantes de este grupo tiene la idea de volver a su país de origen.

Por otra parte, casi un 60 % de las escolarizadas en Marruecos piensa seguir viviendo en España, y solamente un 13 % tiene la idea de emigrar a otro país, posiblemente porque, al haber emigrado ya una vez, se han dado cuenta de las dificultades que este proceso conlleva, y, por último, solo un 11 % quiere regresar a Marruecos.

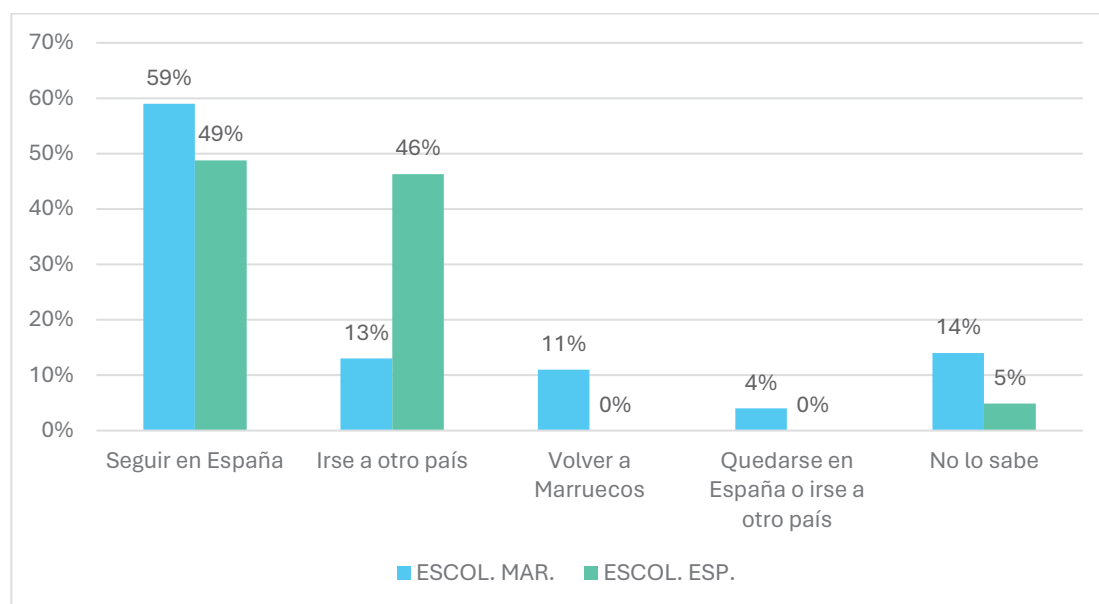


Gráfico 7.13. Perspectivas de futuro

A este respecto, para profundizar un poco más, se han analizado las anteriores respuestas sobre las perspectivas de futuro de las entrevistadas escolarizadas en Marruecos según los años que llevan residiendo en España, con el objetivo de ver si existen algunas tendencias generales. Por consiguiente, los datos reflejan que, entre las que piensan quedarse en España para siempre, la gran mayoría lleva en el territorio español entre 10 y 20 años, esto es, un periodo bastante largo de tiempo. En cuanto a las que quieren emigrar a otro país que no sea Marruecos, mayormente, llevan entre 10 y 20 años, o más de 20 años, residiendo en España.

Respecto al grupo que tiene la intención de regresar a Marruecos, una gran parte lleva entre 10 y 20 años en España. Las informantes que aún no saben qué decisión tomar, mayoritariamente, también llevan en el territorio español entre 10 y 20 años. En definitiva, haría falta contar con más informantes para obtener datos más concluyentes, ya que con los de que se dispone no se observan claras tendencias. Únicamente en el caso de las que piensan residir en España para siempre, como son más numerosas, posiblemente se encuentren datos más decisivos, ya que 25 de las 33 informantes llevan en el país español entre 10 y 20 años, un periodo en el cual han alcanzado una cierta estabilidad social y económica, por lo que deciden permanecer en el país.

El último punto que se tratará en este apartado consiste en saber si las escolarizadas en Marruecos quieren continuar sus estudios en España. Así pues, en el Gráfico 7.14 se observa que casi todas lo afirman (89 %), y únicamente un 9 % comenta que no quiere continuarlos.

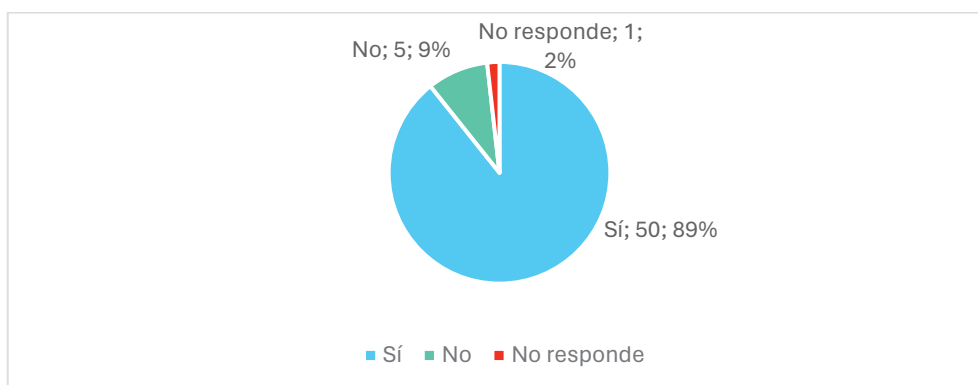


Gráfico 7.14. ¿Quieren continuar sus estudios? (ESCOL.MAR.)

7.3. Conocimientos y usos lingüísticos de las informantes

Este apartado se centra fundamentalmente en el conocimiento y en el uso del español por parte de las informantes escolarizadas en Marruecos, y del árabe por parte de las participantes escolarizadas en España. Para ello, se va a analizar cada grupo de entrevistadas por separado. Este apartado es muy importante, ya que se centra en el dominio de estos idiomas en contacto, lo cual se tendrá muy en cuenta para el posterior análisis lingüístico de las perífrasis verbales.

7.3.1. Conocimiento del español del grupo escolarizado en Marruecos

Esta sección está dedicada únicamente a las informantes que pertenecen al grupo de las informantes escolarizadas en Marruecos y se ocupa principalmente de su dominio y de su manejo del español. Se tratarán varios aspectos siempre relacionados con la lengua del país de acogida, lo cual servirá para el análisis de las perífrasis verbales, ya que se obtendrán datos sobre la presencia del español en su día a día. En el caso de las que han estudiado el español, también se analizará cómo fue su proceso de aprendizaje, qué complicaciones tuvieron, si desean seguir estudiándolo, entre otros aspectos.

El Gráfico 7.15 ilustra el nivel actual que tienen las encuestadas según los niveles establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*

(MCER) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Sobresalen dos grupos, un 27 % con nivel A2 y otro 27 % con nivel B1. Así, un 54 % de las entrevistadas ha alcanzado un nivel A2-B1, es decir, un nivel que oscila entre el básico y el intermedio.

Generalmente, las informantes no presentan un nivel muy avanzado de lengua. Las que tienen un nivel C1, el avanzado, representan solamente el 4 %. También destaca el grupo que nunca ha estudiado el idioma formalmente, de modo que se deduce que lo han aprendido en el trabajo o relacionándose con la población autóctona. Con relación al objeto de estudio de este trabajo, siguiendo el *Plan curricular*, las perífrasis verbales, normalmente, se empiezan a enseñar a partir del nivel A2, de modo que la mayoría de las informantes que han estudiado la lengua han visto algunas de las perífrasis en clase y tienen ciertas nociones sobre ellas.

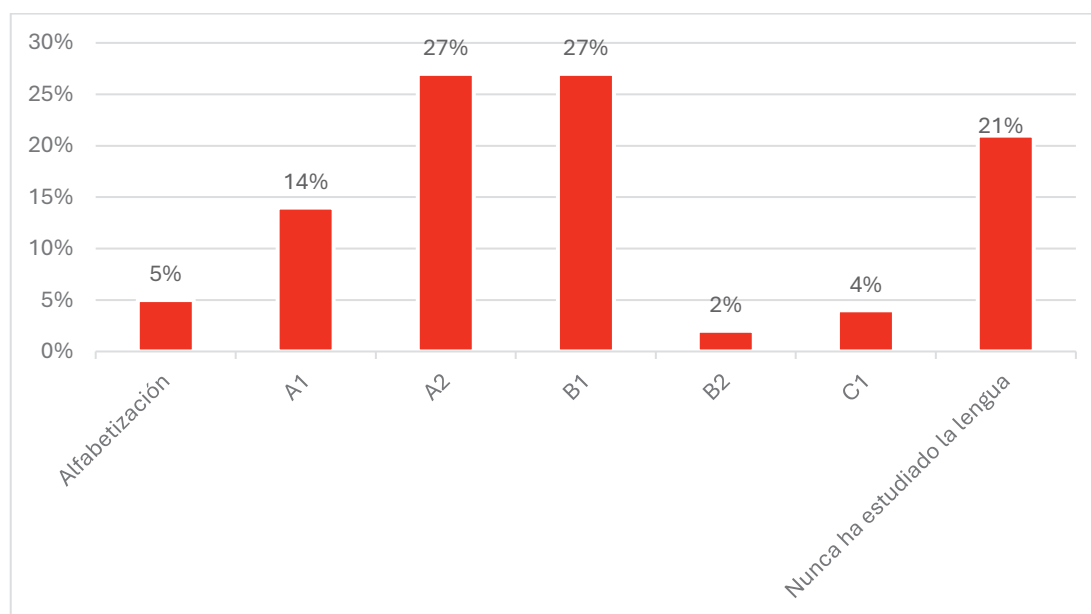


Gráfico 7.15. Nivel de español de las informantes

Aparte del español, también se ha analizado qué otras lenguas conocen en mayor o menor profundidad. En el Gráfico 7.16 se puede observar que casi todas dominan el árabe clásico (95 %), dado que fueron escolarizadas en Marruecos. Las pocas informantes que no lo dominan es porque no han tenido acceso a la educación en Marruecos. Un 29 % también habla tamazight, la mayoría de las cuales son originarias de la ciudad de Nador. Un 61 % también conoce el catalán; ahora bien, muchas de estas informantes señalaron que solo lo entendían, pero

que no lo sabían hablar. En el caso del francés, entre las que lo mencionan (68 %), algunas lo hablan y otras solo conocen algunas palabras o únicamente lo entienden. Por último, algunas saben algo de inglés (27 %) y alguna, algo de alemán (2 %).

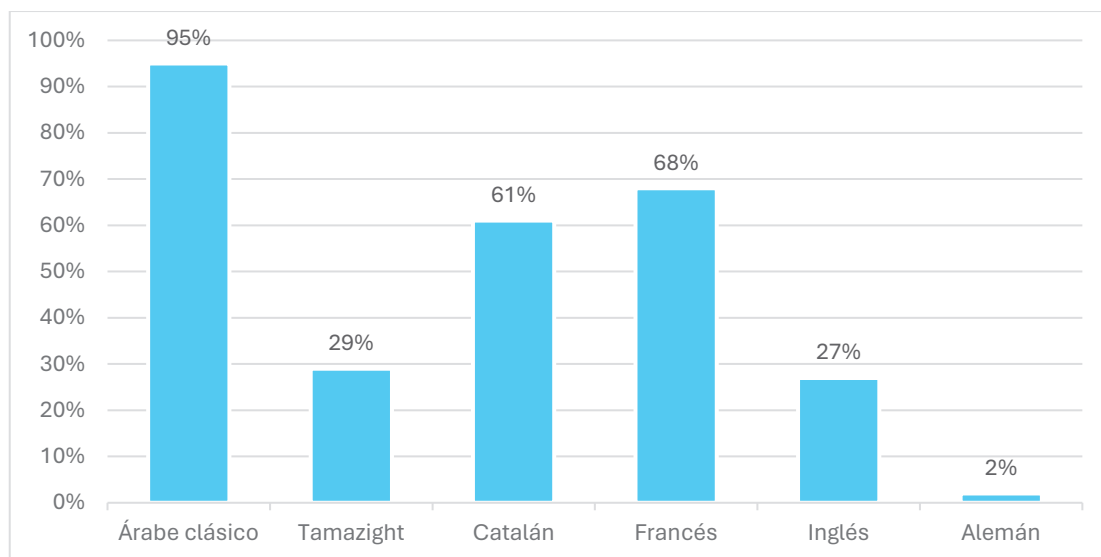


Gráfico 7.16. Otras lenguas que conocen

7.3.1.1. Análisis del proceso de aprendizaje del español

En relación con el proceso de aprendizaje del español, en el Gráfico 7.17, se aprecia que más de la mitad de las encuestadas (55 %) no aplazó el estudio al llegar de su país de origen. También hay que indicar que algunas encuestadas, durante un determinado tiempo, estudiaron español en Marruecos. Entre las que lo aplazaron en España (45 %), se observa variación en el tiempo después del cual estudiaron, desde algunos meses (16 %) hasta 20 años después, el caso más extremo (5 %) (*vid.* Gráfico 7.18).

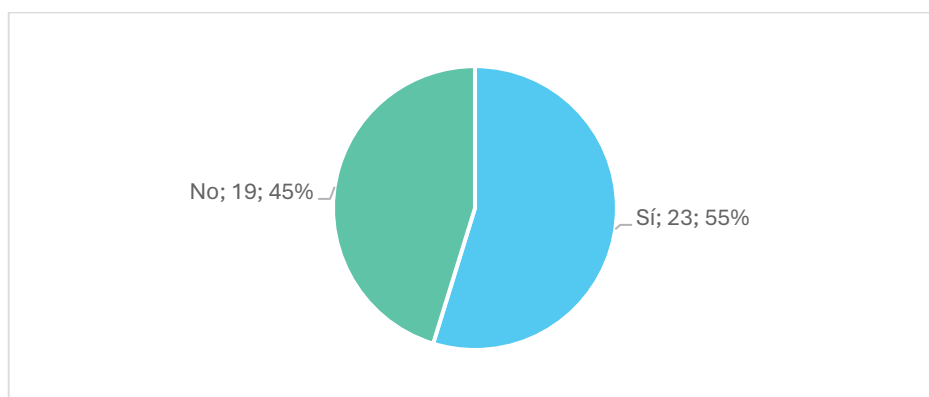


Gráfico 7.17. ¿Estudiaron el idioma al llegar de Marruecos?

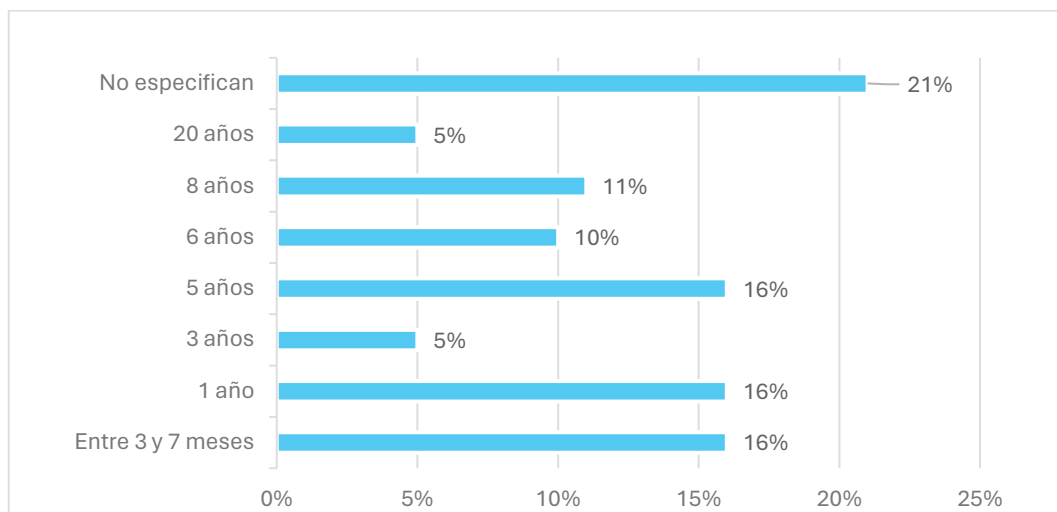


Gráfico 7.18. Tiempo después del cual estudiaron el idioma

Asimismo, de acuerdo con el Gráfico 7.19, entre las razones expuestas del aplazamiento del estudio, las predominantes son las siguientes: el cuidado de los hijos (48 %) y el embarazo (16 %). En relación con esto, ya se vio en un apartado anterior que la mayoría tiene 2 o 3 hijos, y algunas incluso más de 3. Así pues, como muchas de ellas vinieron a España por reagrupación familiar, esto es, se casaron y llegaron para reunirse con sus respectivos maridos, después tuvieron hijos, lo cual retrasó su aprendizaje de la lengua. No vamos a profundizar mucho en este tema porque ya fue objeto de estudio en un trabajo anterior sobre el estudio del proceso de aprendizaje del español por informantes de origen marroquí de Barcelona, y los resultados fueron similares (*vid.* Aderdouch Derdouch 2018).

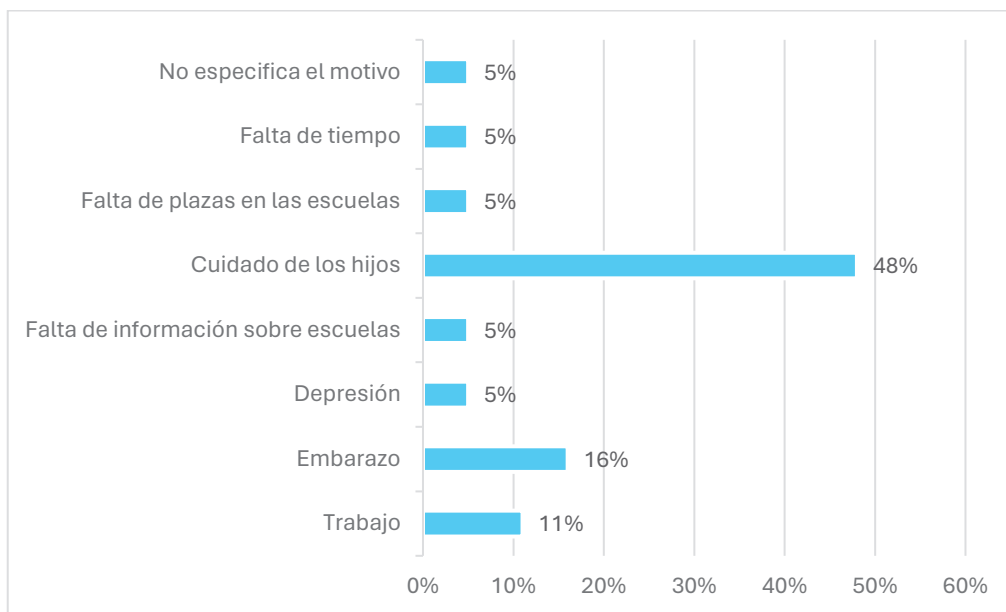


Gráfico 7.19. Motivos del aplazamiento del estudio del idioma

Con todas estas dificultades para aprender el idioma, cuando finalmente consiguen apuntarse a alguna escuela, los datos muestran que no lo estudian durante periodos de tiempo muy largos. Según el Gráfico 7.20, el porcentaje más elevado corresponde a las que lo estudiaron solo durante unos meses (35 %), periodo de tiempo insuficiente para aprender bien una lengua. Tenemos un caso extremo de una o dos informantes que lo han estudiado durante apenas unos días, pero, en estos casos, estas encuestadas comentaron que acababan de empezar a estudiarlo. Entre las demás, los siguientes porcentajes más altos corresponden a las que lo estudiaron entre 1 año y 4 años. El máximo periodo son los 15 años de estudio por parte de una encuestada.

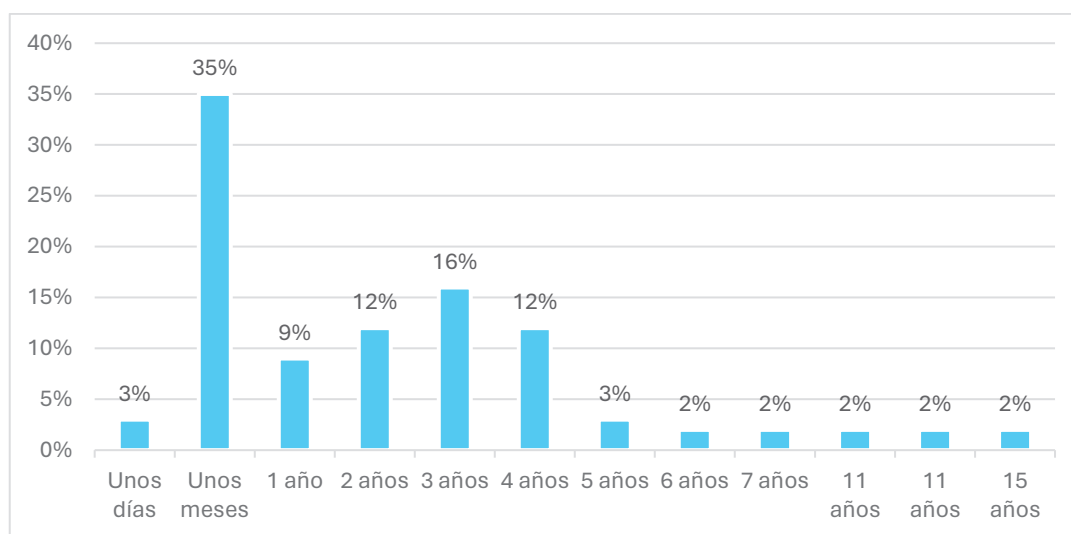


Gráfico 7.20. Tiempo de estudio del idioma

Además de saber el tiempo de duración de los estudios, también es significativo observar si abandonaron el estudio durante algún momento por alguna razón o si fue seguido. Los datos del Gráfico 7.21 reflejan que la mayor parte de las encuestadas no detuvieron el estudio (57 %), lo cual es importante porque, cuantas más interrupciones tengan, posiblemente sea menos productivo el aprendizaje, estén menos concentradas, olviden conceptos estudiados, se produzcan repeticiones de contenidos ya explicados antes, ya sea por la necesidad de repasarlos, ya sea porque se haya producido un cambio de centro de estudio y, por consiguiente, de profesor. Por otra parte, también vemos una fuerte voluntad de las informantes por seguir aprendiendo y perfeccionando la lengua, ya que un 91 % expone que desea continuar estudiando, de manera que le dan importancia al idioma (*vid.* Gráfico 7.22).

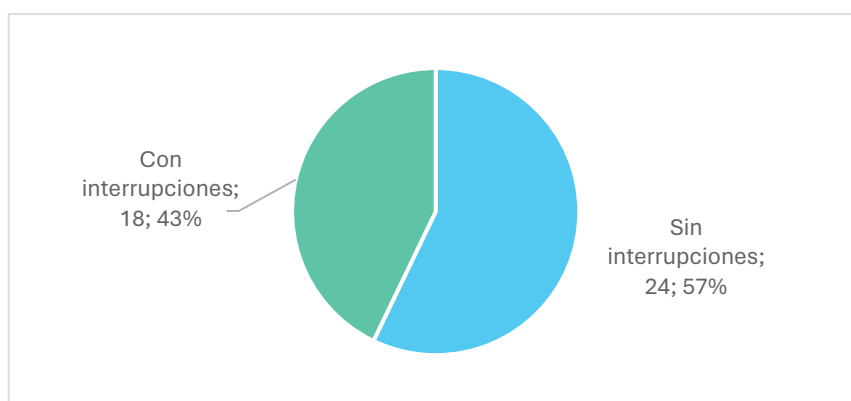


Gráfico 7.21. Estudio del español con o sin interrupciones

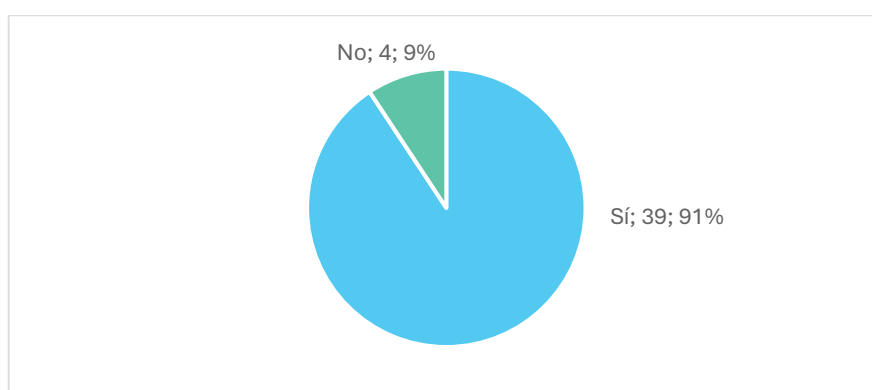


Gráfico 7.22. Voluntad de las informantes de seguir estudiando el idioma

7.3.1.2. Uso del español y contacto con la lengua a través de otros medios

Finalmente, siguiendo con las informantes escolarizadas en Marruecos, en este subapartado se abordará el análisis de su empleo del español y el contacto que

tienen con la lengua a través de las relaciones sociales, la televisión y la música. Estos aspectos pueden ayudar a conocer mejor si se relacionan más entre iguales o si intentan integrarse en la sociedad, y aprender los nuevos valores y costumbres, relacionándose con la población nativa. También veremos si en su vida diaria hacen uso de otros medios como la televisión o la música para conocer más el idioma o si prefieren mantener un mayor contacto con su lengua materna.

Si se observa el Gráfico 7.23, se puede notar que menos de la mitad de las encuestadas habla español en su domicilio. De hecho, muchas comentaron que evitaban emplearlo en sus hogares, donde hablaban árabe para que sus hijos no perdieran el idioma materno, dado que el español ya lo aprendían en la escuela. Por otro lado, también tenemos información sobre las personas con las que usan la lengua (*vid.* Gráfico 7.24). Solamente un 43 % señala hablarlo con sus hijos, un 21 % también con su pareja y un 29 % también con amigos.

En relación con las amistades marroquíes y españolas, según el Gráfico 7.25, los dos grupos mayoritarios son los que tienen aproximadamente la misma proporción de amigos marroquíes y españoles (36 %) y los que tienen más amistades marroquíes (37 %), lo cual indica que estas últimas utilizan más el árabe en su día a día y que no se relacionan mucho con españoles. Solo un 12 % se relaciona más con españoles.

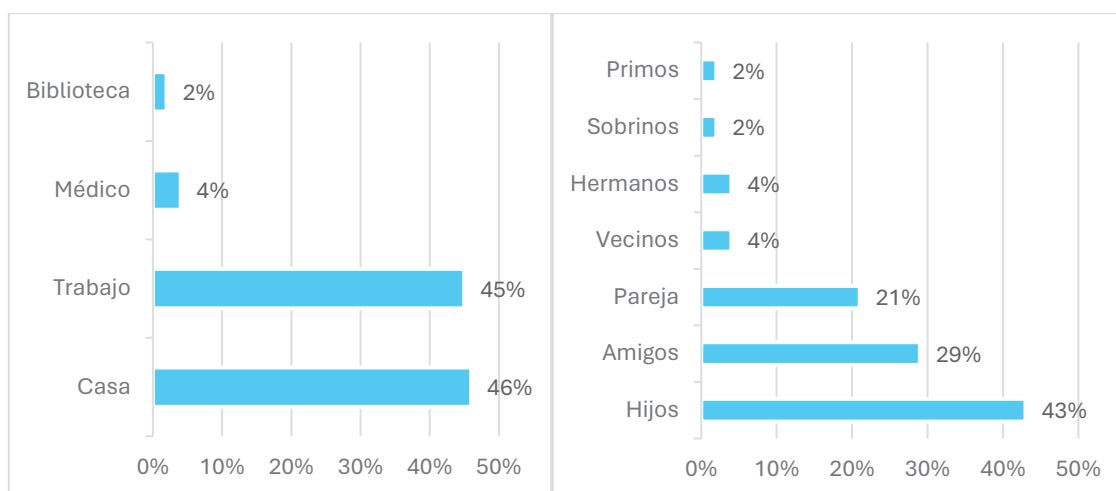


Gráfico 7.23. Situaciones en las que emplean el español, y Gráfico 7.24. Personas con las que emplean el español

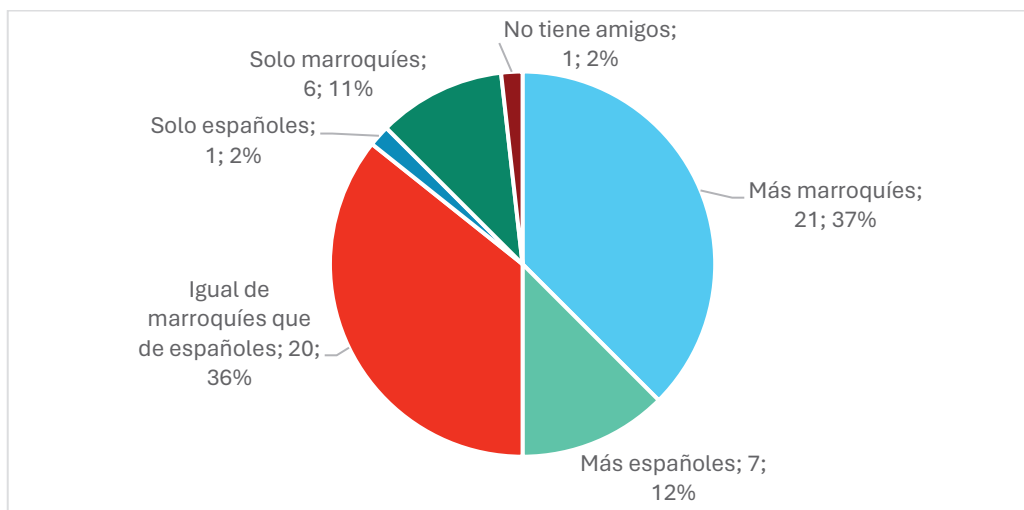


Gráfico 7.25. Amigos marroquíes y españoles

Por otro lado, como ya se ha avanzado, merece la pena indagar en su contacto con el español a través de la televisión y la música. Hay que destacar que, para una parte de la población marroquí, la televisión sigue siendo una importante vía de entretenimiento, pero, cada vez más, sobre todo en los más jóvenes, está siendo reemplazada por otros medios, como YouTube, Netflix, Amazon Prime, HBO, entre otros. De acuerdo con el Gráfico 7.26, entre las mujeres que ven la televisión, vemos que una mayoría o bien la ve más en español que en árabe (36 %), o bien en ambos idiomas de forma igualitaria (27 %). En cuanto a la música, solo un 46 % afirma escuchar música en español (*vid.* Gráfico 7.27).

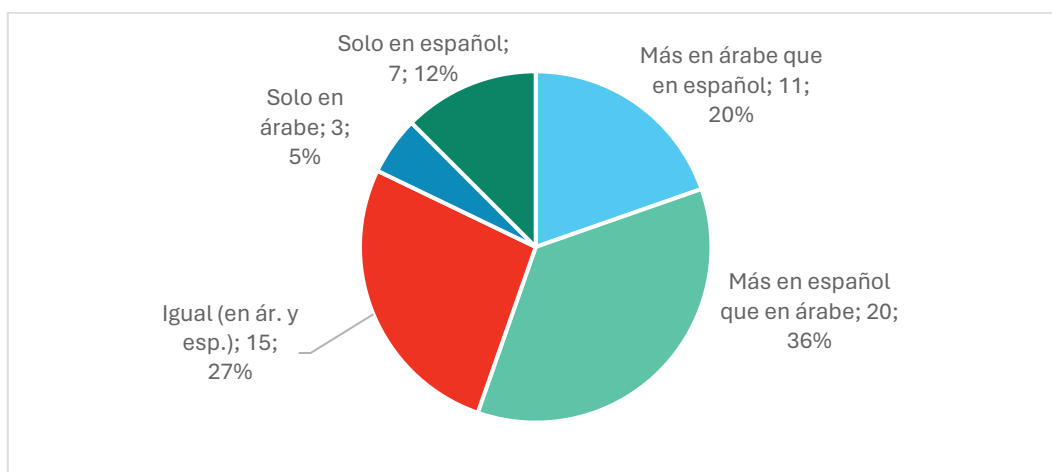


Gráfico 7.26. Consumo de canales televisivos en español y en árabe

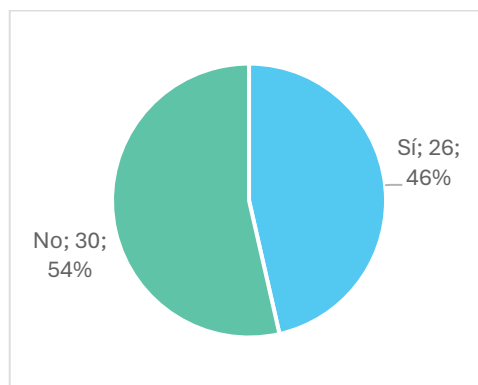


Gráfico 7.27. Consumo de música en español

Por último, se va a abordar el uso de las diferentes lenguas en los medios de comunicación y en las redes sociales. Si se aprecia el Gráfico 7.28, las encuestadas manifiestan que emplean de forma escrita en los medios de comunicación mayoritariamente el español y el árabe, de modo que se aprecia un claro contacto entre ambas lenguas. Solo un 29 % apunta emplear únicamente el español y un 16 %, solamente el árabe.

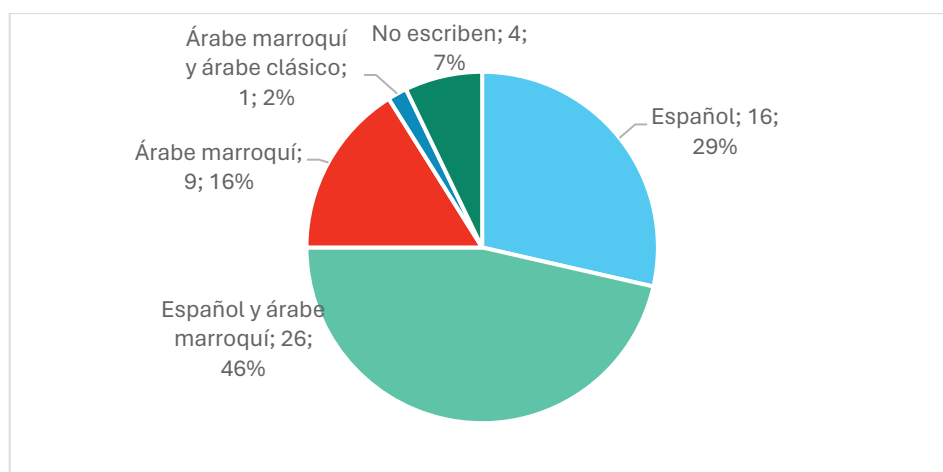


Gráfico 7.28. Lenguas que usan de forma escrita en medios de comunicación
(ESCOL.MAR.)

7.3.2. Conocimiento del árabe del grupo escolarizado en España

Esta sección está dedicada al grupo de informantes escolarizadas en España. En concreto, se abordará el conocimiento del árabe por las encuestadas escolarizadas en España. Por ello, interesará analizar su conocimiento y uso del árabe marroquí; su grado de dominio del árabe clásico y de otras lenguas, como el catalán, el francés, el tamazight o el inglés; las características de su proceso de aprendizaje del árabe, entre otros aspectos.

La primera cuestión importante consiste en saber qué nivel consideran que tienen tanto del dialecto marroquí como del árabe clásico, para ver hasta qué grado pueden influir en el uso del español. Es esperable que estas informantes, a diferencia del otro grupo de hablantes escolarizadas en Marruecos, no dominen el árabe perfectamente o que lo empleen con menor frecuencia.

Muchas informantes han estudiado árabe en mezquitas, colegios, centros cívicos, asociaciones, entre otros lugares, pero, aun así, el conocimiento de la lengua árabe puede ser menor al de los otros grupos de población que se analizan en esta tesis. Por ejemplo, en estos centros no se suelen impartir clases todos los días, sino un par de días a la semana o únicamente los fines de semana, por lo que el número de horas puede ser insuficiente para un alto dominio de la lengua. Además, si se quiere alcanzar un nivel avanzado de árabe clásico, los cursos suelen caros, de modo que no toda la población puede acceder a ellos.

En el Gráfico 7.29 se observa que casi todas las encuestadas saben hablar árabe marroquí, a veces, con dificultades. En contrapartida, solo una informante afirma tener dificultades para comprenderlo. En este caso, para nuestro análisis, se tendrá en cuenta especialmente la influencia que pueda tener el catalán en su uso del español.

Estos datos también reflejan que, a pesar de ser informantes de origen marroquí, algunas tienen dificultades para hablar su lengua materna. Este hecho es significativo porque puede indicar que sus futuros hijos pueden llegar a tener aún más dificultades para hablarlo o, directamente, no van a conocer su lengua materna por completo. Si este hecho se generaliza, puede originar el desplazamiento lingüístico en las próximas generaciones de inmigrantes. En cuanto al árabe clásico (*vid.* Gráfico 7.30), que es una lengua mucho más compleja y totalmente formal, los resultados obtenidos muestran un bajo dominio del idioma entre todas las encuestadas.

Bernal-Enríquez (2000: 121, en Blas Arroyo, 2005: 452) también señala algo similar:

[...] para que se transmita un idioma de una generación a otra, es esencial mantener el uso a un nivel suficientemente alto para llegar a la adquisición

completa porque la adquisición parcial no asegura la transmisión a la siguiente generación. Además donde una de las lenguas es más fuerte, es decir, de mayor uso, y valor en la sociedad, la tendencia es a usar menos la lengua más débil, y esto a su vez finalmente lleva a la pérdida.

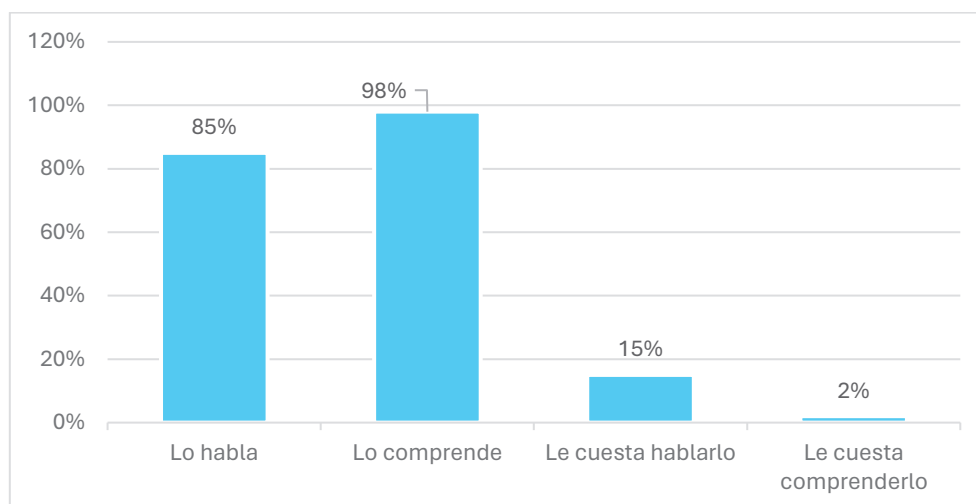


Gráfico 7.29. Conocimiento del árabe marroquí

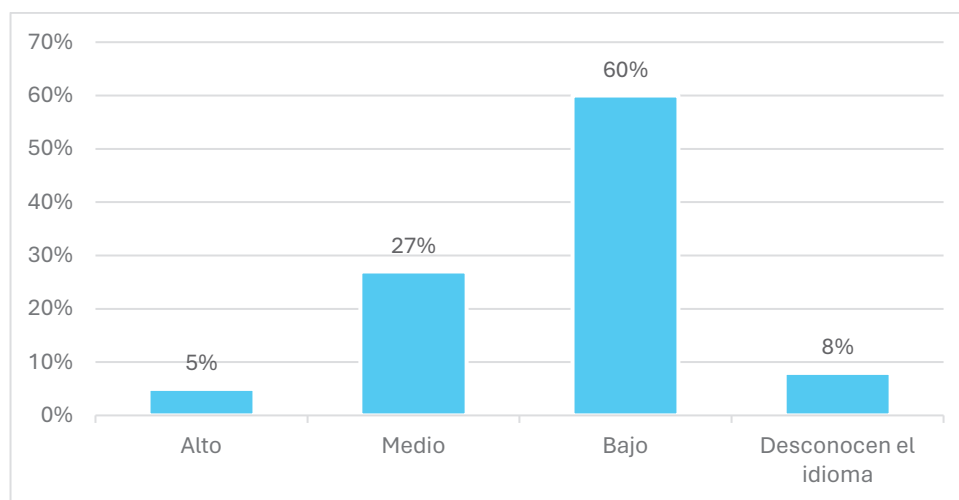


Gráfico 7.30. Nivel de árabe clásico

Finalmente, respecto a las demás lenguas que hablan, casi todas (98 %) dominan el catalán, ya que fueron escolarizadas en Cataluña, donde el catalán es una asignatura obligatoria y la lengua de escolarización. Así pues, también tiene sentido tener en cuenta la influencia del catalán en el posterior análisis de las perífrasis verbales españolas. Muchas también manejan el inglés (83 %), el francés (55 %) y, un 20 %, el tamazight (*vid.* Gráfico 7.31).

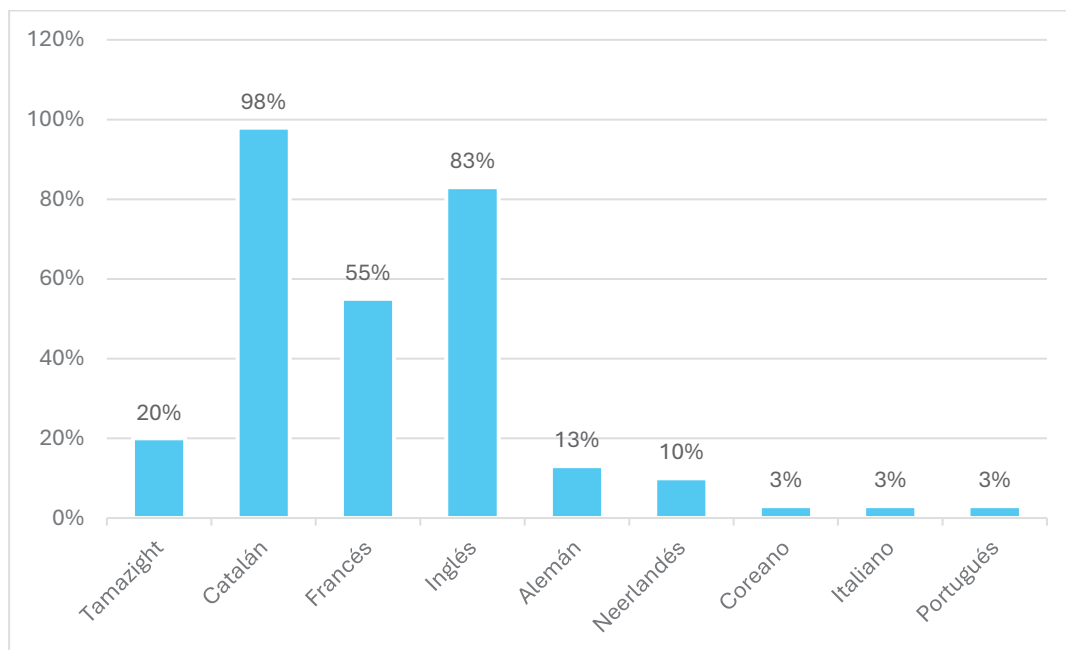


Gráfico 7.31. Otras lenguas que conocen

7.3.2.1. Características del proceso de aprendizaje del árabe y usos lingüísticos

Este apartado se centra en el proceso de aprendizaje del árabe en España por parte de estas mujeres. Concretamente, interesa saber cuándo empezaron el estudio del idioma y durante cuánto tiempo lo estudiaron, entre otros aspectos. Así, en el Gráfico 7.32, se puede ver que solo un 9 % de las informantes no ha estudiado nunca el árabe y que, en general, tuvieron su primer contacto con la lengua en una edad más o menos temprana. Un 30 % empezó entre los 3 y los 5 años, y un 56 %, entre los 6 y los 12 años.

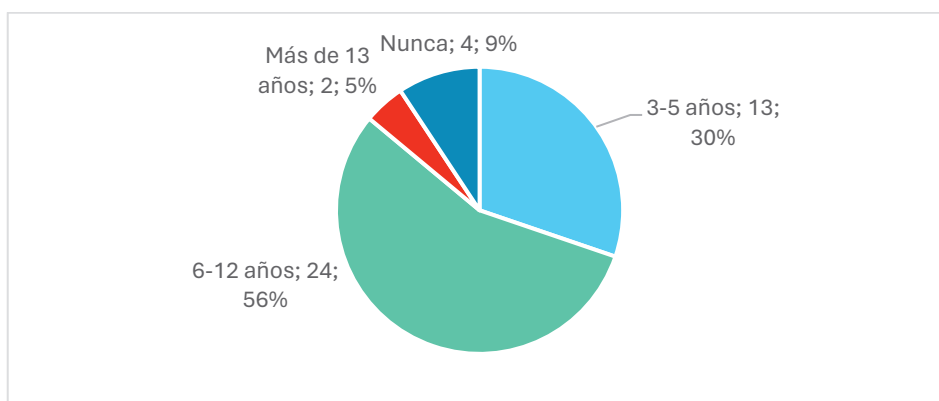


Gráfico 7.32. Edad a la que empezaron los estudios de árabe

Por otra parte, se puede ver en el Gráfico 7.33 que casi la mitad de las encuestadas (46 %) han estudiado el árabe en un periodo comprendido entre 2

y 5 años, insuficiente para dominar el idioma. Algunas informantes incluso han estudiado árabe clásico durante solo unos meses (12 %). Además, cuando se les preguntó si querían seguir estudiando la lengua, un 40 % lo afirmó y solamente un 12 % contestó que no (*vid.* Gráfico 7.34). Según el Gráfico 7.35, un 93 % de las encuestadas también valoró de forma muy positiva la importancia del árabe.

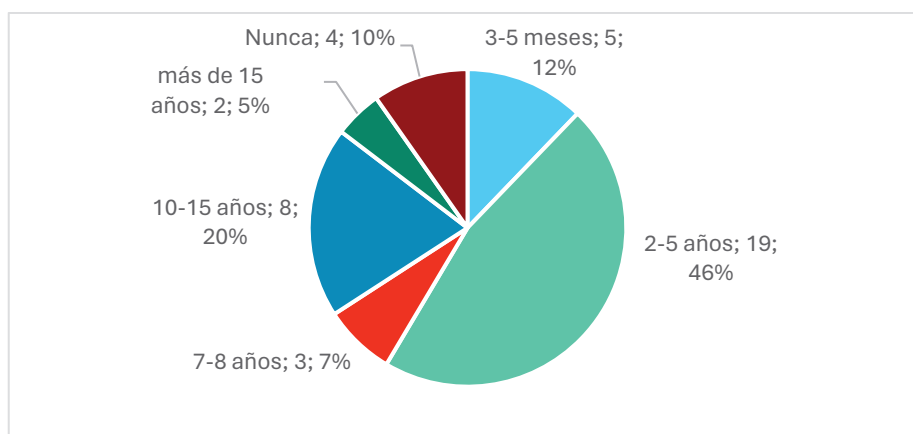


Gráfico 7.33. Tiempo de estudio del árabe

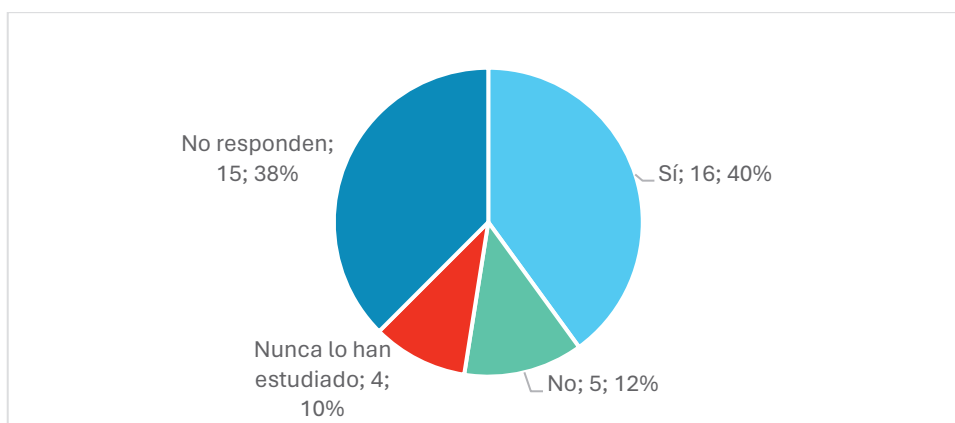


Gráfico 7.34. ¿Quieren seguir estudiando árabe?

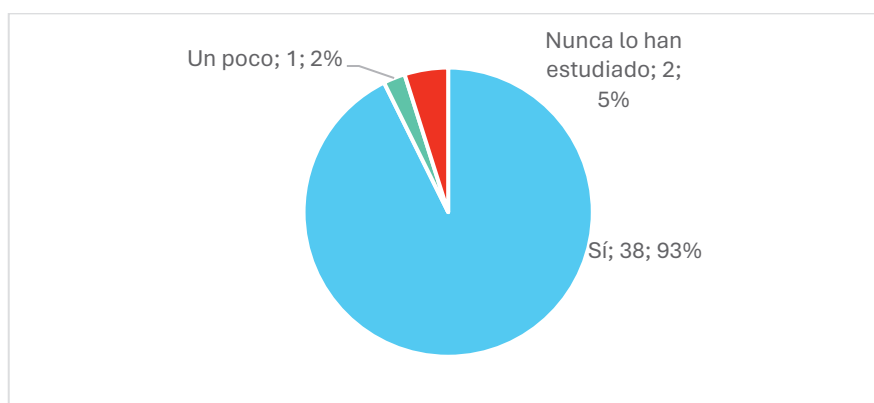


Gráfico 7.35. Valoración de la importancia del árabe

Otro aspecto de suma relevancia tiene que ver con la frecuencia de uso del árabe marroquí. Estos datos ayudarán a saber cuánto puede influir esta lengua en su uso del español, ya que cuanto más la manejen y cuanta más relevancia tenga en su vida diaria, ejercerá una mayor influencia sobre el español. También es destacable saber si el árabe se mantiene en la segunda generación de inmigrantes.

Así pues, les preguntamos acerca de su percepción sobre el uso diario del árabe marroquí. Según el Gráfico 7.36, el porcentaje más elevado (44 %) corresponde a las jóvenes que consideran que lo hablan poco. Asimismo, una parte importante (24 %) cree que hace un uso equitativo del árabe y del español. Finalmente, el 27 % restante de las informantes señala que emplea el árabe mucho o bastante. Utilizan más el árabe que las demás lenguas, como puede ser el español o el catalán, por lo que es muy probable que cuando hablen español, el árabe ejerza una fuerte influencia y, como resultado, se produzcan mecanismos propios del contacto de lenguas, como interferencias, calcos, préstamos, cambio de código, entre otros.

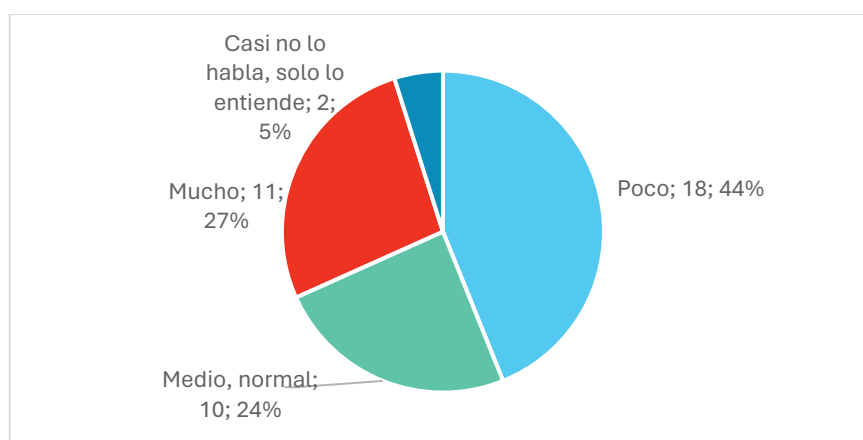


Gráfico 7.36. Percepción sobre el uso del árabe marroquí

Relacionado con la frecuencia general de uso del árabe, también se ha examinado si las informantes emplean el árabe en su domicilio con sus padres y familiares o si se prefieren otras lenguas (*vid.* Gráfico 7.37). La presencia de la lengua materna en el hogar es importante para su mantenimiento y preservación, pero se ha señalado en la bibliografía que no es del todo suficiente, dado que existen otros factores que también pueden contribuir al aprendizaje del idioma. Aun así, se ha constatado que, por ejemplo, en los Estados Unidos, muchos

hispanos han podido conservar el español gracias, en parte, a su empleo en el hogar (Blas Arroyo 2005: 448-449, 452).

Volviendo a las informantes, los datos muestran que un 62 % habla español y árabe en su casa, de manera que en general se observa un importante contacto entre las dos lenguas. En muchos casos, se da una distribución lingüística en función de los miembros de la familia. Así, es habitual que las informantes hablen en español con sus hermanos y en árabe con sus padres. Asimismo, un 20 % señala hablar únicamente en árabe en su domicilio, y un 5 % describe un ambiente multilingüe, esto es, el uso de español, árabe y catalán. Por último, solamente 3 informantes hablan tamazight y español, y dos encuestadas, solo español. Una de estas últimas participantes afirma conocer también el tamazight, pero, en el ámbito doméstico, con sus hijas solo habla español.

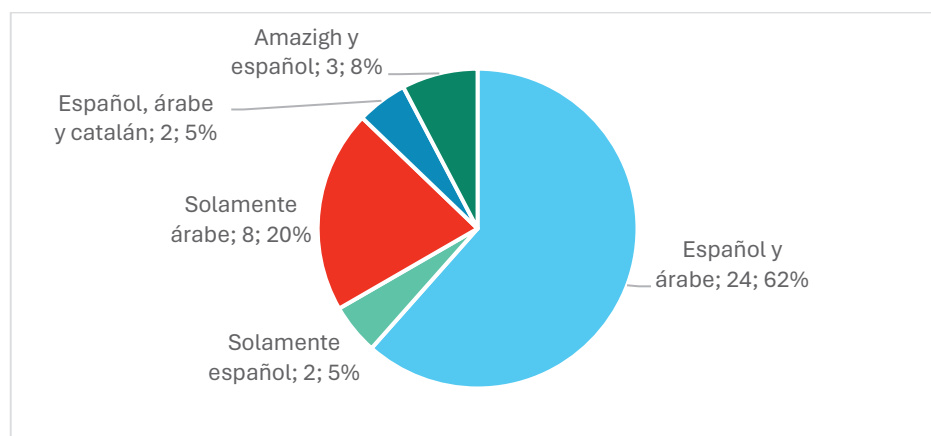


Gráfico 7.37. Lenguas habituales en el hogar

También se ha analizado el conocimiento del árabe marroquí por parte de estas informantes según su situación lingüística en el hogar, es decir, según los idiomas hablados allí, con el fin de observar si es importante el ambiente lingüístico de sus hogares y si contribuye a un mayor o menor dominio del árabe. Si se centra la atención en las que hablan el árabe con fluidez y lo comprenden bien, en la mayoría de las situaciones, o bien se habla árabe y español (58 %), o bien solo árabe (33 %). En ningún caso se habla solamente en español, de modo que el uso del árabe en casa es esencial para preservar la lengua materna. Ahora bien, en relación con las que tienen dificultades para hablar y entender el árabe, en ningún caso se habla solamente árabe, y las tres situaciones

mayoritarias son el uso del español y el árabe (29 %), el empleo del español y el tamazight (29 %), y el del español (29 %).

En el caso de las encuestadas que aún no tienen hijos, también les preguntamos sobre las lenguas en las piensan que hablarán con sus hijos en un futuro para ver si consideran incluir el árabe. Los datos del Gráfico 7.38 reflejan que los porcentajes más elevados corresponden a las que optarán por emplear el árabe y el español (33 %) y a las que escogerán solamente el árabe (22 %), de modo que en un 55 % de las informantes está presente el árabe.

Entre las 6 informantes que ya tienen hijos, hay una gran variedad de situaciones, desde una informante que únicamente emplea el tamazight con sus hijos, hasta dos informantes que solo usan el español. Lo más general es un panorama multilingüe en el que las encuestadas optan por una determinada combinación de dos o tres idiomas.

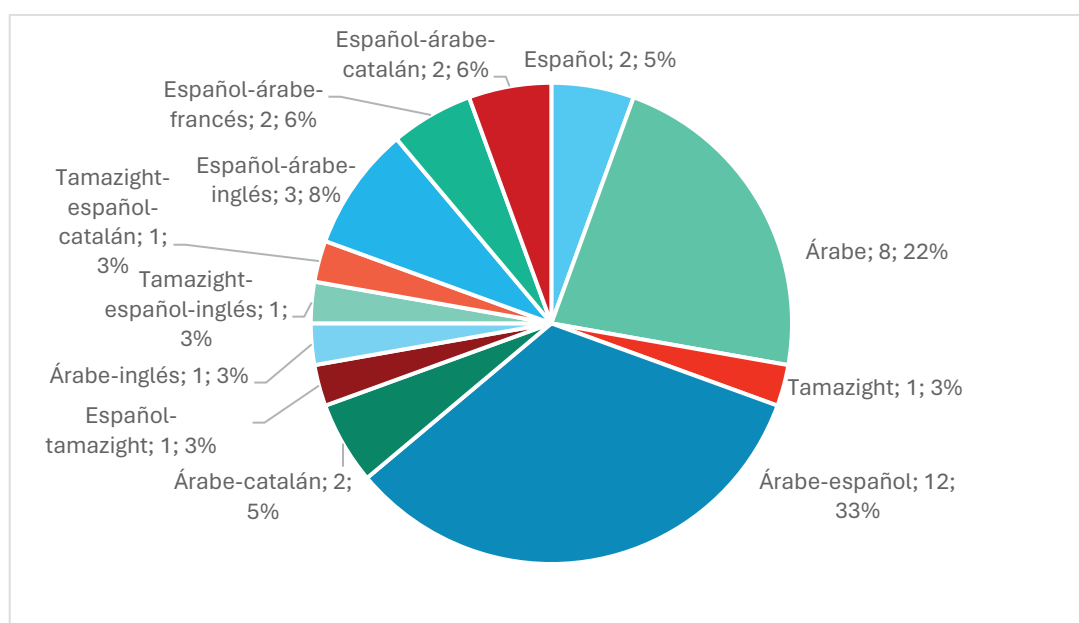


Gráfico 7.38. Lenguas en las que hablarán con sus hijos

7.3.2.2. Contacto con el árabe a través de las amistades, la televisión y la música

En este apartado, se analizarán tres factores que pueden arrojar algunos datos sobre el contacto que tienen las informantes con el árabe en su día a día. Estos factores son los siguientes: el país de origen de sus amistades, el idioma en el que ven la televisión y el idioma en el que escuchan música.

Se han escogido estos factores porque se ha considerado que pueden tener un importante impacto en las informantes en relación con su contacto con el árabe. En primer lugar, las amistades son muy importantes para los jóvenes y pueden ejercer una gran influencia. En segundo lugar, la televisión suele ser un medio muy importante para los marroquíes, dado que es una manera de mantener el contacto con la lengua y con la cultura marroquí. Por último, la música también es una forma de entretenimiento esencial para los jóvenes y puede ser otra manera de mantener el contacto con el árabe.

En primer lugar, según el Gráfico 7.39, casi la mitad de las encuestadas (48 %) tiene más amigos españoles que marroquíes. Las que tienen más amistades marroquíes y, por lo tanto, seguramente más contacto con el árabe, representan el 27 %. Finalmente, el 25 % restante afirma tener más o menos el mismo número de contactos marroquíes y españoles.

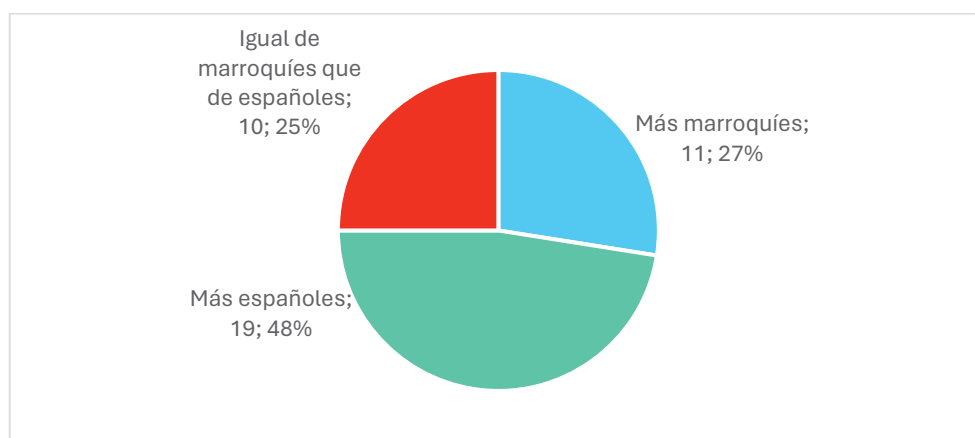


Gráfico 7.39. Amigos marroquíes y españoles

Asimismo, para indagar un poco más, se ha analizado el conocimiento del árabe según la nacionalidad marroquí o española de sus amistades. Por consiguiente, se ha encontrado que entre las informantes que hablan bien el árabe marroquí, un 44 % tiene más amigos españoles y un 35 %, más amigos marroquíes. Así pues, las relaciones de amistad con sus iguales pueden ser relevantes. Por otra parte, entre las que tienen dificultades con el idioma, el 50 % se relaciona más con españoles y el otro 50 %, con marroquíes y españoles por igual. Ninguna de estas participantes se relaciona más con marroquíes.

Por otro lado, en cuanto a los idiomas que escuchan a través de la televisión y la música, se puede observar en el Gráfico 7.40 que, si ven la televisión, lo hacen

preferentemente en español. Solamente un 7 % comenta verla más en árabe y una informante confirma verla solo en árabe. Es posible que tengan contacto con el árabe a través de otras vías, como la radio, YouTube o la música, dado que, como muestra el Gráfico 7.41, un 85 % de las informantes también escucha música en árabe.

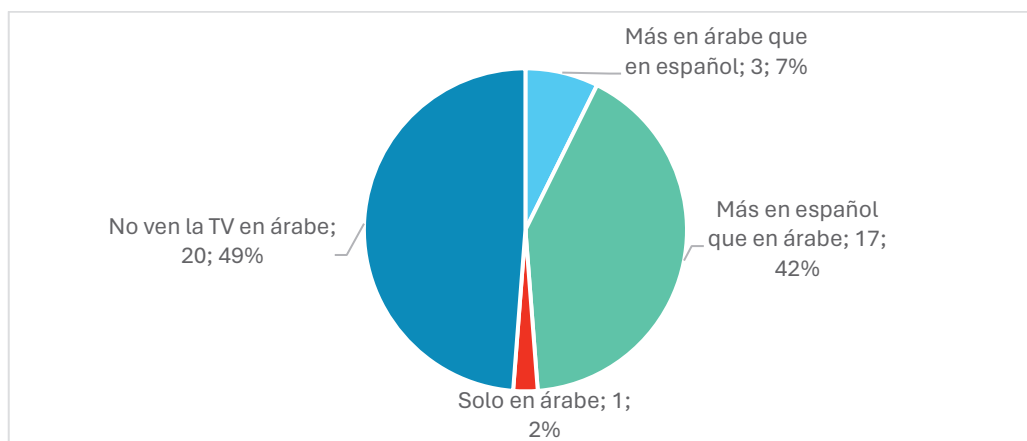


Gráfico 7.40. ¿Ven la televisión en árabe?

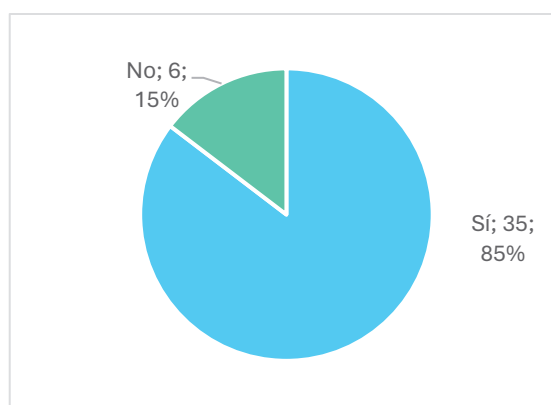


Gráfico 7.41. ¿Escuchan música en árabe?

En cuanto al otro grupo de informantes, les preguntamos si utilizaban el árabe en los medios de comunicación, tanto de forma escrita como oral, y un destacado 68 % lo afirmó (*vid.* Gráfico 7.42). Así pues, en este grupo volvemos a ver un contacto en ambas lenguas, y una fuerte presencia del árabe.

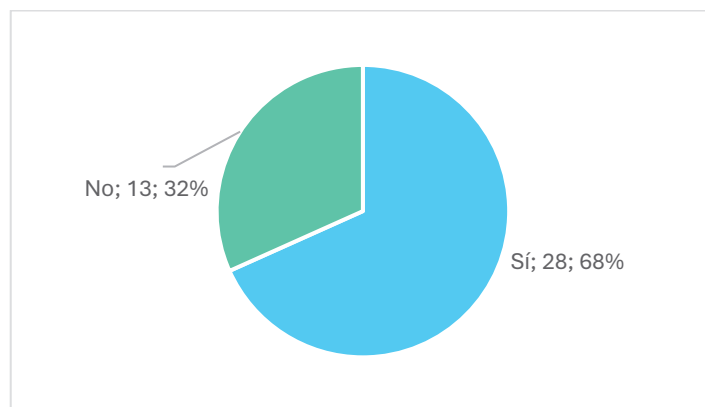


Gráfico 7.42. Uso del árabe en redes sociales y aplicaciones (ESCOL.ESP.)

7.4. Percepción y valoración del proceso de aprendizaje del español y del árabe: actitudes lingüísticas

En esta sección se abordará el análisis de las actitudes lingüísticas de las informantes hacia el español y el árabe. El tema de las actitudes lingüísticas es también muy importante por las siguientes razones que señala Moreno Fernández (2008: 177):

Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico.

Cabe recalcar el hecho de que una actitud favorable puede hacer que el aprendizaje de un idioma sea más eficaz. También se averiguará qué temas gramaticales de estas dos lenguas son más dificultosos para ellas. En primer lugar, les preguntamos a las escolarizadas en España qué lengua preferían o les gustaba más, si el español o el árabe, para ver cómo valoraban estos idiomas y si les daban la misma importancia.

Los datos del Gráfico 7.43 muestran que casi la mitad de las encuestadas (49 %) valora de forma muy positiva ambas lenguas, sin preferir una más que la otra. Además, algunas incluso añaden el tamazight. En cuanto al resto de las

informantes, se observa una ligera preferencia por el español (32 %), mientras que un 19 % prefiere el árabe. Respecto al otro grupo, la práctica totalidad de las encuestadas tiene una actitud muy positiva ante el español, ya que todas afirman que les gusta mucho la lengua (*vid.* Gráfico 7.44).

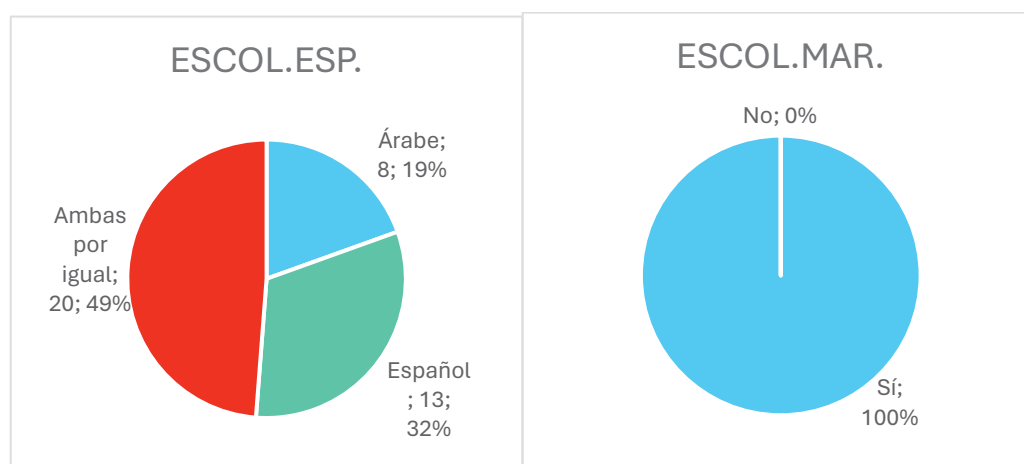


Gráfico 7.43. Lengua preferida (ESCOL.ESP.) y Gráfico 7.44. ¿Les gusta el español? (ESCOL.MAR.)

Respecto a la lengua preferida de las escolarizadas en España, resulta significativo relacionar sus respuestas según su nivel académico, ya que ello puede aportar alguna diferencia. Como describen Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 95) acerca de un estudio de Mejías *et al.* (2003), estos autores encontraron una vinculación entre la preferencia del inglés por los hispanos de Texas y un mayor nivel académico:

[...] Mejías, Anderson y Carlson [...] examinaron varios aspectos relacionados con el mantenimiento del español en el valle del Bajo Río Grande de Texas [...]. Su estudio confirma la continuidad e incluso el fortalecimiento de la lealtad al español, lo que favorece su mantenimiento tanto en ambientes privados como públicos. No obstante, el estudio detecta también la aparición de actitudes que favorecen el cambio al inglés, especialmente entre los estudiantes e individuos con más nivel de instrucción, pues identifican la lengua mayoritaria con la superación personal.

La Tabla 7.1 refleja que la mitad de las informantes (50 %) que prefieren el español tienen un nivel universitario, es decir, el porcentaje más elevado de las que se decantan por el español son las que tienen un mayor nivel académico.

Por otra parte, las que más prefieren el árabe tienen un nivel secundario (37 %) o han cursado o están cursando un ciclo formativo (37 %). Finalmente, la mayoría de las que muestran preferencia por ambas lenguas por igual vuelven a ser las que tienen un mayor nivel académico (38 % las de formación profesional y 38 % las universitarias).

Es posible que la preferencia por el árabe se produzca con más fuerza en las próximas generaciones de inmigrantes. De momento, parece que muchas de las informantes, a medida que van adquiriendo un mayor nivel académico, se van dando cuenta de la importancia del árabe en su carrera profesional, ya que les puede aportar más oportunidades laborales y profesionales. Por lo tanto, los datos obtenidos corroboran los resultados encontrados por Mejías *et al.*, si bien es cierto que entre las informantes que tienen estudios secundarios no se aprecian diferencias muy significativas (2002, en Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 95).

	Prefieren el español	Prefieren el árabe	Ambas lenguas por igual
Tienen estudios Secundarios	33 % (4)	37 % (3)	24 % (5)
Formación profesional	17 % (2)	37 % (3)	38 % (8)
Tienen estudios universitarios	50 % (6)	26 % (2)	38 % (8)
Total	100 % (12)	100 % (8)	100 % (21)

Tabla 7.1. Lengua preferida de las participantes escolarizadas en España según su nivel de estudios

En relación con lo anterior, también se preguntó a las participantes escolarizadas en Marruecos y a las escolarizadas en España si el español y el árabe les parecían fáciles o difíciles, y, concretamente, qué temas gramaticales o destrezas de ese idioma les costaban más. Si se centra la atención en el grupo escolarizado en España, los datos del Gráfico 7.45 muestran que el árabe, sobre todo se refieren al árabe clásico, les resulta complicado. En cuanto a los temas que más les cuestan son la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión

escrita y el vocabulario (*vid.* Gráfico 7.47). Respecto al otro grupo, la mayoría comentó que el español le parecía fácil y el tema más dificultoso para más de la mitad de las encuestadas es la conjugación verbal española (*vid.* Gráficos 7.46 y 7.48). No saben cuándo utilizar un determinado tiempo verbal y las diferencias de uso entre ellos. Por ejemplo, entre los tiempos de pasado.

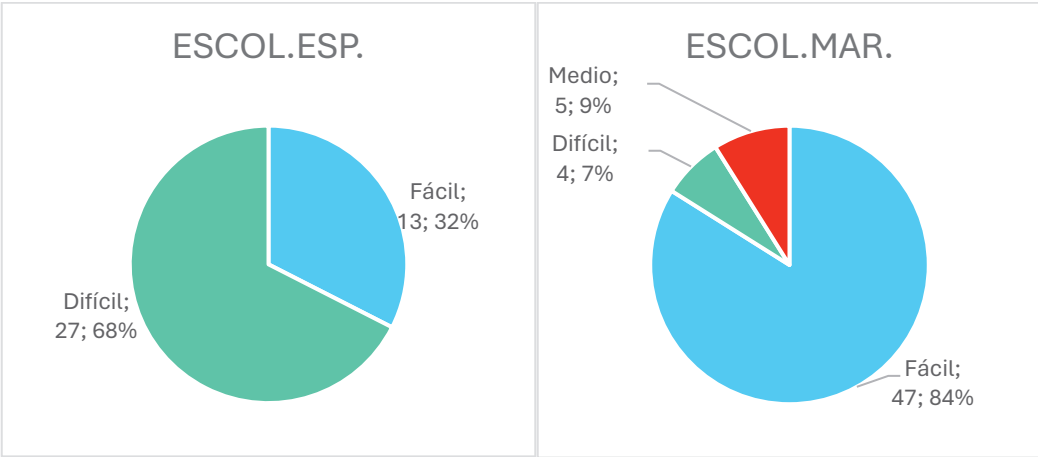


Gráfico 7.45. ¿El árabe les parece fácil o difícil? (ESCOL.ESP.) y Gráfico 7.46. ¿El español les parece fácil o difícil? (ESCOL.MAR.)

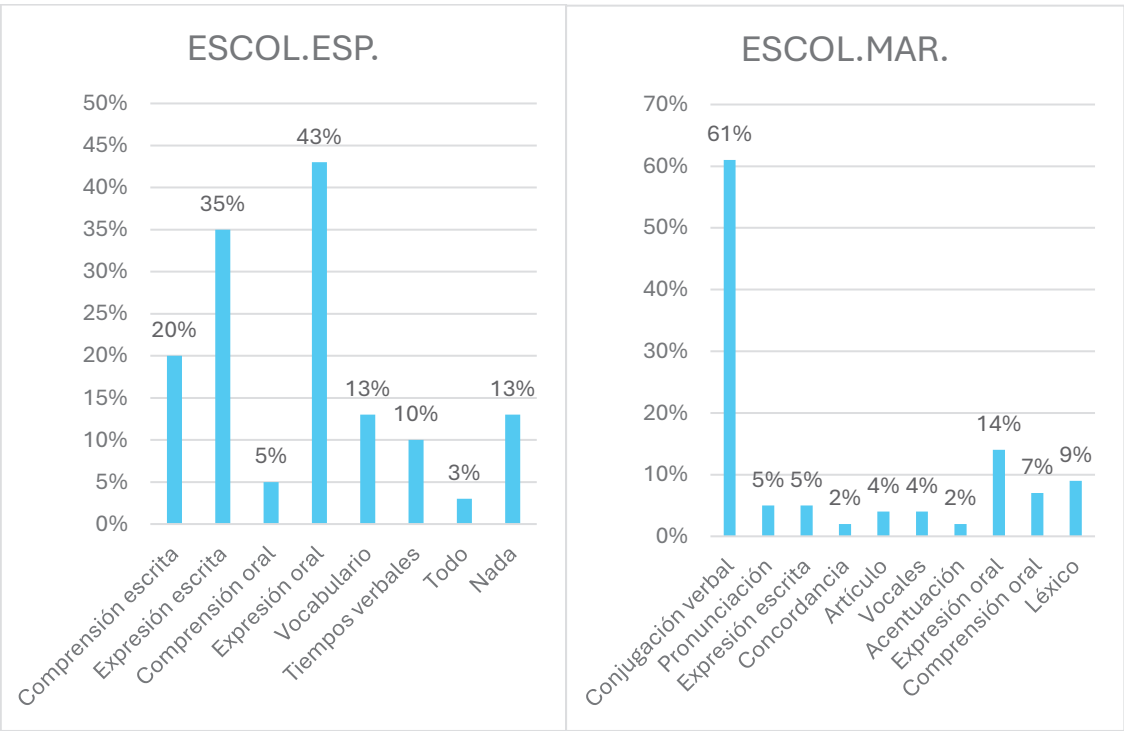


Gráfico 7.47. Temas dificultosos en el árabe (ESCOL.ESP.) y Gráfico 7.48. Temas dificultosos en el español (ESCOL.MAR.)

Las escolarizadas en Marruecos también comentan que notan diferencias entre la docencia en España y en Marruecos. Concretamente, un 77 % señala que hay

diferencias. Por ejemplo, apuntan que aquí el profesor tiene más paciencia con sus alumnos y hace todo lo posible para que sus estudiantes entiendan lo explicado, o que la relación entre profesor y alumno es más de cercanía, pero manteniendo siempre el respeto (*vid.* Gráfico 7.49).

Por ello, un 82 % manifiesta preferir la enseñanza española, por su experiencia con su aprendizaje del español y con el de sus hijos (*vid.* Gráfico 7.50). No obstante, hay que tener en cuenta que algunas de estas informantes llevan en España muchos años, por lo que el recuerdo que tienen de la enseñanza marroquí es poco reciente.

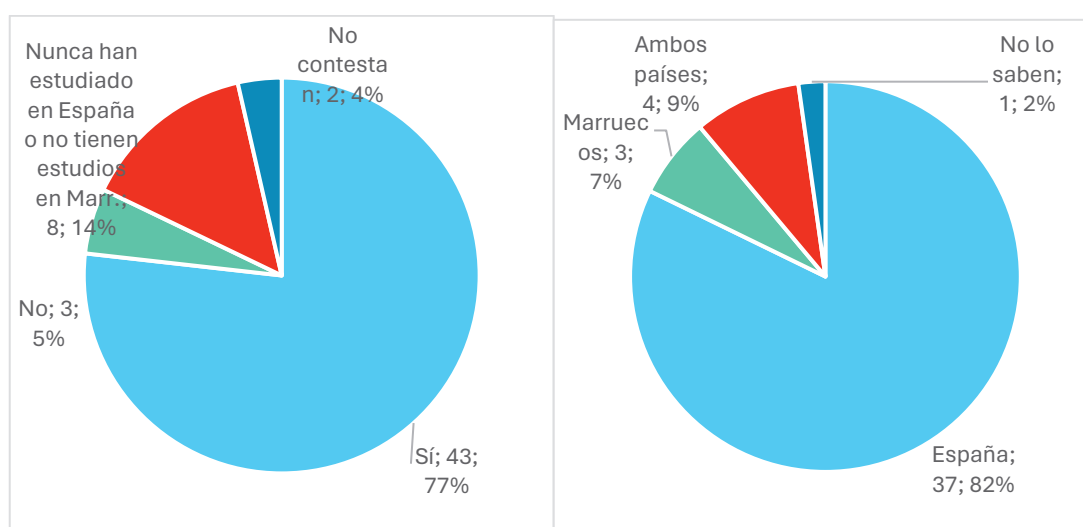


Gráfico 7.49. Diferencias entre la enseñanza marroquí y española (ESCOL.MAR.) y

Gráfico 7.50. ¿Qué país prefieren? (ESCOL.MAR.)

En relación con las participantes escolarizadas en España, otro rasgo destacable consiste en conocer en qué lengua o lenguas se sienten más cómodas hablando, qué lenguas consideran que emplean más en su vida diaria y en qué lengua o lenguas creen que piensan y reflexionan. Estos datos aportarán información sobre las lenguas que más les influyen, que más dominan y que están más presentes en su día a día.

Así, en el Gráfico 7.51, se puede observar que más de la mitad (54 %) se siente más cómoda hablando en español, y que solo un 7 % señala sentirse más a gusto empleando el árabe. En un punto medio, estaría el grupo bilingüe que afirma sentirse más cómodo hablando en ambas lenguas (15 %). El siguiente gráfico (Gráfico 7.52) muestra las lenguas que consideran que emplean más en general. Como se desprende del gráfico, la mayoría utiliza más el español

(63 %), de modo que el árabe y el catalán tienen menos presencia en su día a día. Solo un 12 % señala hablar más en árabe y un 5 %, en catalán. También es significativo ese 10 % que comenta emplear más el árabe y el español, y el 7 % que combina el español con el catalán. En conclusión, después del español, la segunda lengua que parece tener más presencia es el árabe.

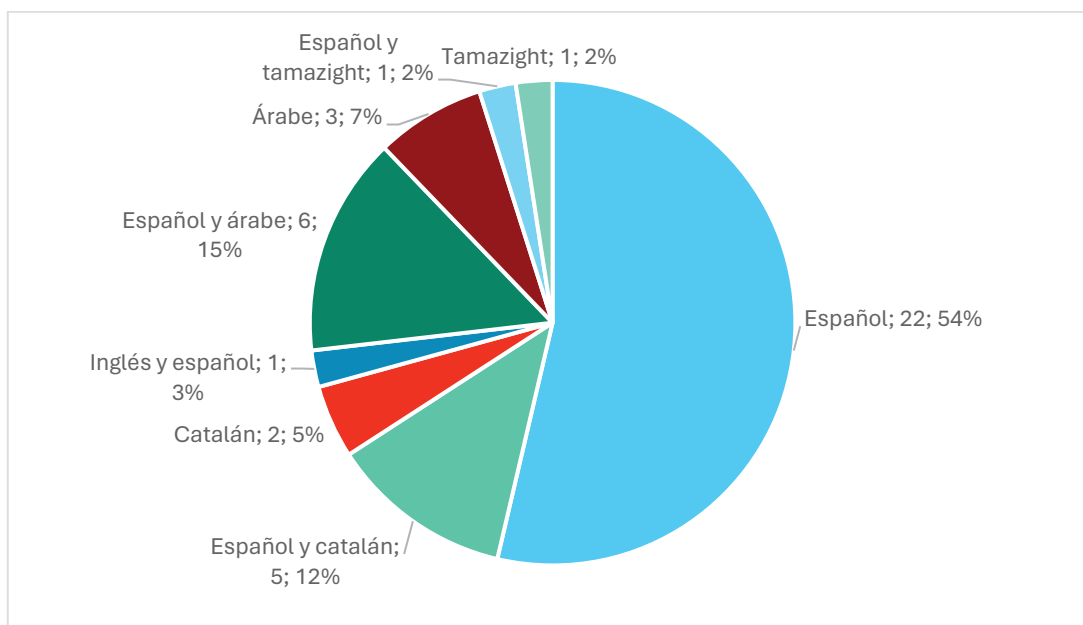


Gráfico 7.51. Percepción de las lenguas en las que se sienten más cómodas hablando (ESCOL.ESP.)

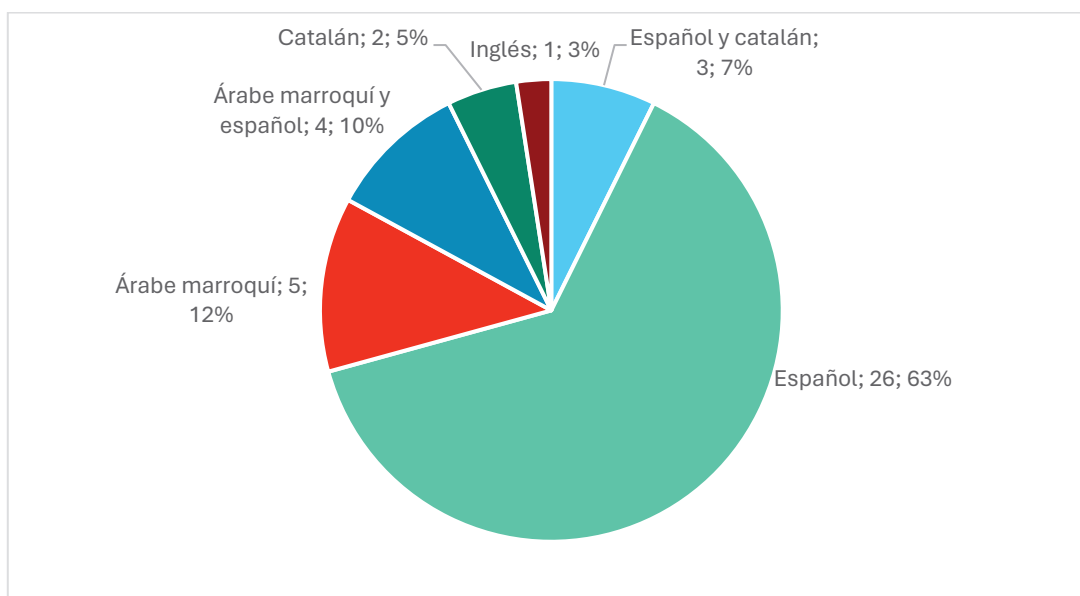


Gráfico 7.52. Percepción de sus lenguas habituales (ESCOL.ESP.)

A continuación, el Gráfico 7.53 refleja las lenguas en las que las informantes escolarizadas en España piensan y reflexionan, según su parecer. Más de la

mitad (61 %) considera que piensa solamente en español y un 15 % cree que tiene una mente bilingüe, ya que piensa en español y en árabe. Incluso se registra un caso de una informante cuatrilingüe, ya que señala que piensa en español, en catalán, en árabe y en inglés.

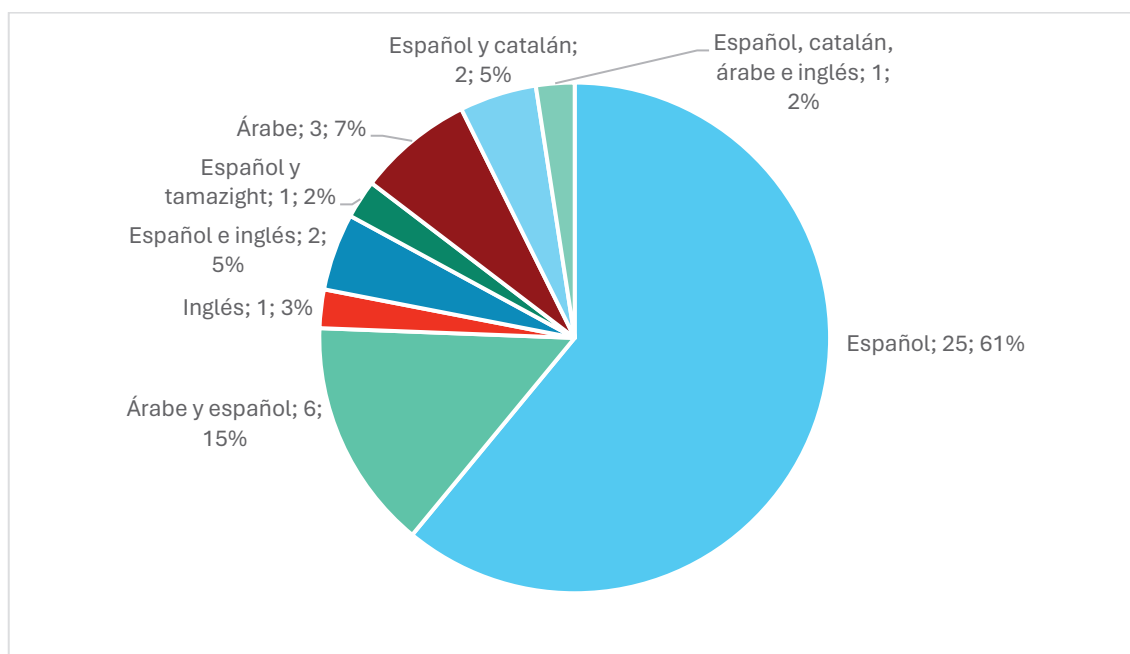


Gráfico 7.53. Lenguas en las que piensan (ESCOL.ESP.)

7.5. Relación y vinculación con Marruecos

Finalmente, en este apartado se van a explicar algunas cuestiones que pueden resultar útiles para completar este análisis sociolingüístico de las encuestadas. En concreto, se mostrarán datos sobre su relación con Marruecos, es decir, si viajan a su país de origen y cada cuánto tiempo; si se sienten a gusto en España y si se sienten como si estuvieran en su país; si se sienten a gusto en Marruecos, y, en el caso de las escolarizadas aquí, si tienen algún tipo de problema o de dificultad cuando están en Marruecos. Todos estos datos aportan información sobre su nivel de integración en España, su relación con Marruecos y su identidad.

El primer punto sobre su visita a Marruecos es muy importante porque allí seguro que pueden practicar el árabe marroquí, de modo que, cuanta más conexión tengan con su país, probablemente tengan más relación con sus familiares que viven allí, y más empleen el árabe. Silva-Corvalán (1994: 194) ya comentó algo al respecto en su estudio sobre los mexicoamericanos de Los Ángeles. Esta

autora indicó que la cercanía con México propiciaba el mantenimiento del español y la motivación para aprender y mejorar su uso del español. Por tanto, la cercanía con el país de origen, hecho que se da con la mayor parte de nuestras informantes, dado que proceden del norte de Marruecos, y los viajes al país son dos factores esenciales para el mantenimiento del árabe.

Así, en el caso de las escolarizadas en España, el Gráfico 7.54 refleja que la gran mayoría visita el país africano cada año, de modo que estas informantes, en general, mantienen su vinculación con su país y con su idioma. Un 10 % incluso afirma viajar más de una vez al año, por lo que seguramente estas encuestadas dominan más el árabe.

Las demás informantes viajan después de periodos algo más largos, esto es, cada 2 años (15 %) o más (5 %). También es destacable una encuestada que menciona ya no viajar, pero su situación es diferente. Esta informante nació en Farhana, un pueblo marroquí que limita con Melilla, y a los 3 o 4 años emigró a esta ciudad española con sus padres y fue escolarizada allí. Comenta que antes solo visitaba Melilla, que es donde tenía a toda su familia, pero, tras la muerte de su madre, dejó de ir.

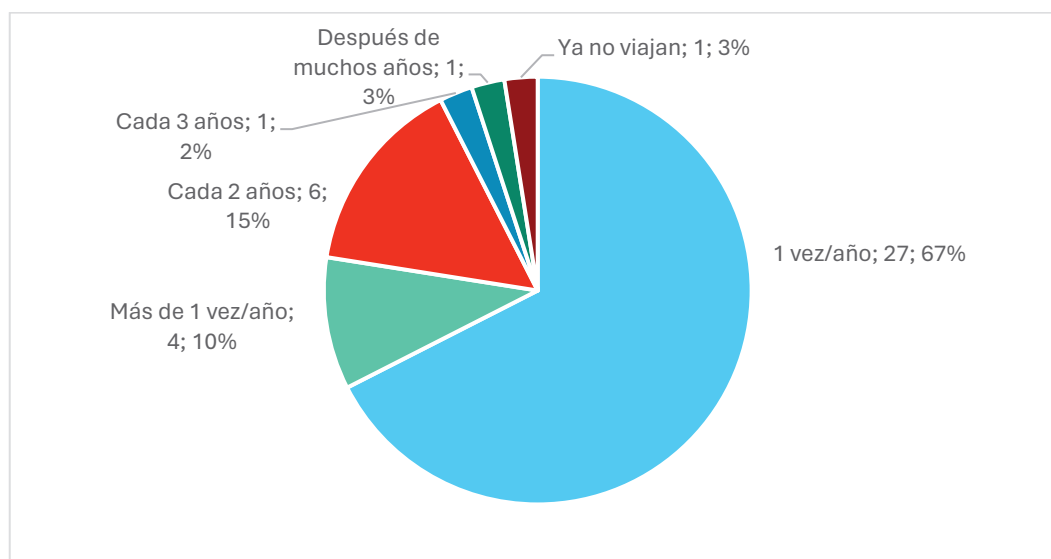


Gráfico 7.54. Frecuencia con la que viajan a Marruecos (ESCOL.ESP.)

Como se ha comentado, el contacto con Marruecos puede favorecer el dominio del idioma, por ello se ha vinculado el conocimiento del árabe con la frecuencia con la que viajan allí. Si prestamos especial atención a la Tabla 7.2, vemos que las que lo hablan con fluidez y lo comprenden sin dificultades suelen viajar a

Marruecos cada año (75 % y 74 %). Algunas incluso visitan el país más de una vez al año (6 % y 5 %), hecho que no ocurre con las que tienen dificultades con el idioma, dado que ninguna de ellas viaja más de una vez al año. Por otro lado, el porcentaje de las que van cada año es ligeramente inferior en este caso (62 %), y también se registra alguna informante que va después de periodos largos de tiempo (13 %).

	Cada año	Cada 2 años	Más de una vez al año	Cada 3 años	Cada muchos años	Ya no van	Total
Hablan árabe marroquí	75 %	16 %	6 %	3 %	0 %	0 %	100 %
Lo comprenden oralmente	74 %	15 %	5 %	3 %	3 %	0 %	100 %
Tienen dificultades para hablarlo y entenderlo	62 %	12 %	0 %	0 %	13 %	13 %	100 %

Tabla 7.2. Conocimiento del árabe marroquí de las escolarizadas en España según la frecuencia con la que visitan Marruecos

A su vez, en el Gráfico 7.55, se puede ver la frecuencia con la que visita Marruecos el otro grupo de encuestadas, es decir, las escolarizadas en Marruecos. Los datos que se muestran son bastante similares, ya que la mayoría (61 %) también viaja una vez al año, aunque, en este caso, el porcentaje es algo menor que en el anterior grupo. Lo mismo ocurre con las que viajan más de una ocasión durante el año, que aquí representan solo un 2 %. El segundo porcentaje más elevado corresponde a las que viajan cada 2 años (16 %). Se puede concluir que no se observan diferencias muy significativas entre ambos grupos. Lo más destacable es que el vínculo con el país de origen es algo mayor en las informantes escolarizadas en España.

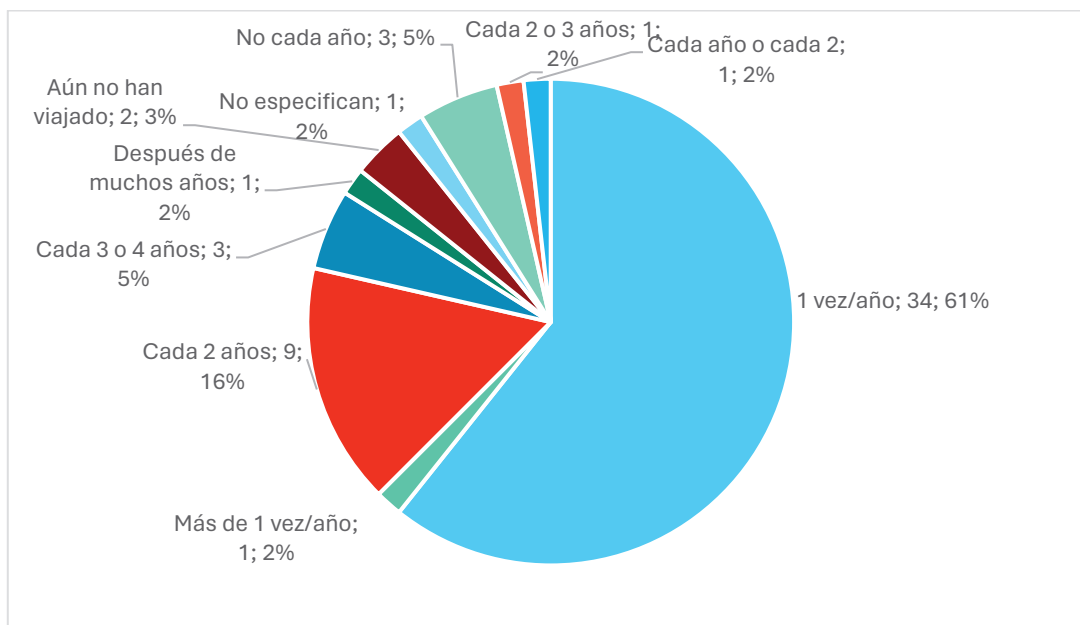


Gráfico 7.55. Frecuencia con la que viajan a Marruecos (ESCOL.MAR.)

Tras observar que estas participantes no han perdido su vínculo con Marruecos, también se intentó saber cómo se sienten en ambos países. En el Gráfico 7.56 se puede ver que, en general, casi todas las encuestadas se sienten a gusto en España. El porcentaje es ligeramente mayor en las escolarizadas en Marruecos, un 91 %, frente al 88 % de las informantes escolarizadas en España. La diferencia que se observa es que solo una parte de las escolarizadas en España (10 %) afirma tajantemente no sentirse a gusto y un 9 % de las del otro grupo comenta que un poco. A las escolarizadas en España también se les formuló la misma pregunta, pero esta vez sobre Marruecos. Las respuestas fueron bastante desiguales y se observan diferencias de opiniones. Un 44 % afirma sentirse a gusto en Marruecos, un 29 % menciona no sentirse del todo a gusto en el país africano, mientras que un 27 % dice que un poco (*vid.* Gráfico 7.57).

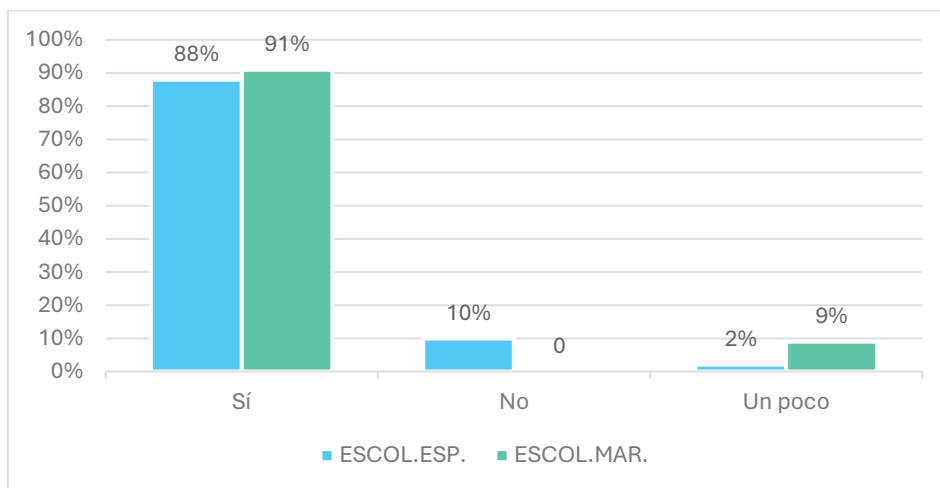


Gráfico 7.56. ¿Se sienten a gusto en España?

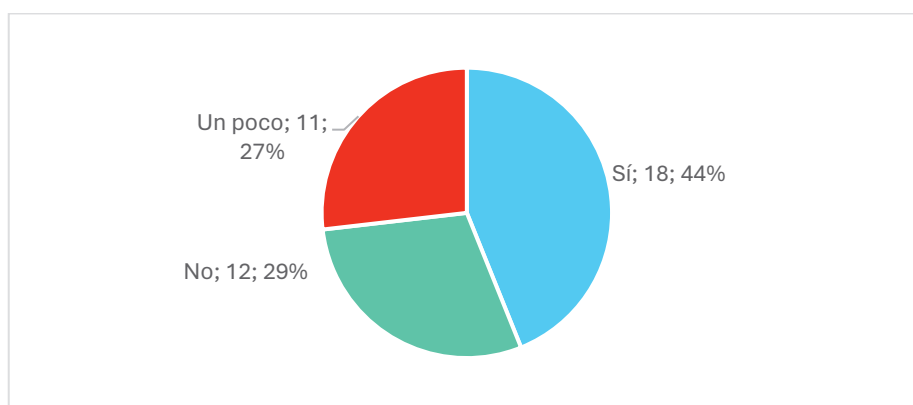


Gráfico 7.57. ¿Se sienten a gusto en Marruecos? (ESCOL.ESP.)

Estos datos muestran que las encuestadas escolarizadas aquí se sienten mejor en España que en Marruecos. Además, algunas informantes comentaron que se sentían extranjeras en ambos países. Se sienten en los límites entre ambos territorios y perciben que su identidad y su nacionalidad realmente son una mezcla entre la española y la marroquí. Algunas se sienten más marroquíes que españolas, mientras que algunas consideran que su lengua materna es el español y no el árabe.

De hecho, en relación con lo anterior, según el Gráfico 7.58, un 51 % de estas encuestadas señala que cuando viaja a Marruecos se encuentra con alguna pequeña dificultad. Esto no les hace sentirse del todo bien y a gusto en el país, ya que a veces se sienten un poco extranjeras. No obstante, esto es comprensible, ya que no es el territorio en el que viven y solo lo visitan durante las vacaciones, de modo que no están acostumbradas a este tipo de vida y a la gente de allí. Por ejemplo, una de las dificultades con las que se encuentran es

el idioma y sus diferentes dialectos, ya que allí tienen que hablar en árabe durante todo el tiempo, algo a lo que no están acostumbradas. Alguna comenta, incluso, que, si dice alguna palabra o expresión de forma incorrecta, a veces se ríen de ella, por lo que les da vergüenza equivocarse. Además, en algunas zonas se produce el cambio de código árabe-francés, de manera que las informantes que no saben francés tienen una dificultad más.

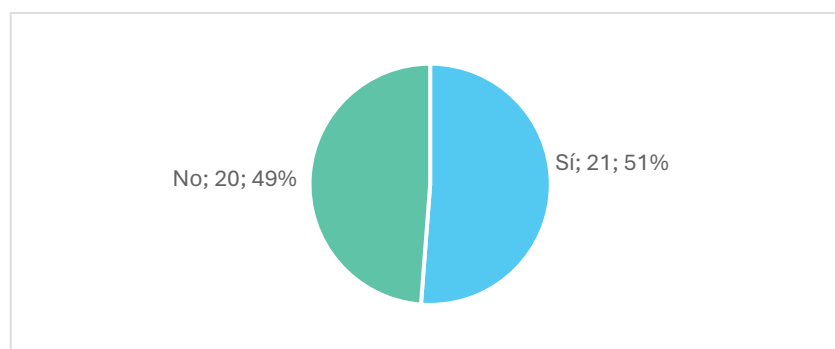


Gráfico 7.58. ¿Tienen algún problema o dificultad cuando viajan a Marruecos?
(ESCOL.ESP)

Otras informantes comentan que a veces perciben que las costumbres y la mentalidad son distintas, y que a veces no saben cómo relacionarse con la población de allí. Por ejemplo, en algunas situaciones formales especiales y típicamente marroquíes que no suelen tener en España, no saben cómo actuar y desconocen las expresiones que deben emplear. Así las cosas, el estudio y el dominio de la lengua árabe es esencial en estas hijas de inmigrantes para saber desenvolverse y hablar con naturalidad en su país de origen y para no sentirse extranjeras.

Además, si comparamos ambos grupos de encuestadas, las escolarizadas en Marruecos, cuando emigran a España, no conocen las normas, los valores y la lengua de la nueva sociedad de acogida, por lo que tienen muchas dificultades. En contraste, cuando las escolarizadas en España viajan a Marruecos, algunas de ellas también tienen dificultades con el idioma, con los valores y con las normas de su país de origen. Así pues, para evitar todos estos obstáculos, es muy importante que todas las informantes dominen las normas sociales de ambos países.

A este respecto, merece mención especial el trabajo de Ruiz Román y Rascón (2016) acerca de la construcción de la identidad de los hijos de inmigrantes

marroquíes. Estos autores toman como informantes a un grupo de jóvenes marroquíes de entre 15 y 16 años que vivieron durante algunos años en Marruecos y después emigraron a España con sus padres. En este trabajo, se comenta que muchas veces los padres presionan a sus hijos para que sigan los valores de la cultura marroquí y para que no adopten los de la cultura occidental.

Como consecuencia de esta tensa situación, muchos de estos jóvenes marroquíes estratégicamente ponen en práctica una *identidad de camuflaje*, es decir, en sus hogares aceptan y aprenden los valores, normas y costumbres tradicionales marroquíes que les enseñan e imponen sus padres, mientras que cuando están fuera del hogar, aprenden y adoptan los valores y las normas de la sociedad española. Por ello, procuran relacionarse más con la población española. De hecho, como hemos visto en este capítulo, cuando hablábamos de la nacionalidad de los amigos de nuestras informantes escolarizadas en España, el porcentaje más elevado correspondía a las que tenían más amigos españoles (49 %), puesto que solo un 28 % se relacionaba más con marroquíes, y un 23 % con marroquíes y españoles a partes iguales.

De esta manera, aprenden a desenvolverse de forma eficaz en ambos contextos y construyen una identidad mixta. Así, son aceptados en ambos grupos sociales, lo que les permite seguir teniendo el apoyo de sus padres, ya que en la cultura marroquí la familia tiene un gran valor y hay que cuidarla y respetarla mucho, y, al mismo tiempo, consiguen alcanzar éxito en la sociedad en la que viven, especialmente de cara a su futuro laboral y profesional.

En relación con este tema y en otro contexto diferente, Silva-Corvalán (1994: 10, 192-193) también señaló en su estudio sobre los mexicanoamericanos de Los Ángeles que en muchas ocasiones los padres obligaban a sus hijos a emplear únicamente la lengua materna en el hogar, hecho que no siempre se conseguía. Además, los hijos mayores eran los que solían mostrar un mejor dominio de la lengua minoritaria, en este caso, el español, mientras que sus hermanos lo entendían, pero solían responder en la lengua mayoritaria, esto es, en inglés.

7.6. Conclusiones

Para concluir, se han creado dos tablas donde se recoge una selección de los datos expuestos a lo largo de este capítulo que pueden resultar más relevantes

para el estudio del contacto del español con el árabe, y cómo este se ve reflejado en el uso que hacen nuestras informantes de las perífrasis verbales españolas. Para ello se han creado dos tablas, una para cada grupo de informantes, y en cada caso se han especificado los resultados más destacables y que corresponden a la mayoría de las encuestadas.

1. INFORMANTES ESCOLARIZADAS EN MARRUECOS

Edad	25-35 años (41 %), 36-45 años (36 %)
Nivel de estudios	Secundarios (43 %), universitarios (27 %)
Lugar de residencia	Barcelona centro (39 %), Santa Coloma de Gramenet (38 %)
Años de residencia en España	Entre 11 y 20 años (64 %)
Otras lenguas que hablan	Árabe clásico (95 %), tamazight (29 %), catalán (61 %), francés (68 %)
Personas con las que hablan español	Hijos (43 %), amigos (29 %), pareja (21 %)
Ámbitos donde usan el español	Hogar (46 %), trabajo (45 %)
Nivel de español	A2 (27 %), B1 (27 %), A1 (14 %)
Ven la televisión en español	Más en español (36 %), en español y árabe igual (27 %), más en árabe (20 %)
Escuchan música en español	No (54 %)
Amigos	Más marroquíes (37 %), marroquíes y españoles por igual (36 %)
Les gusta el español	Sí (100 %)
Les parece fácil o difícil	Fácil (84 %)
Áreas lingüísticas donde tienen más dificultades	La conjugación verbal (61 %), la expresión oral (14 %)
Se sienten a gusto en España	Sí (91 %)
Lenguas que utilizan de forma escrita en medios de comunicación	Español y árabe (46 %), español (29 %)
Frecuencia con la que viajan a Marruecos	Una vez al año (61 %)

Tabla 7.3. Características sociolingüísticas más significativas de las encuestadas escolarizadas en Marruecos

2. INFORMANTES ESCOLARIZADAS EN ESPAÑA

Edad	15-18 años (34 %), 19-22 años (34 %)
Nivel de estudios	Secundarios (37 %), universitarios (34 %), formación profesional (29 %)
Lugar de residencia	Ciudad de Barcelona (sobre todo, el distrito de Sant Andreu) (34 %), otros municipios de Barcelona (24 %), Badalona (22 %), Santa Coloma de Gramenet (20 %)
Nacimiento en España o emigración	Nacidas en España (72 %), en España desde los 6 meses -6 años (25 %)
Familiares en España	Sí (97 %)
Conocimiento del árabe marroquí	Lo entienden (98 %), lo hablan (85 %)
Conocimiento del árabe clásico	Bajo (60 %), medio (27 %)
Otras lenguas que hablan	Catalán (98 %), inglés (83 %), francés (55 %), tamazight (20 %)
Tiempo de estudio del árabe	2-5 años (46 %), 3-5 meses (12 %)
Edad a la que empiezan a estudiar el árabe	6-12 años (56 %), 3-5 años (30 %)
Uso del árabe marroquí	Poco (44 %), mucho (27 %), medio (24 %)
Importancia del árabe	Sí (93 %)
Lenguas habituales en el hogar	Español y árabe (62 %), solo árabe (20 %)
Lenguas que hablarán con sus hijos	Árabe y español (33 %), árabe (22 %)
Amigos	Más españoles (48 %), más marroquíes (27 %), igual (25 %)
Ven la televisión en árabe	No (49 %), más en español que en árabe (42 %)
Escuchan música en árabe	Sí (85 %)
Prefieren el español o el árabe	Las dos lenguas (49 %), más el español (32 %), más el árabe (19 %)
Temas que les cuestan más en árabe	La expresión oral (43 %), la expresión escrita (35 %), la comprensión escrita (20 %)
Lenguas en las que se sienten más cómodas	Español (54 %), español y catalán (12 %), español y árabe (15 %)
Lenguas que usan más	Español (63 %), árabe marroquí (12 %), árabe marroquí y español (10 %)
Lenguas en las que piensan	Español (61 %), árabe y español (15 %)
Se sienten a gusto en Marruecos	Sí (44 %), no (29 %), un poco (27 %)
Empleo del árabe en redes sociales	Sí (68 %)

Frecuencia con la que viajan a Marruecos	Una vez al año (67 %)

Tabla 7.4. Características sociolingüísticas más significativas de las encuestadas escolarizadas en España

En definitiva, este capítulo ha permitido entender mejor las características sociolingüísticas de cada uno de los grupos de informantes y observar las diferencias más destacadas entre los dos grupos generacionales de inmigrantes. Como se ha visto, entre las inmigrantes de segunda generación, a pesar de sus actitudes lingüísticas muy favorables hacia la lengua árabe, se empieza a percibir un ligero retroceso en su dominio de la lengua y en el uso que hacen de esta. Aun así, el árabe está muy presente en su entorno y en su día a día. En general, su español está fuertemente en contacto con el árabe, hecho que demostraremos a través del análisis de su uso de las perífrasis verbales del español que presentaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 8

El perfil sociolingüístico de los distritos y municipios de residencia de las informantes

Este capítulo se centra en describir el perfil sociolingüístico de los distritos y municipios de residencia de las informantes. Se analizarán, pues, las características sociales y lingüísticas de dichos municipios y se tratará acerca de las lenguas que en ellos conviven. Además, se aportarán datos sociolingüísticos sobre la población procedente de otras ciudades de España, así como sobre la población marroquí. Asimismo, se dará información sobre el grado de empleo del árabe en cada uno de estos lugares.

8.1. Introducción

A continuación, se presentan los diferentes lugares de Barcelona donde vive el conjunto de las informantes. Así pues, en el Gráfico 8.1 puede observarse el sitio de residencia del total de las informantes, tanto de las nacidas en Marruecos

como de las nacidas en España. Por consiguiente, se puede advertir que un extenso grupo (29 %) reside en Santa Coloma de Gramenet; una parte importante (18 %) en Badalona, geográficamente situada al lado de Santa Coloma; una extensa parte, en la ciudad de Barcelona (39 %), y el porcentaje más reducido corresponde a las encuestadas que residen en otros municipios a las afueras del centro de Barcelona (14 %).

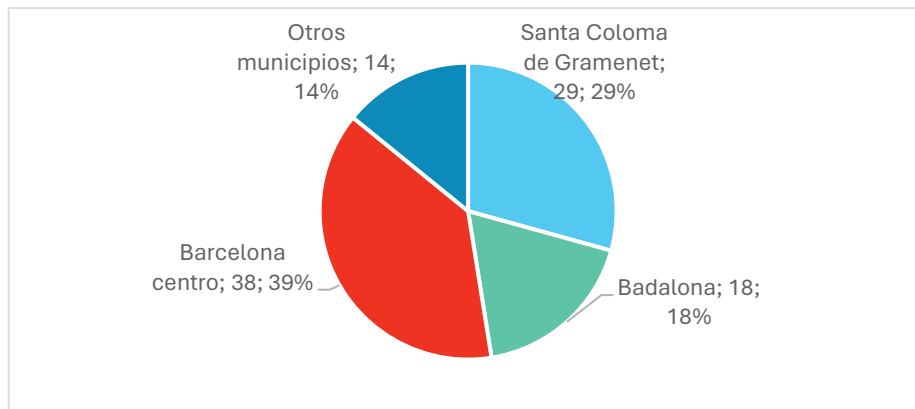


Gráfico 8.1. Lugar de residencia de las informantes

Merece la pena observar con más detenimiento ese 39 % que vive en la ciudad de Barcelona. En el Gráfico 8.2 se ilustran los diferentes distritos entre los que se reparte este grupo de informantes. Así, puede verse que más de la mitad de las encuestadas en la ciudad de Barcelona (58 %) reside en el distrito barcelonés de Sant Andreu. Los demás distritos incluyen menos informantes: Sant Martí (7), Nou Barris (4), Ciutat Vella (3) y Horta-Guinardó (2).

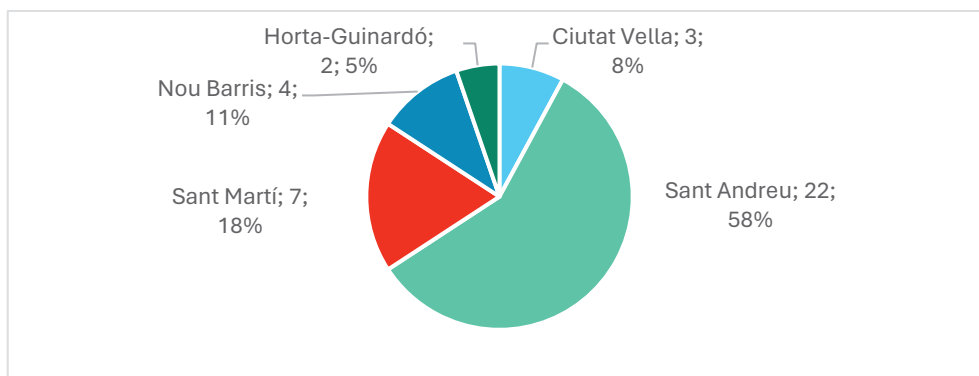


Gráfico 8.2. Distritos de Barcelona donde residen las informantes

Por último, se va a desglosar ese 14 % que se encuentra en otros municipios situados a las afueras de la ciudad. En el Gráfico 8.3 se puede observar bastante diversidad, pero el municipio más destacado es Martorell, del que proceden 5 informantes. Los demás municipios incluyen solamente a una o dos encuestadas.

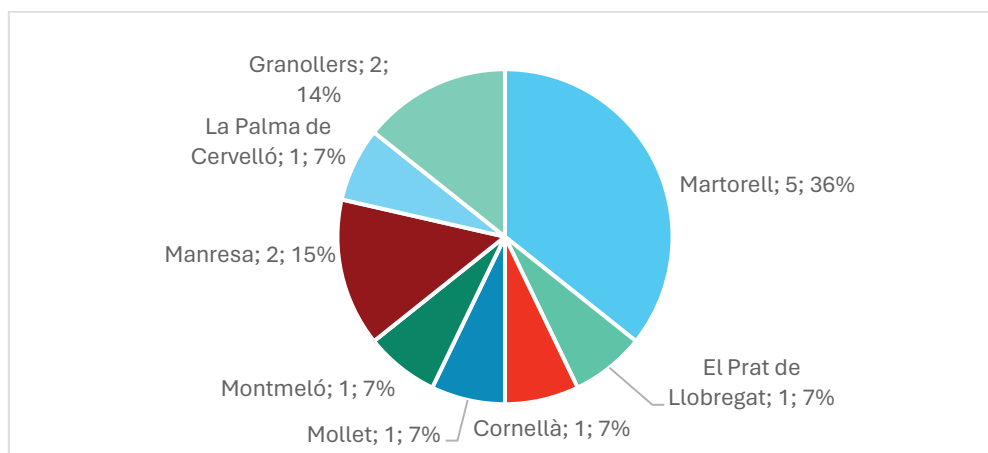


Gráfico 8.3. Otros municipios de Barcelona

Por último, cabe destacar a una informante que se analizará en el grupo de las informantes medio escolarizadas, ya que llegó a España en una edad bastante tardía, concretamente a los 11 años. Cuando se le realizó la encuesta, explicó que llevaba unos 4 o 5 años viviendo en Francia. No obstante, a su llegada de Marruecos había vivido en Barcelona, concretamente en Rubí. No se ha descartado a esta encuestada porque puede ser un caso destacable para un análisis desde otra perspectiva, ya que su competencia lingüística sigue siendo casi perfecta y aún habla de manera fluida el español, a pesar de vivir en otro país. Así, puede ser relevante mostrar el mantenimiento de la lengua adquirida después de los 11 años.

A modo de resumen, en la Imagen 8.1 se ilustra la zona de Barcelona de donde proceden la mayoría de las informantes, sin tener en cuenta el reducido porcentaje de las encuestadas que procedían de los municipios situados lejos del centro de la ciudad. Como se ha visto, la zona central donde reside la mayoría de las encuestadas está formada por Santa Coloma de Gramenet, Badalona y el distrito barcelonés de Sant Andreu. Estos tres puntos geográficos representan a un total de 69 informantes, esto es, casi un 70 %. En el caso de la ciudad de Barcelona, como se verá más adelante, en los cinco distritos donde residen las

informantes, el grupo marroquí representa una de las primeras nacionalidades más predominantes (*vid.* Tabla 8.1).

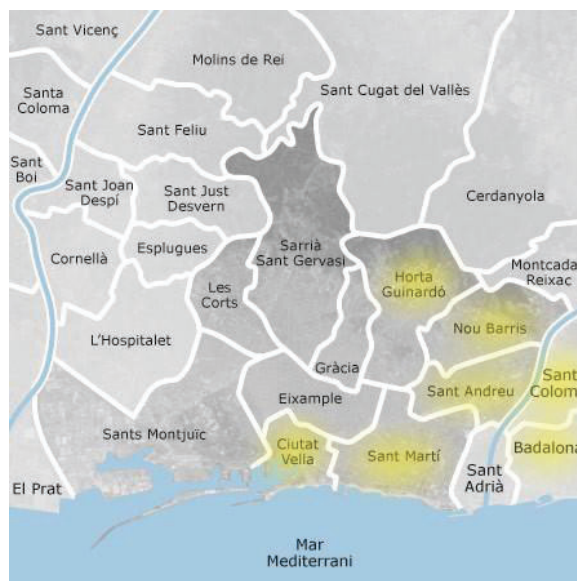


Imagen 8.1. Zona principal de residencia de las encuestadas. Fuente: Google Imágenes

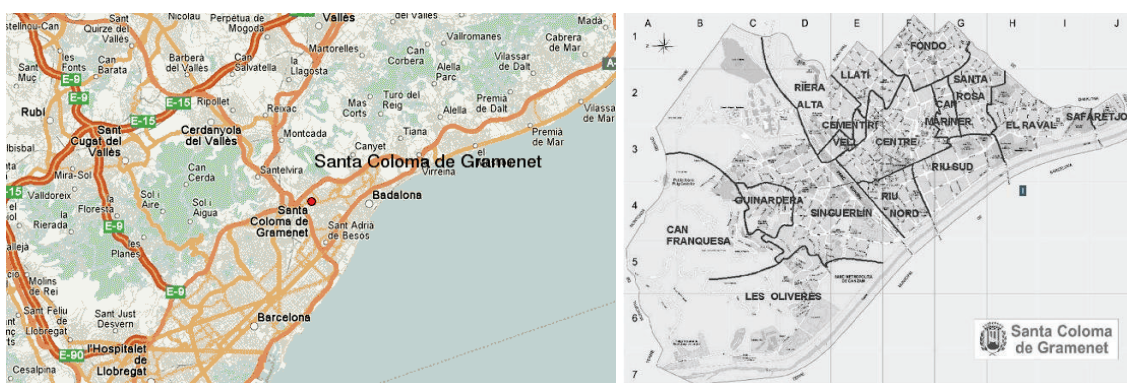
A lo largo de este capítulo, se empezará a analizar la zona de Santa Coloma y Badalona, ya que son dos municipios contiguos cuyas características posiblemente son bastante parecidas. Además, ambos municipios representan casi la mitad de las informantes (47 %). Posteriormente, se examinarán los distintos distritos de la ciudad de Barcelona y, finalmente, se cerrará el capítulo con un breve análisis de los demás municipios situados en las zonas más periféricas de la ciudad. Todos los datos que se presentarán a continuación han sido obtenidos de fuentes oficiales, especialmente del Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) y del Instituto Nacional de Estadística (INE).

8.2. Santa Coloma de Gramenet

Este apartado está dedicado a la ciudad de Santa Coloma de Gramenet, donde se concentra el 29 % de las encuestadas. En la primera parte, se presentará un breve repaso de la historia más reciente de la ciudad para entender su situación actual y se ofrecerán algunos datos estadísticos sobre su población. Asimismo, en la segunda sección, se prestará especial atención al conocimiento y al uso del español por parte de la población.

8.2.1. Geografía e historia de la ciudad

Santa Coloma de Gramenet es una ciudad situada en la comarca del Barcelonés, cuya superficie es de 7 km². Según los datos más recientes, en 2021 contaba con una población total de 119 289 habitantes (Idescat). En la Imagen 8.2 se puede observar su localización en el mapa. Como se ve, delimita con Badalona y con Montcada y Reixac. En la Imagen 8.3 se muestra la distribución de sus barrios.



Imágenes 8.2 y 8.3. Localización de Santa Coloma de Gramenet y distribución de sus barrios. Fuente: Google Imágenes

Si se analiza brevemente la historia de esta ciudad, el 14 de enero de 1970 es una fecha clave para Santa Coloma de Gramenet, ya que ese día le fue otorgado el título de ciudad. Esta fue dejando de ser una población rural para ir convirtiéndose en una urbanización donde llegó mucha inmigración procedente, principalmente, del sur de España. Especialmente, venían de Andalucía y de Extremadura, de modo que su lengua materna era el español (Fabà 2019, López 2020). Este movimiento migratorio conllevó un fuerte aumento de la población. De no llegar a los 1 500 habitantes a inicios del siglo xx, la ciudad pasó a tener unos 13 000 en los años 50. No obstante, el mayor crecimiento se dio entre los años 50 y 70, ya que en 1970 Santa Coloma acabó convertida en una ciudad de más de 100 000 habitantes. En esos años, el crecimiento de la ciudad fue desmesurado, debido a los grandes movimientos migratorios. También hay que destacar que, en la década de los 60, empezó a mejorar la situación de la ciudad y la calidad de vida de sus habitantes, gracias, sobre todo, a los movimientos vecinales (Fabà 2019, López 2020).

Además, durante esta segunda mitad del siglo xx, nacieron los distintos barrios de Santa Coloma. Hasta entonces, la población se concentraba sobre todo en los barrios del Centro y Cementerio Viejo. A partir de los años 60, la población del sur de España empezó a habitar los barrios de Singuerlín, Fondo, Raval, Santa Rosa, Llatí, entre otros. Todos estos barrios quedaron poblados fundamentalmente por castellanohablantes. También hay que recordar que en esta época el empleo del catalán en los espacios públicos estaba totalmente prohibido por el régimen franquista (Plataforma per la llengua 2021: 34-35).

Durante la crisis económica de los años 80, este proceso migratorio disminuyó, pero a partir del año 2000, surgieron nuevos movimientos migratorios, esta vez de grupos de otras nacionalidades, muchos de ellos con lenguas maternas diferentes del español y del catalán (Fabà 2019, López 2020). Estos grupos extranjeros aumentaron de forma considerable entre finales del siglo xx e inicios del xxi, como se aprecia en el Gráfico 8.4.

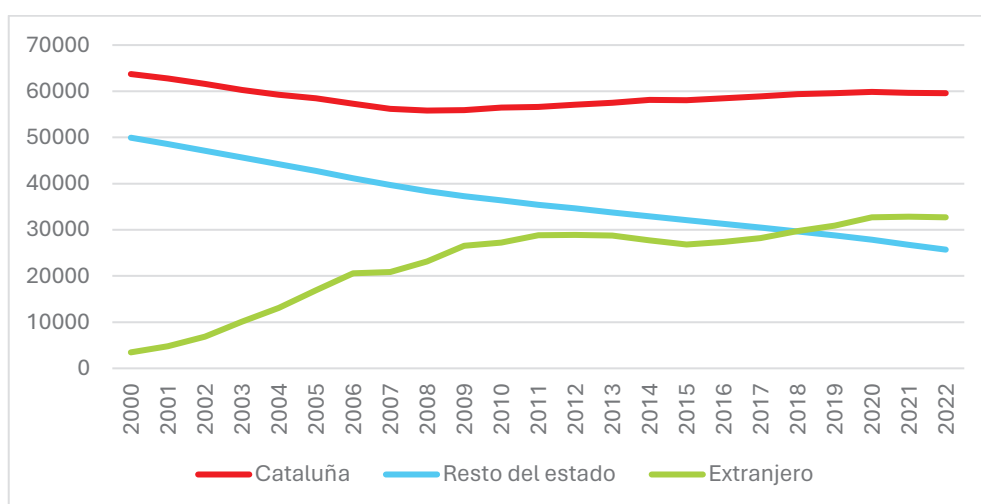


Gráfico 8.4. Evolución de la población de Santa Coloma de Gramenet según el lugar de nacimiento. Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE

Unos años después de la crisis económica del 2008, aproximadamente a partir del 2013, la población extranjera disminuyó levemente, para volver a ascender, aunque lentamente, aproximadamente a partir del 2017 (Fabà 2019). En el gráfico también se puede advertir un importante descenso de la población procedente del resto de España entre el 2000 y el 2022. Actualmente, si se observan los datos del año 2021, la población catalana representa solamente el 50 % de la ciudad; la población extranjera, el 27,5 %, una cifra bastante elevada,

y, por último, el grupo que procede del resto de España supone un 22,4 % de los casos, el menor porcentaje. En conclusión, todas estas oleadas migratorias explican la riqueza multicultural y multilingüe que se observa en la actual Santa Coloma de Gramenet.

Por otra parte, dado que el centro de interés de este capítulo es la población marroquí, en el Gráfico 8.5, se muestran los datos relativos a esta población. Según datos del 1 de enero de 2023, los marroquíes representaban el 13,92 % (3708) de la población extranjera de esta ciudad. De estos 3708 marroquíes, 2036 eran hombres y 1672, mujeres (Idescat 2023). Cabe destacar que el grupo marroquí es el segundo grupo extranjero más numeroso.

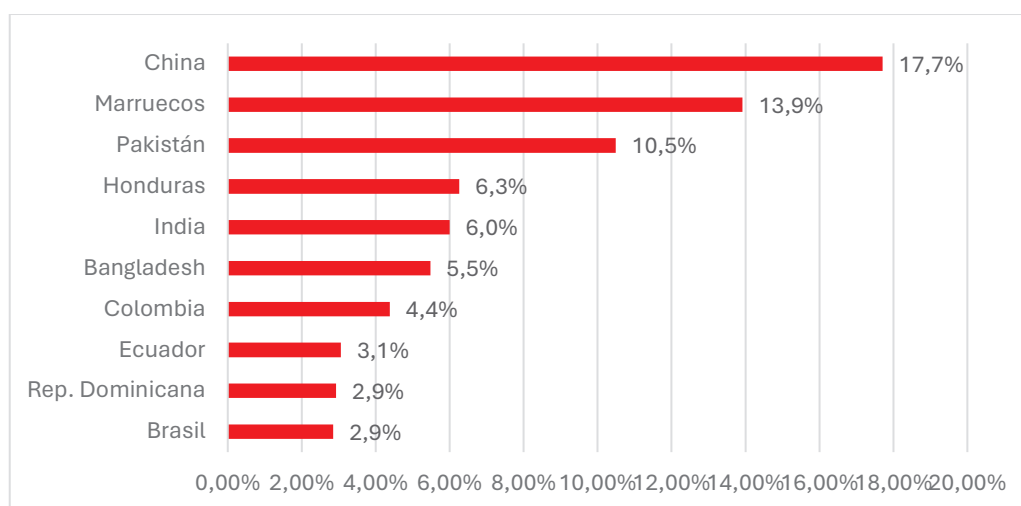


Gráfico 8.5. Población extranjera en Santa Coloma de G., a 1 de enero de 2023 (10 primeros grupos). Fuente: Idescat, a partir del Censo anual de población del INE

Asimismo, en el Gráfico 8.6 también se muestra la evolución de la población marroquí en la ciudad. El crecimiento de este grupo extranjero es notable a lo largo de los años, ya que de los 1430 marroquíes en el año 2000 se pasa a los 4061 en el 2021, una cifra muy elevada, si se compara con otros lugares.

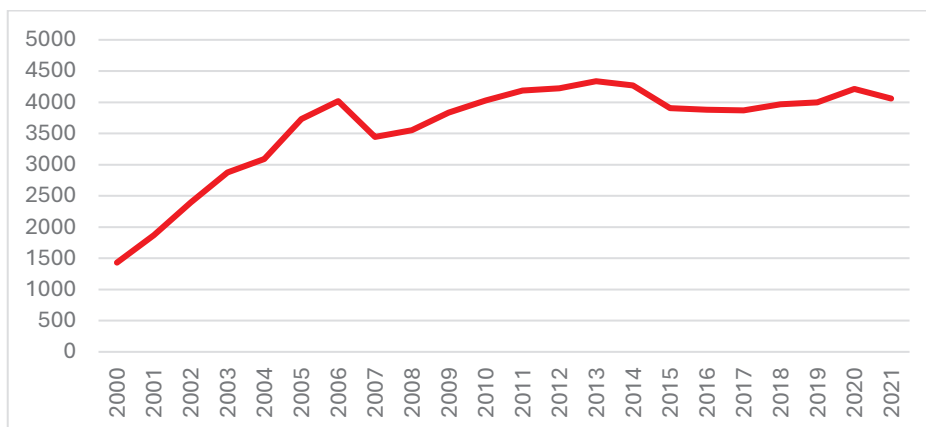


Gráfico 8.6. Evolución de la población marroquí en Santa Coloma de Gramenet.

Fuente: Idescat

Por último, se va a analizar la población extranjera en los diferentes distritos de Santa Coloma. Según el Gráfico 8.7, el distrito con un mayor índice de extranjeros es el número seis, donde representan el 27,7 % de los habitantes. En este distrito se encuentra el barrio del Fondo, donde residen muchas de nuestras informantes. El otro distrito destacable es el número cinco, ya que cuenta con un 26,3 % de extranjeros, y donde se localizan los barrios del Raval, Santa Rosa y Safaretjos, donde también residen muchas de las informantes. Todos estos barrios se caracterizan por su bajo nivel socioeconómico. De hecho, según el Idescat, en 2019, el Fondo Alt era el barrio que representaba el nivel socioeconómico más bajo de toda Santa Coloma de Gramenet.

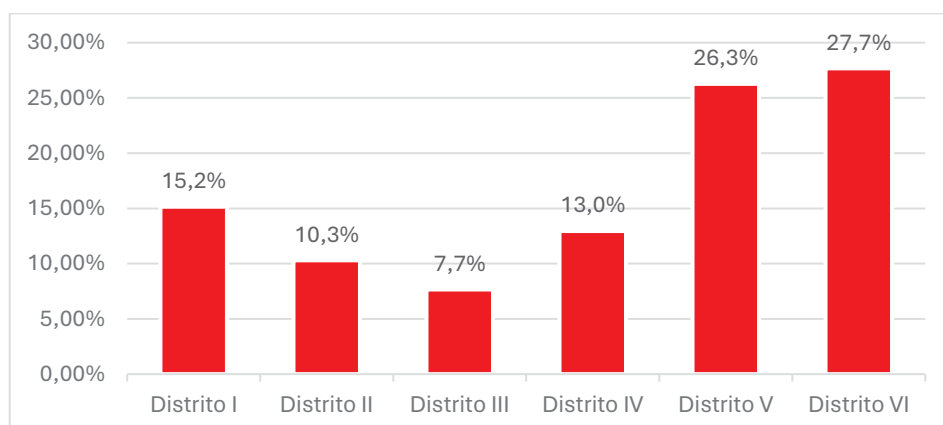


Gráfico 8.7. Distribución de la población extranjera de Santa Coloma de Gramenet por distritos (2023). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 enero 2023

8.2.2. Competencia y usos lingüísticos

Se han encontrado datos del 2018 sobre la lengua materna, la lengua de identificación y la lengua habitual de la población de la subcomarca del Barcelonés Norte. El territorio del Barcelonés Norte comprende los municipios de Badalona, Santa Coloma de Gramenet y San Adrián del Besós, por un lado, y Montgat y Tiana, por el otro. No obstante, estos datos que se presentan a continuación incluyen solamente los tres primeros municipios.

Según el Gráfico 8.8, se aprecia que la lengua materna, también llamada lengua inicial o L1, de la mayoría de la población es el español (71,7 %). El catalán es la lengua inicial de solamente un 14,6 %. Algo similar sucede con la lengua con la que se sienten identificados, ya que mayoritariamente es el español (66,6 %). Por su parte, la lengua habitual vuelve a ser el español (73,8 %). En conclusión, en esta zona se observa una mayor extensión y un elevado uso del español. La presencia del catalán es bastante reducida.

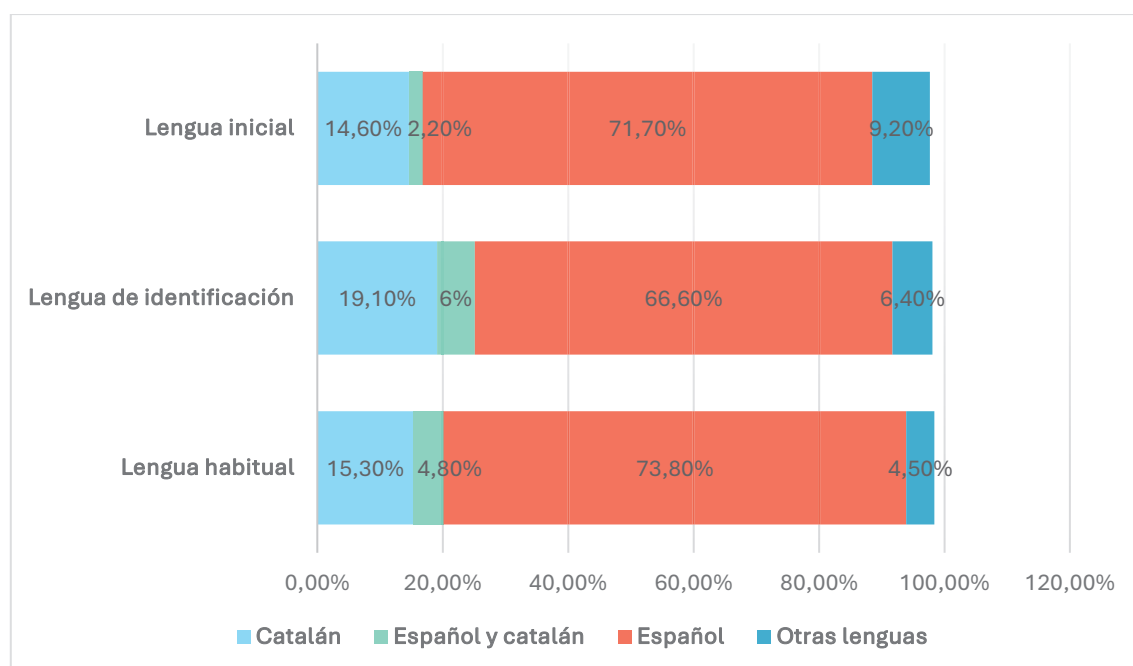


Gráfico 8.8. Lengua inicial, de identificación y habitual en la población del Barcelonés norte (2018). Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL e Idescat

8.3. Badalona

Badalona es un municipio de la comarca del Barcelonés, situado junto a Santa Coloma de Gramenet y de San Adrián del Besós, que cuenta con una superficie de 21,18 km² y una población total de 223 006 habitantes, según datos del 2021 (Idescat). En la Imagen 8.4, se puede ver su localización, y en la Imagen 8.5, sus diferentes barrios.

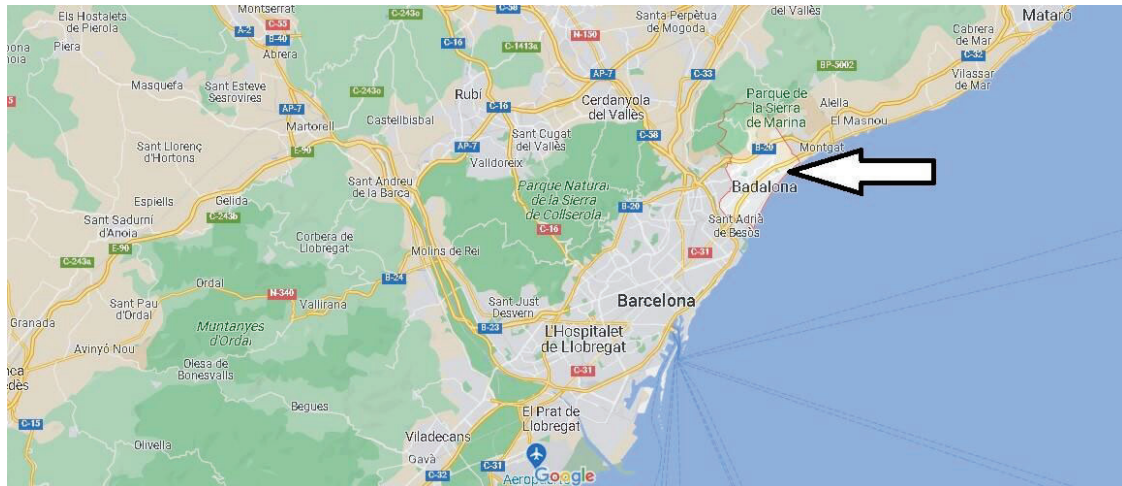


Imagen 8.4. Localización de Badalona. Fuente: Google Imágenes



Imagen 8.5. Barrios de Badalona. Fuente: Google Imágenes

8.3.1. Breve historia y demografía de Badalona

En relación con la historia de Badalona, siguiendo a Abras Pou *et al.* (2000: 65-88), se explicarán algunos momentos clave que determinaron el crecimiento de la ciudad (*vid.* Gráfico 8.9). El primero tuvo lugar después de la llegada del

ferrocarril, en 1848, cuando llegó mucha población para trabajar en la industria. El segundo periodo importante es el comprendido entre 1900 y 1940, con la llegada, sobre todo, de personas procedentes de zonas rurales de Cataluña y Aragón, y algunos de Murcia y Almería, para trabajar en el metro y para la Exposición Internacional de Barcelona del 1929.

El siguiente momento clave fue la primera oleada migratoria de población de Andalucía, Murcia y Extremadura. Como estos grupos llegaron durante la dictadura franquista, no adoptaron el catalán. Por otra parte, entre 1960 y 1980, se produjo una segunda oleada migratoria de personas procedentes de estas mismas ciudades. El crecimiento de la ciudad fue tan espectacular, que durante este periodo unos dos tercios de la población de Badalona procedía del resto de España. Entre 1980 y el año 2000, la llegada de inmigrantes fue retrocediendo y muchos volvieron a sus ciudades de origen por la falta de trabajo ocasionada por la crisis.

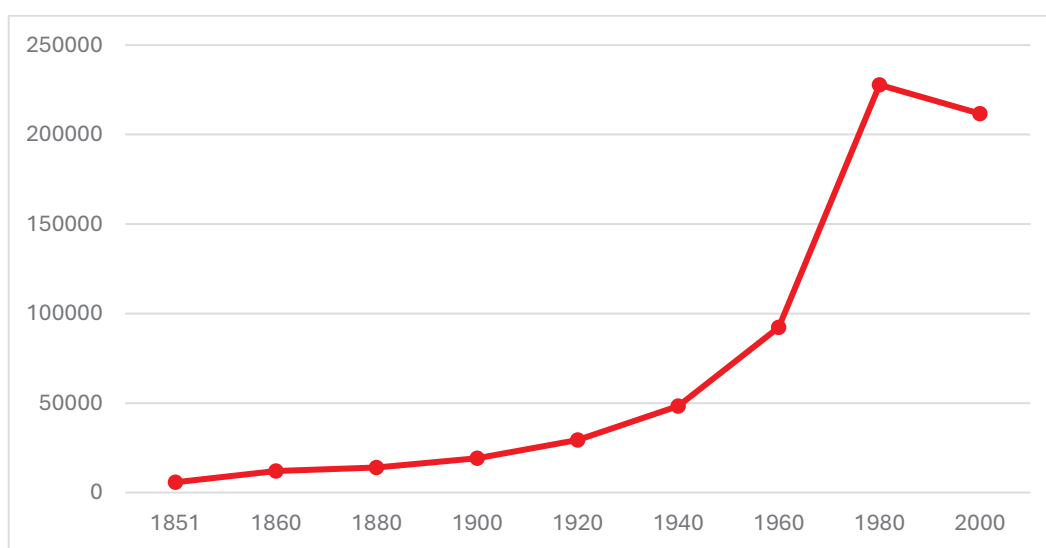


Gráfico 8.9. Evolución de la población de Badalona (1851-2000). Fuente: Abras Pou et al. 2000

Finalmente, entre los años 2000 y 2021, se vuelve a producir un importante movimiento migratorio, pero esta vez de personas extranjeras (*vid.* Gráfico 8.10). Estos inmigrantes se instalaron en las zonas más pobres de la ciudad, en los suburbios de Badalona donde los alquileres eran más baratos. Como consecuencia de estos movimientos migratorios, aproximadamente un 60 % de la población era castellanohablante. Por su parte, retrocedió mucho la llegada de

inmigrantes del resto de España. Así las cosas, la Badalona del 2021 está formada por un 62,2 % de población catalana, un 18,6 % de personas del resto de España y un 19,3 % de extranjeros. Como se ve, los porcentajes de estos dos últimos grupos son muy similares.

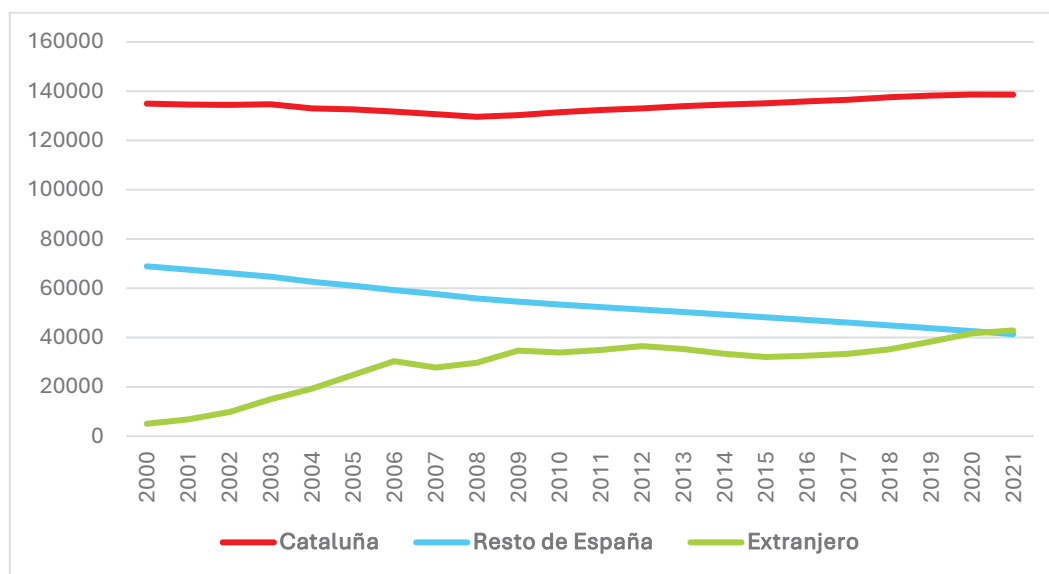


Gráfico 8.10. Evolución de la población de Badalona según el lugar de nacimiento.

Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE (1 de enero)

Respecto a la población extranjera, el Gráfico 8.11 muestra que el grupo más dominante es el pakistaní (19,9 %), los marroquíes ocupan la segunda posición más frecuente (14,9 %) y los de nacionalidad china, la tercera (13 %). Las restantes nacionalidades presentan unos porcentajes más reducidos.

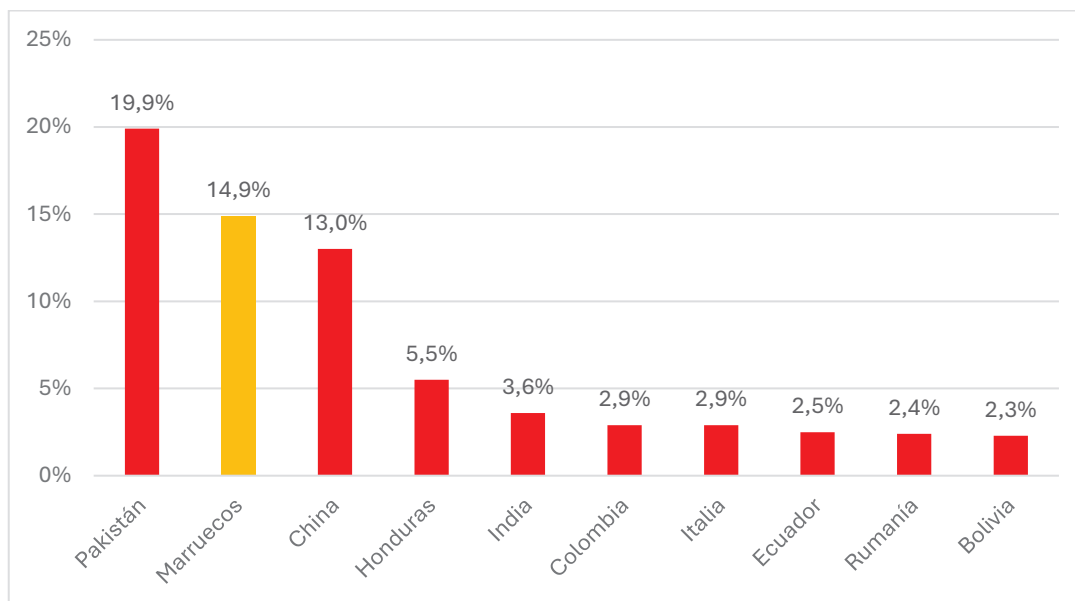


Gráfico 8.11. Población extranjera en Badalona, a 1 de enero de 2021 (10 primeros grupos). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes

8.4. Distritos de Barcelona: Sant Andreu, Sant Martí, Nou Barris, Horta-Guinardó y Ciutat Vella

En este apartado se pretende examinar el perfil sociolingüístico de los cinco distritos barceloneses donde residen las informantes encuestadas en Barcelona. Se describirá brevemente la historia de los distritos, el tipo de población que reside actualmente en cada uno de ellos y el conocimiento de las lenguas por parte de la población.

8.4.1. Demografía de los distritos barceloneses

A continuación, se presentarán algunos datos importantes relacionados con la historia, especialmente demográfica, de estos cinco distritos barceloneses, para así entender mejor su situación demográfica actual y el origen de la población que actualmente reside en cada uno de ellos.

La ciudad de Barcelona está compuesta por un total de diez distritos, que, a su vez, están integrados por diversos barrios (*vid.* Imagen 8.6). En cuanto a los distritos donde residen las informantes, Ciutat Vella la forman los barrios de La Barceloneta, El Raval, El Gòtico y, por último, Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera; Nou Barris está formado por los barrios de Can Peguera, Canyelles, Ciutat Meridiana, El Turó de la Peira, La Guineueta, La Prosperitat, La Trinitat

Nova, Las Roquetes, Porta, Torre Baró, Vallbona, Verdun y Vilapicina i la Torre Llobeta; en cuanto a Sant Andreu, sus barrios son La Sagrera, El Bon Pastor, La Trinitat Vella, Baró de Viver, El Congrés i els Indians, Navas y Sant Andreu del Palomar; Sant Martí está formado por los barrios de El Clot, La Verneda y la Pau, El Poblenou, El Camp de l'Arpa del Clot, Sant Martí de Provençals, Diagonal Mar i el Front Marítim del Poblenou, El Besòs i el Maresme, El Parc i la Llacuna del Poblenou, La Vila Olímpica del Poblenou y Provençals del Poblenou, y, finalmente, el distrito de Horta-Guinardó está compuesto por los barrios de El Baix Guinardó, La Font d'en Fargues, La Vall d'Hebrón, El Carmel, Horta, Montbau, Can Baró, El Guinardó, La Teixonera, Sant Genís dels Agudells y La Clota.



Imagen 8.6. Distribución de los diez distritos de Barcelona. Fuente: Google Imágenes

Para explicar brevemente la historia de estos distritos barceloneses, se va a seguir la información proporcionada por el Ayuntamiento de Barcelona (s.f.). Primeramente, hay que tener en cuenta que la ciudad de Barcelona, en un principio, estaba amurallada, por lo que algunos de los actuales distritos, como el de Nou Barris, se ubicaban fuera de las murallas de la ciudad. Por el contrario, Ciutat Vella, por ejemplo, representaba el centro histórico de la ciudad, por lo que se encontraba en el interior. El derribe de las murallas empezó en 1854. Asimismo, es destacable la aprobación en 1984 de la división territorial actual de Barcelona en diez distritos.

El perfil sociolingüístico de estos distritos a lo largo de los siglos XIX y XX es bastante similar. Con la llegada de la industrialización, a mediados del siglo XIX, la ciudad se transformó y empezó a llegar mano de obra del resto de Cataluña y de otras regiones de España, lo cual supuso un importante aumento de la población. Uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la ciudad fue la construcción de la línea ferroviaria de Barcelona a Zaragoza en el año 1855.

Por ejemplo, en el caso concreto de Nou Barris, hasta el primer tercio del siglo XIX, su territorio era prácticamente rural, igual que en Sant Andreu, Sant Martí, Les Corts o Sants, que formaban conjuntamente el denominado llano de Barcelona. A partir de 1917, se crearon nuevas periferias urbanas en el llano de Barcelona, donde básicamente residía la población obrera e inmigrante. Durante este periodo y hasta 1936, Nou Barris, que estaba situado en la periferia de la ciudad, experimentó un gran crecimiento. En 1930, este contaba con 17 000 habitantes, básicamente inmigrantes y con un alto grado de analfabetismo. Una situación similar se dio en el Raval, un barrio nacido en las zonas rurales del exterior de la muralla barcelonesa. Su población era básicamente obrera y allí se asentaban las clases sociales con menor poder adquisitivo, entre las cuales destacaban los inmigrantes.

Asimismo, muchas personas emigraron a Barcelona para trabajar en la Exposición Universal de 1929 y en las obras del metro, lo cual supuso un gran aumento de la población. Destaca Ciutat Vella, donde, en 1945, el 32,3 % de sus habitantes procedían de otras regiones de España, lo cual es un porcentaje importante. No obstante, este proceso migratorio empezó a disminuir en los años 60 del siglo XX. Como se verá más adelante, actualmente, este distrito sigue teniendo mucha población inmigrante, aunque predominantemente extranjera, y muy poca población catalana.

Por otra parte, Sant Martí era un territorio extenso casi deshabitado y situado también a las afueras de la muralla de la ciudad, donde se asentaron muchos inmigrantes para trabajar en la agricultura y en el sector textil, de modo que se convirtió en uno de los núcleos industriales más importantes de Cataluña. El origen de su crecimiento se halla en 1846, cuando el Ayuntamiento de Barcelona

prohibió la construcción de fábricas en el interior de la ciudad amurallada. La industrialización de Sant Martí conllevó su urbanización y su crecimiento demográfico, ya que llegaron muchos trabajadores, en un primer momento, de Barcelona y de sus alrededores, y posteriormente, del resto de Cataluña y de España. Finalmente, en 1897, Sant Martí dejó de ser un municipio y fue anexionado a Barcelona.

En resumen, la Barcelona de los siglos XIX y XX se caracterizaba por su destacada población inmigrante, especialmente, la procedente del resto de España. También cabe examinar la situación actual de los distritos donde residen las informantes. Así pues, a grandes rasgos, en el conjunto de la población de Barcelona, un 71,6 % ha tenido la nacionalidad española, un 7,1 % tiene la nacionalidad española adquirida, un 7,3 % procede de algún país de la Unión Europea, y el 14 % restante procede del resto de los países (Encuesta de servicios municipales, 2021).

En el caso concreto de los cinco distritos estudiados, en el Gráfico 19 se puede observar la distribución de la población española y extranjera en cada uno de ellos. El distrito con un mayor porcentaje de población extranjera es Ciutat Vella, con un 51,8 %, de modo que esta supera a la población española. En los demás casos, los porcentajes son bastante similares. Sant Andreu es el distrito con menos extranjeros (15,2 %).

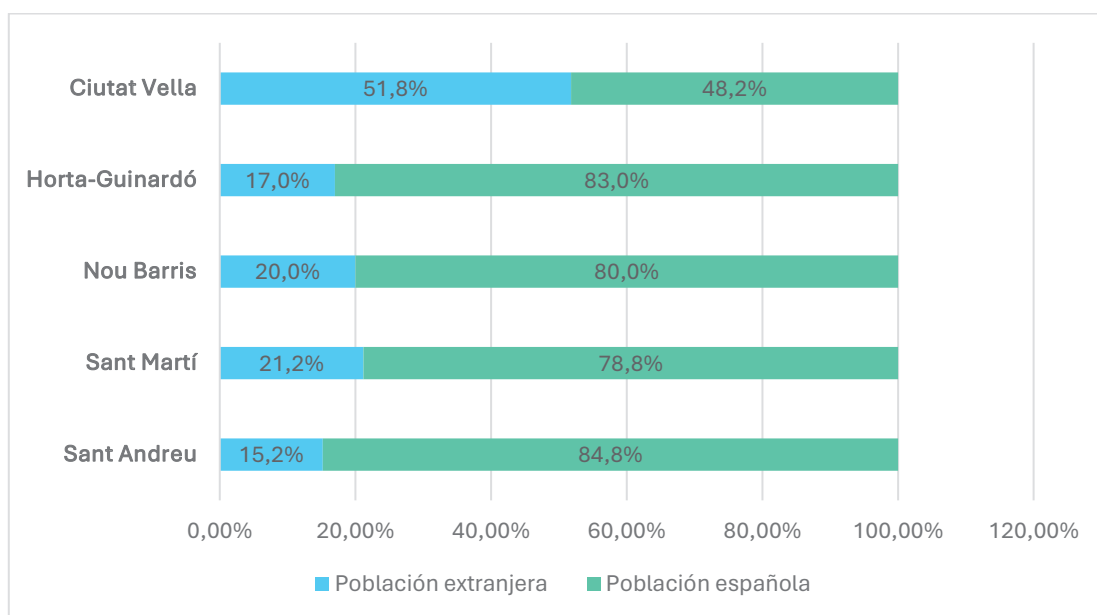


Gráfico 8.12. Distribución de la población en los diferentes distritos según su nacionalidad. Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes (enero de 2022)

Asimismo, en la Tabla 8.1 se presenta una lista con las ocho primeras nacionalidades extranjeras y su porcentaje respecto del total de extranjeros en cada uno de los distritos. Esto permite ver en qué posición de la escala se sitúa el grupo marroquí y en qué distrito es mayor su presencia. Como muestran los datos, el mayor porcentaje se encuentra en Nou Barris, donde los marroquíes ocupan la tercera posición con un 6,2 % respecto del total de extranjeros en este distrito. El porcentaje de marroquíes es bastante similar en Sant Andreu (6 %) y en Ciutat Vella (6,1 %), donde también se concentra mucha población de origen marroquí. Por otra parte, en cifras absolutas, Ciutat Vella es el distrito que acoge a un mayor número total de marroquíes (3 348).

	Sant Andreu	Sant Martí	Nou Barris	Horta-Guinardó	Ciutat Vella
1	China 2 049 (9 %)	Italia 6 641 (13,1 %)	Honduras 5 267 (15,4 %)	Italia 3 057 (10,4 %)	Pakistán 7 580 (13,8 %)
2	Italia 1 807 (8 %)	China 4 292 (8,4 %)	Pakistán 2 572 (7,5 %)	Honduras 2 265 (7,7 %)	Italia 6 293 (11,5 %)
3	Pakistán 1 686 (7,4 %)	Pakistán 4 235 (8,3 %)	Marruecos 2 097 (6,2 %)	Colombia 2 060 (7 %)	Filipinas 4 465 (8,1 %)
4	Honduras 1 482 (6,5 %)	Francia 2 209 (4,3 %)	Colombia 2 079 (6,1 %)	Perú 1 775 (6,1 %)	Bangladesh 4 238 (7,7 %)
5	Perú 1 464 (6,4 %)	Marruecos 2 155 (4,2 %)	Perú 1 714 (5 %)	Venezuela 1 679 (5,7 %)	Marruecos 3 348 (6,1 %)
6	Colombia 1 463 (6,4 %)	Colombia 1 905 (3,8 %)	China 1 705 (5 %)	Pakistán 1 163 (4 %)	Francia 2 835 (5,2 %)
7	Marruecos 1 370 (6 %)	Venezuela 1 783 (3,5 %)	Ecuador 1 450 (4,3 %)	Marruecos 1 106 (3,8 %)	Reino Unido 2 117 (3,9 %)
8	Venezuela 1 030 (4,5 %)	Perú 1 686 (3,3 %)	R. Dominicana 1 361 (4 %)	China 1 051 (3,6 %)	India 1 955 (3,6 %)

Tabla 8.1. Ocho grupos extranjeros más comunes en cada uno de los distritos. 1 de enero de 2022. Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes (enero de 2022)

En cuanto a la evolución de la población con nacionalidad marroquí y con 16 años o más, entre el 2018 y el 2022, el Gráfico 8.13 ilustra un aumento del número de marroquíes a lo largo de estos años prácticamente en los cinco distritos. No obstante, el aumento más destacable se encuentra en Ciutat Vella, ya que de tener unos 2 700 en el año 2018, pasa a tener 3 348 en 2022.

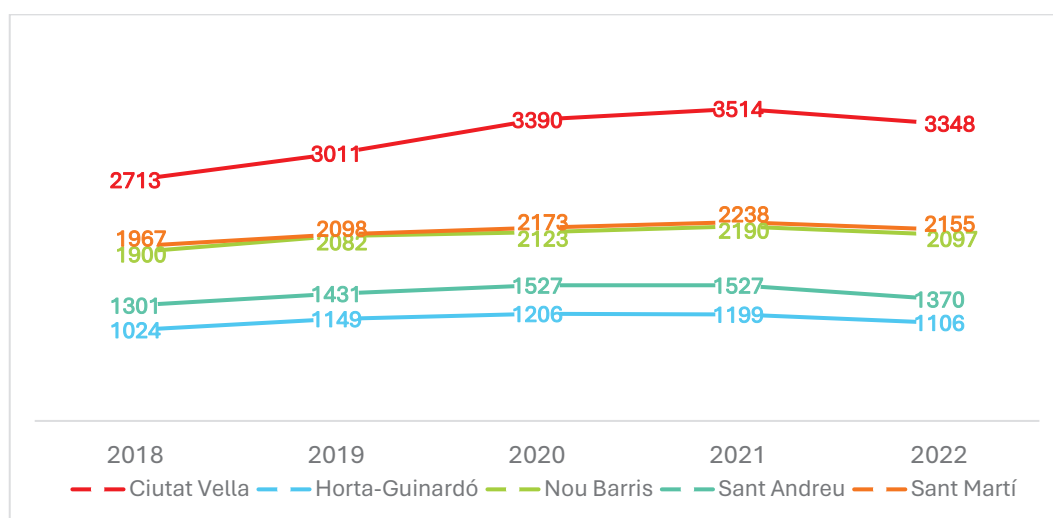


Gráfico 8.13. Evolución de la población con nacionalidad marroquí en los diferentes distritos. Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión

de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes. Enero de cada año. Población de 16 años y más

8.4.2. Competencias lingüísticas

En cuanto al empleo de las lenguas en estos distritos en general, el Gráfico 8.14 muestra unos porcentajes de dominio del español muy elevados y a la vez parecidos en los distintos distritos, ya que casi todos muestran una competencia casi perfecta de la lengua. Destaca un dominio mínimamente inferior de la expresión escrita en Ciutat Vella (97,9 %), mientras que en los demás lugares el porcentaje siempre alcanza el 99 %. Por otra parte, respecto a las personas que ni entienden ni hablan ni escriben el español, se registra un 0,3 % en Sant Andreu y un 0,2 % en Horta-Guinardó.

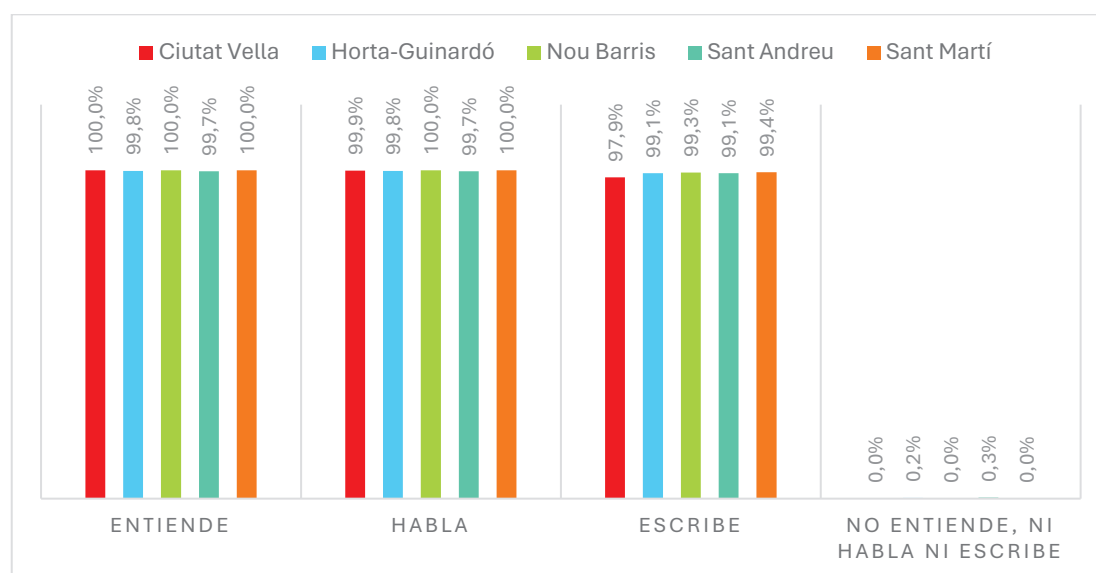


Gráfico 8.14. Porcentaje de uso del español por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona

Respecto al uso general del catalán en estos lugares, el Gráfico 8.15 refleja que Ciutat Vella es el distrito donde se habla menos el catalán (56,8 %), mientras que Sant Andreu es el distrito donde hay más personas que lo hablan (82,5 %). Asimismo, el porcentaje más alto de la población que ni lo entiende ni lo habla ni lo escribe se sitúa en Ciutat Vella y, el menor, en Sant Andreu (1,8 %). Finalmente, en relación con la expresión escrita, Sant Andreu y Ciutat Vella se vuelven a encontrar en cada uno de los extremos. Sant Andreu se lleva el mayor porcentaje (64,1 %) y Ciutat Vella, el más bajo (43,3 %). Hay que recordar que

Sant Andreu, en comparación con los demás distritos, presentaba la mayor concentración de población catalana (84,8 %).

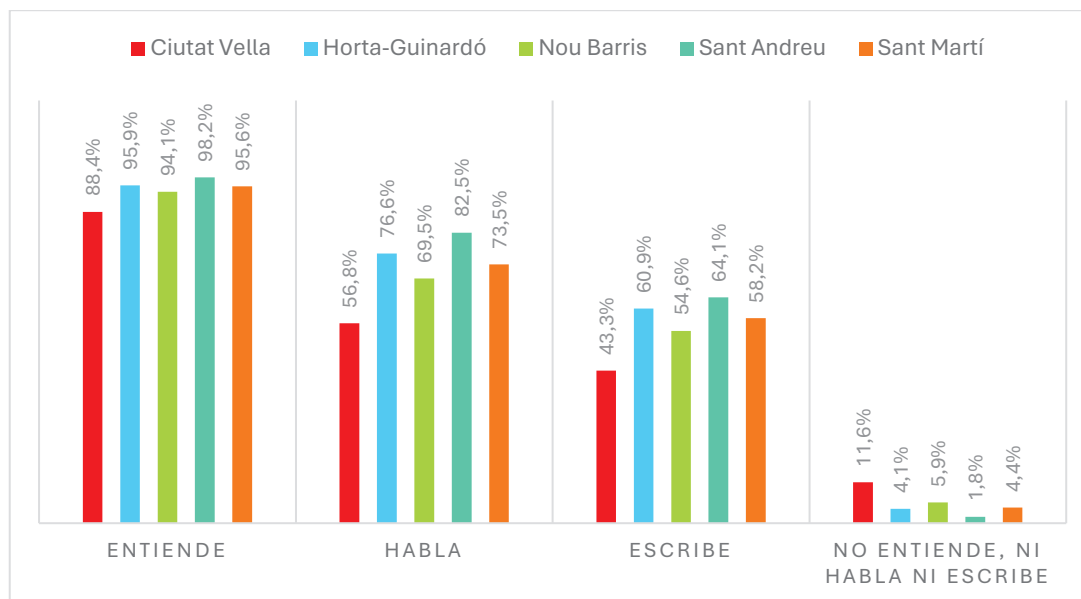


Gráfico 8.15. Porcentaje de uso del catalán por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona

Por otra parte, el Gráfico 8.16 muestra la lengua habitual de los hablantes en cada uno de los distritos. Respecto al español, este tiene una muy destacada presencia en Nou Barris. En los demás distritos también es elevado su uso, ya que supera en todos los casos al empleo del catalán. En lo que respecta al catalán, su empleo es más elevado en Sant Andreu y, seguidamente, en Sant Martí y en Horta-Guinardó. Donde menos presencia tiene es en Ciutat Vella, muy probablemente debido a la alta población extranjera, que posiblemente utilice más su lengua materna.

Finalmente, también se registra el empleo de otras lenguas diferentes del español y del catalán, especialmente en Ciutat Vella, gracias a la riqueza de nacionalidades residentes allí. De hecho, Ciutat Vella es el distrito donde se concentran más nacionalidades, exactamente un total de 149 nacionalidades distintas, según los datos que proporciona el Idescat (enero del 2022).

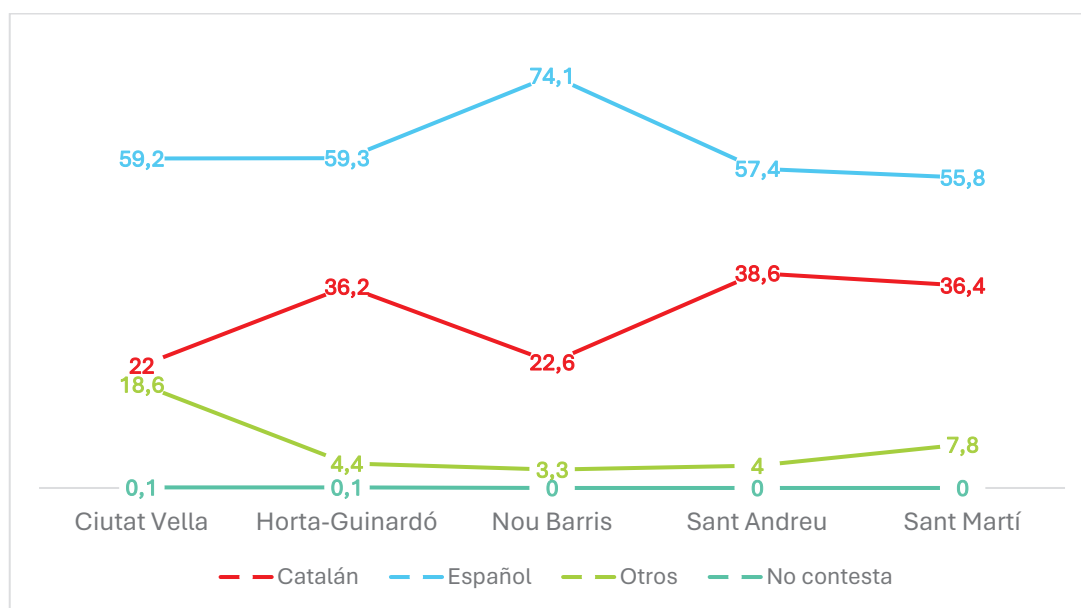


Gráfico 8.16. Lengua habitual por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona

Por último, otro punto destacable es el uso del inglés (*vid.* Gráfico 8.17). En este caso, destaca Ciutat Vella, donde se observa un alto dominio de la lengua por parte de la población. Un 71,4 % lo habla y solo un 22,1 % no conoce el idioma. Por el contrario, en Nou Barris el conocimiento del inglés es más bajo que en el resto de los distritos, dado que solo un 36,4 % lo habla y un 54,3 % ni lo entiende ni lo habla ni lo escribe.

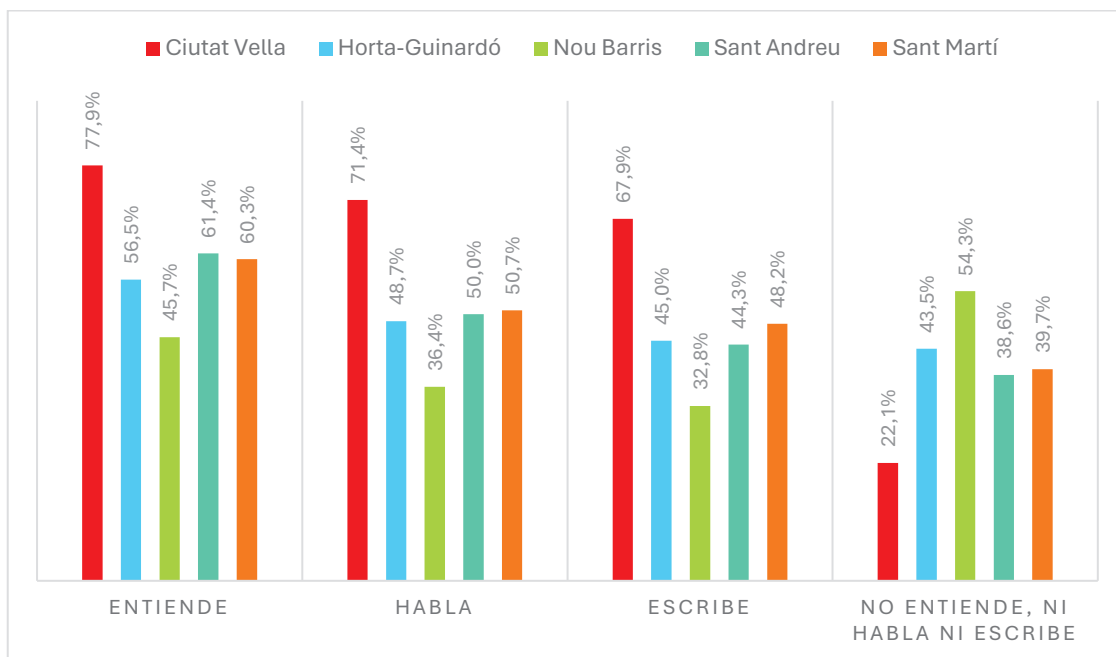


Gráfico 8.17. Porcentaje de uso del inglés por distritos (2021). Fuente: Encuesta de Servicios Municipales 2021. Ayuntamiento de Barcelona

8.5. Martorell

Martorell es un municipio situado en la provincia de Barcelona, en concreto, en el norte de la comarca del Baix Llobregat, y cuenta con una superficie de 12,76 km² y un total de 28 667 habitantes (Idescat, 2021). En la Imagen 8.7 se puede observar su localización en el mapa.



Imagen 8.7. Localización de Martorell. Fuente: Google Imágenes

8.5.1. La población de Martorell

Si se realiza un breve recorrido por los acontecimientos históricos más importantes del municipio relacionados con su población y con las oleadas migratorias, se puede destacar la expansión de la ciudad a partir del 1848 y la inauguración del ferrocarril en 1856. Durante el siglo XIX y la primera parte del XX, fue esencial el desarrollo de la industria textil, papelera y harinera. Como es de esperar, también fue importante el desarrollo del sector de los servicios y el de los trabajadores del ferrocarril. Tampoco hay que olvidar las grandes industrias que acogió la ciudad, entre las cuales la más conocida es la SEAT (Ayuntamiento de Martorell 2005).

Por otro lado, en relación con las diversas oleadas migratorias que ha recibido el municipio, hay que destacar la población procedente sobre todo de Murcia, Valencia, Aragón y Andalucía, hasta los años 50. A partir de los años 60, se desarrolla otra oleada migratoria formada especialmente por andaluces, pero también por castellanos y extremeños. En el siglo XXI también se han originado nuevos movimientos, por un lado, de personas del Área Metropolitana de Barcelona, en busca de mejores viviendas; y, por otro, de inmigrantes procedentes en su mayoría del norte de África, del África subsahariana y de Hispanoamérica (Ayuntamiento de Martorell 2005).

En el Gráfico 8.18 se indica la evolución de la población entre los años 2000 y 2021, según su lugar de procedencia. La población catalana es la mayoritaria, y se nota un ligero descenso de las personas procedentes del resto de España, mientras que la población extranjera crece considerablemente a lo largo de los años, superando en la actualidad a los llegados de otras partes de España. Así pues, el panorama que se acaba obteniendo en 2021 en Martorell es un 60,4 % de población catalana, un 16,3 % de población de otras partes de España y un 23,3 % de población extracomunitaria.

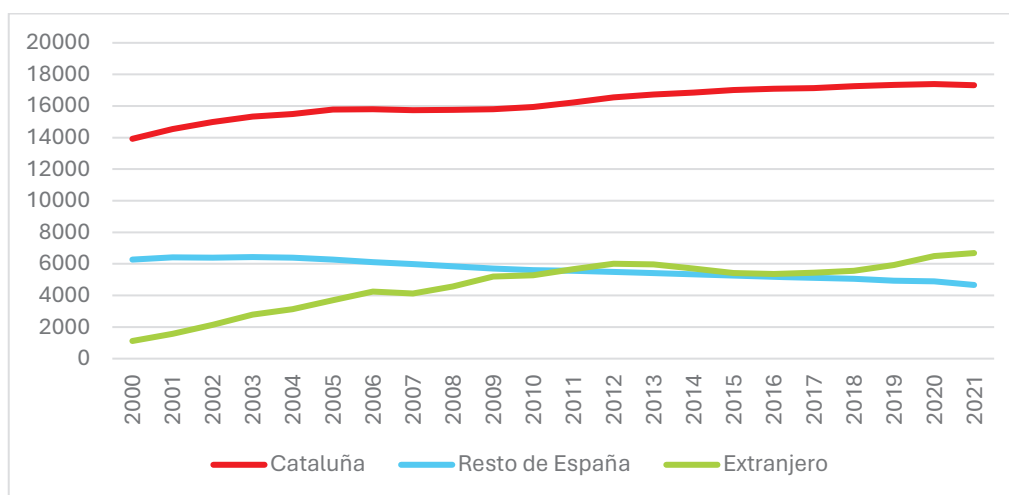


Gráfico 8.18. Evolución de la población de Martorell según el lugar de nacimiento.

Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE

Además, según el Gráfico 8.19, el grupo extranjero que ocupa en 2021 la primera posición en Martorell es el marroquí, que representa el 49,1 % de la población extranjera de la ciudad, un porcentaje muy elevado si se compara con los demás grupos. De hecho, el siguiente grupo, los procedentes de Ghana, solo suponen un 7,9 %.

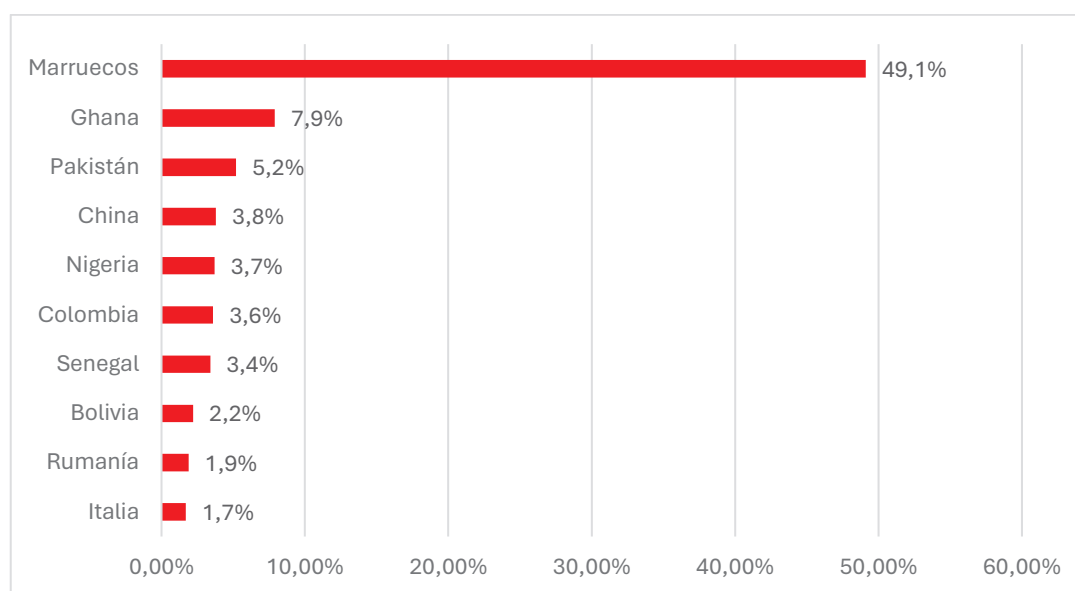


Gráfico 8.19. Población extranjera en Martorell, a 1 de enero de 2021 (10 primeros grupos). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 2021

También se va a mostrar cómo ha evolucionado el conjunto de población marroquí de Martorell a lo largo del tiempo. En el Gráfico 8.20, se ve un fuerte aumento de la población a lo largo de los años, ya que de solamente 771

marroquíes en el año 2000 se pasa a 2 555 en el 2021, alcanzando el número más alto en el 2013, concretamente, 2 744 marroquíes.

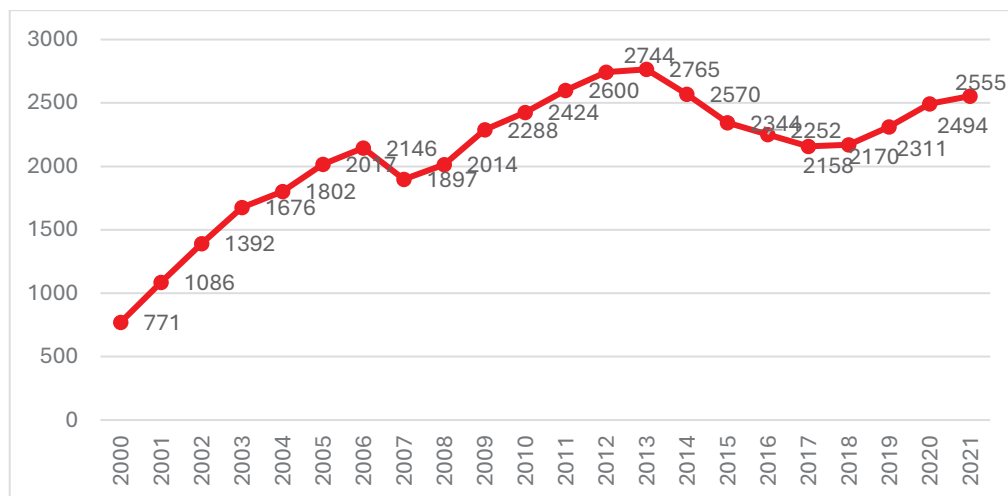


Gráfico 8.20. Evolución de la población marroquí en Martorell (1 de enero 2000-2021).

Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes

8.6. Granollers

Granollers es un municipio situado en las afueras de Barcelona, en la comarca del Vallés Oriental, cuya superficie es de 14,87 km². Este municipio, actualmente es la capital del Vallés Oriental, gracias a su situación estratégica que favoreció el desarrollo de la agricultura, el comercio y las comunicaciones (Enciclopèdia 2022). Según datos del 1 de enero de 2021 (Idescat), el municipio de Granollers cuenta con una población total de 62 475 habitantes. En la Imagen 8.8 se puede observar su localización en el mapa.

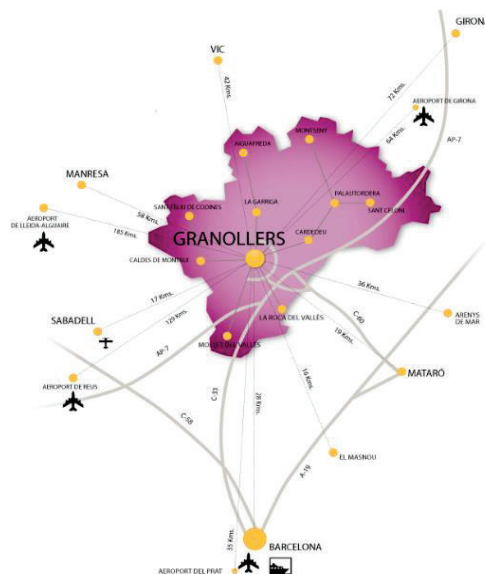


Imagen 8.8. Localización de Granollers. Fuente: Google Imágenes

8.6.1. La población de Granollers

A mediados del siglo XIX, el municipio fue dejando de ser agrícola para ir convirtiéndose en una ciudad cada vez más industrial y comercial, lo cual conllevó un crecimiento gradual de la población a lo largo de los años. En 1860, solamente contaba con unos 4 700 habitantes, en 1900 pasó a tener aproximadamente 6 750, y en 1930 alcanzó unos 12 690. Cabe destacar que, durante los 30 primeros años del siglo XX, los inmigrantes que llegaban a Granollers procedían básicamente del resto de Cataluña, Aragón y Murcia. En cambio, después de la Guerra Civil, la población que llegaba era fundamentalmente andaluza. El crecimiento más espectacular se dio entre los años 70 y 80, de modo que de los 30 000 habitantes aproximadamente que tenía el municipio en 1970, pasó a tener más de 45 000 en 1981. A partir de los años 80, la llegada de inmigrantes se redujo bastante. No obstante, durante el siguiente siglo, volvió a aumentar la población de Granollers (Enciclopèdia 2022).

Actualmente, Granollers se caracteriza por contener un 60 % de población nacida en Cataluña, un 17,9 % de personas nacidas en el resto de España y un 22,1 % de población procedente de otros países (*vid.* Gráfico 8.21). Respecto al grupo extranjero, el Gráfico 8.22 refleja que las personas con nacionalidad marroquí representan el grupo más numeroso (24,6 %). El siguiente grupo más destacado es el senegalés (13,2 %).

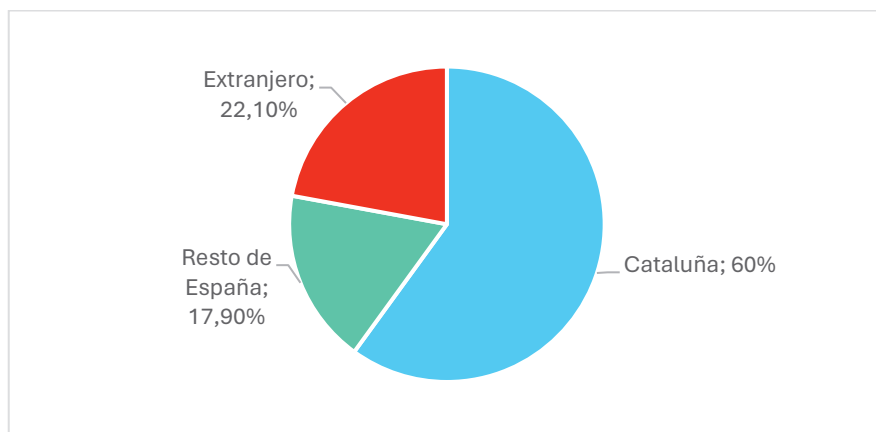


Gráfico 8.21. Población de Granollers según el lugar de nacimiento (2021). Fuente: Idescat. Padrón continuo del INE. 1 de enero de 2021

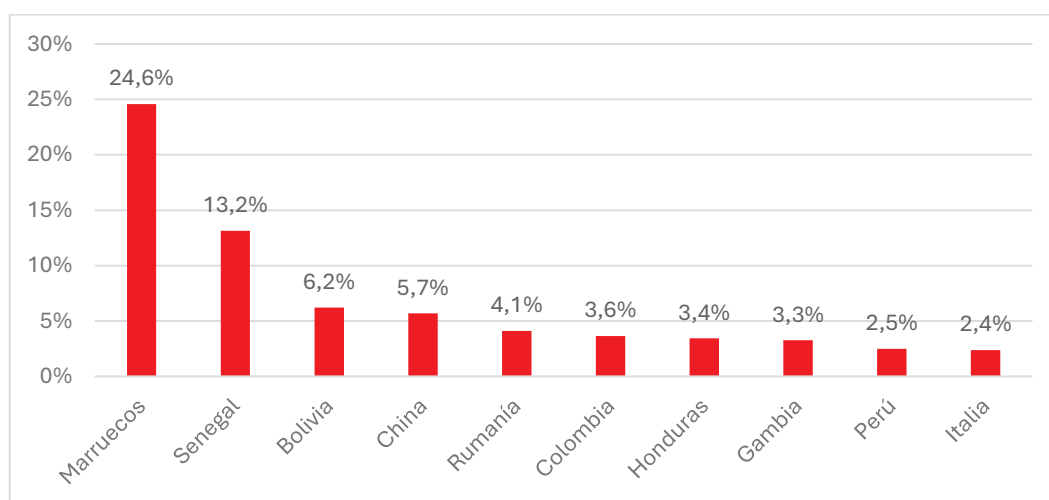


Gráfico 8.22. Representación de las 10 nacionalidades más frecuentes en Granollers (2021). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 de enero de 2021

Como se ve en el Gráfico 8.23, el crecimiento de la población marroquí ha sido continuo a lo largo de los años. Entre los años 2000 y 2021, han ido llegando muchos marroquíes a Granollers. En 2011, el municipio alcanzó el máximo número de marroquíes y después fue descendiendo paulatinamente, para volver a ascender ligeramente a partir del 2019.

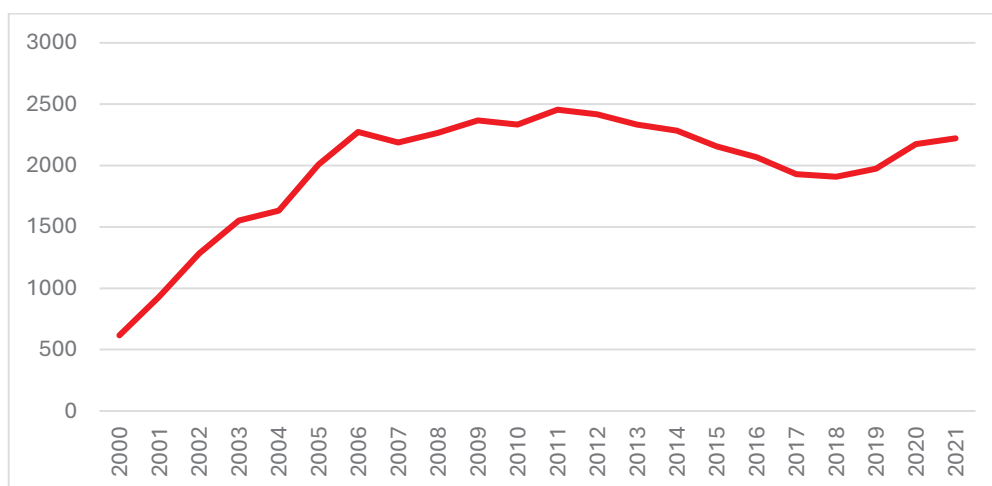


Gráfico 8.23. Evolución de la población marroquí en Granollers. Fuente: Idescat.
Padrón municipal de habitantes. 1 de enero de 2000-2021

8.7. Manresa

Manresa es un municipio barcelonés situado en la comarca del Bages. Según los datos proporcionados por el Idescat, en 2021 contaba con una población total de 78 192 habitantes y una superficie de 41,65 km². En la Imagen 8.9 se puede observar su localización en el mapa. Como se puede ver, Manresa está ubicada hacia el norte de la provincia de Barcelona y está bastante cerca del municipio de Terrassa.

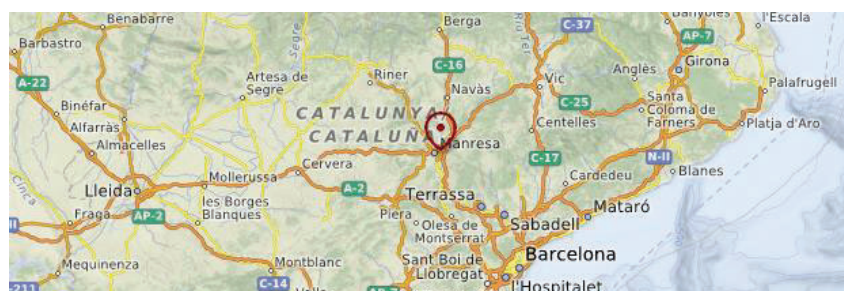


Imagen 8.9. Localización de Manresa. Fuente: Google Imágenes

8.7.1. La población de Manresa

A continuación, se explicará brevemente la historia más reciente de Manresa, especialmente los acontecimientos demográficos más destacados para entender mejor la situación demográfica actual del municipio. En 1818 se construyó el primer edificio industrial y en 1859 llegó la línea de tren de Barcelona a Zaragoza.

Todo ello conllevó un cambio importante para la ciudad durante esta primera mitad del siglo XIX, ya que se abandonó la manufactura y se empezó con la industrialización. Como consecuencia, se necesitaba mano de obra, de modo que empezaron a llegar inmigrantes, sobre todo, de otras comarcas catalanas, de Aragón y de la Comunidad Valenciana. Todo esto también afectó a la demografía de la ciudad, ya que de poco más de 12 000 habitantes a principios del siglo XIX, Manresa pasó a tener más de 23 000 a finales de siglo. También se empezaron a construir nuevas viviendas para esta nueva población (Ajuntament de Manresa s.f.)

A principios del siglo XX, Manresa se convirtió en la quinta ciudad más grande de Cataluña, y en la segunda mitad del siglo, se produjo el crecimiento más importante de la ciudad. Concretamente, entre el 1970 y el 1975; durante esos cinco años, Manresa pasó de tener algo más de 58 000 habitantes a alcanzar aproximadamente 66 200. Durante este periodo, llegó mucha mano de obra para trabajar en el sector industrial procedente de las comarcas más agrarias de Cataluña y de otras zonas agrícolas del país, en concreto, de Andalucía, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura y Aragón. No obstante, del 1975 al 1985, la población disminuyó por la bajada de la natalidad, por el retroceso de la inmigración y por el traslado de muchas personas a otros lugares. Así, en 1985, la población disminuyó ligeramente, de modo que la ciudad pasó a tener aproximadamente 65 200 habitantes (Ajuntament de Manresa s.f.).

En la actualidad, como se aprecia en el Gráfico 8.24, la población catalana es la mayoritaria (65 %) y la extranjera (23,1 %) supera a la procedente de otras ciudades de España (12 %). Si se observa la evolución de la población entre los años 2000 y 2021, los datos reflejan un leve descenso de las personas del resto de España y un marcado aumento del grupo extranjero (*vid.* Gráfico 8.25), donde destacan los marroquíes, que ocupan la primera posición (44,5 %), como se muestra en el Gráfico 8.26.

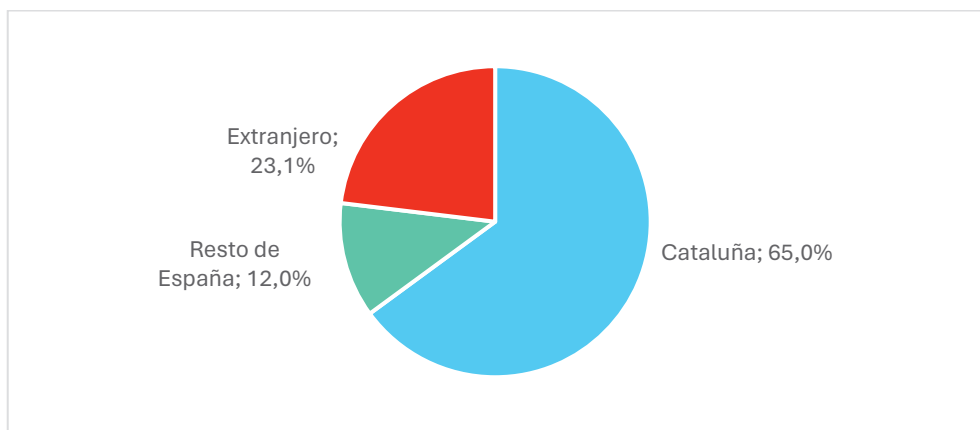


Gráfico 8.24. Población de Manresa según el lugar de nacimiento (2021). Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE

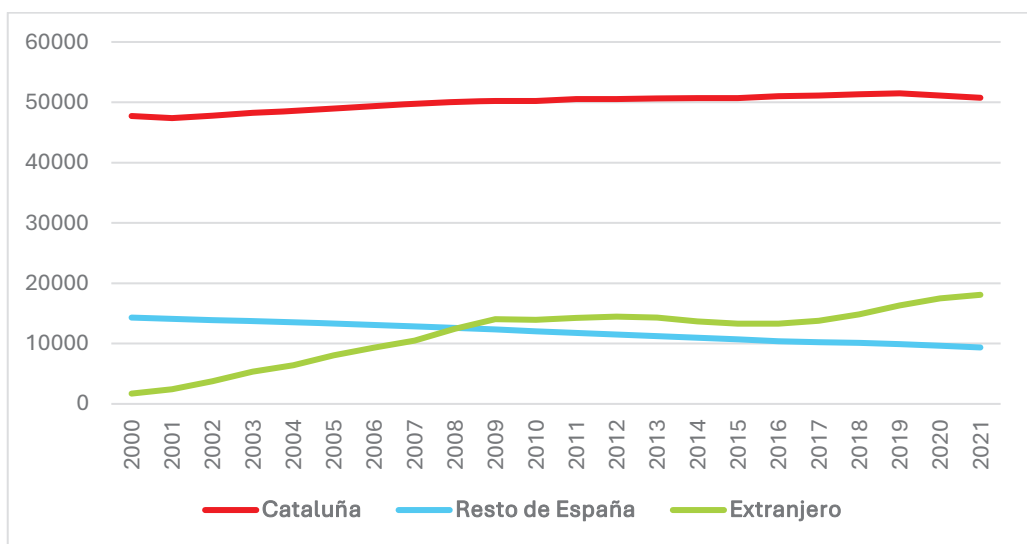


Gráfico 8.25. Evolución de la población de Manresa según el lugar de nacimiento
Fuente: Idescat, a partir del Padrón continuo del INE

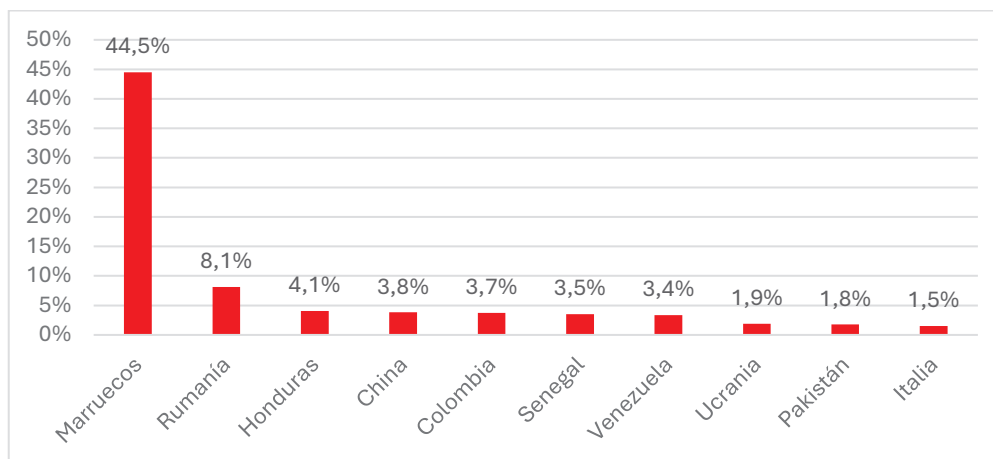


Gráfico 8.26. Representación de las 10 nacionalidades más frecuentes en Manresa (2021). Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes. 1 de enero de 2021

8.7.2. Competencias lingüísticas

En cuanto a los usos lingüísticos de la población, el Gráfico 8.27 proporciona datos acerca de la lengua inicial, la lengua de identificación y la lengua habitual de la población de las Comarcas Centrales. El territorio denominado Comarcas Centrales (Comarques Centrals) está formado por Bages, Berguedà, Osona, Solsonès y ocho municipios concretos de la comarca de la Anoia (*vid.* Imagen 8.10). Los datos reflejados en el Gráfico 8.27 se han extraído de la *Encuesta de usos lingüísticos de la población* (2018), la cual se realiza cada cinco años por el Idescat y el Departamento de Cultura. Este trabajo aporta algunos datos útiles sobre el uso y el conocimiento del español.



Imagen 8.10. Las Comarcas Centrales. Fuente: Google Imágenes

En cuanto a las lenguas habituales en el municipio, ocupa la primera posición el catalán, con casi un 60 %, mientras que solo un 26,9 % emplea habitualmente el español. Por lo que respecta a la lengua inicial, solo un 34,8 % de la población de las Comarcas Centrales declara tener como lengua materna el español; la lengua inicial de una gran mayoría (50,9 %) es el catalán; un 2,8 % tiene el español y el catalán como lenguas; y, finalmente, un 9,6 % tiene otras lenguas. Por lo tanto, se observa que algo más de un tercio de la población general tiene como lengua materna el español y la lengua inicial de aproximadamente la mitad de los habitantes de Manresa es el catalán. Finalmente, en lo relativo a la lengua de identificación, esto es, la lengua que los hablantes consideran suya, el porcentaje de los que se identifican con el español (26,7 %) es menor que el que presentaban los individuos que tenían esta lengua como inicial (34,8 %). En conclusión, los datos aportados muestran una Manresa con un alto uso del catalán por parte de la población.

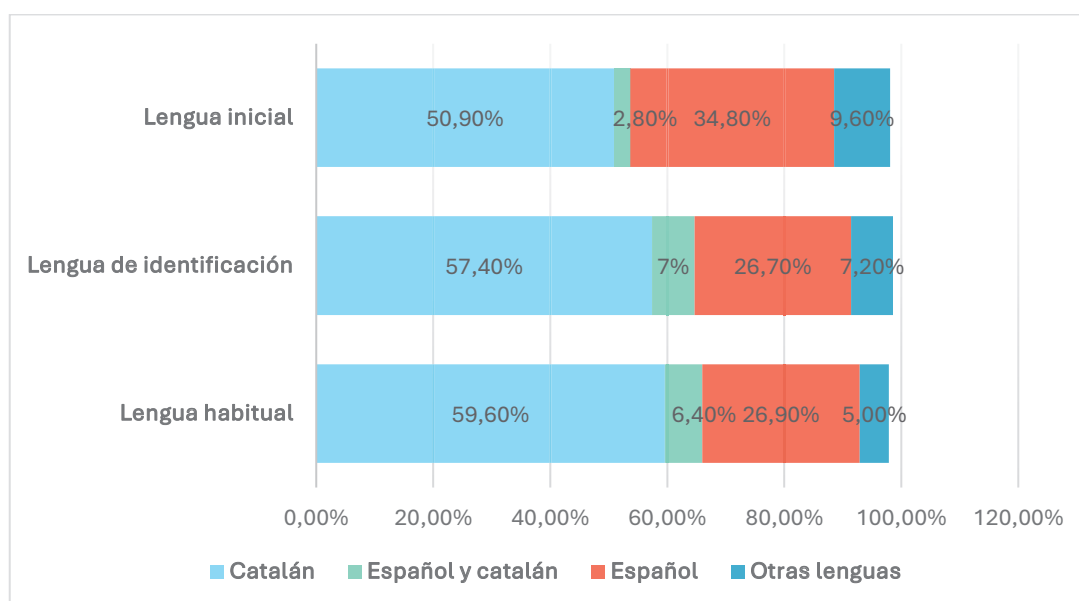


Gráfico 8.27. Lengua inicial, de identificación y habitual en la población de las Comarcas centrales (2018). Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL e Idescat

8.8. Análisis contrastivo y conclusiones

Este apartado se centra en comparar y resumir los datos más destacados de todos los municipios y distritos explicados hasta ahora, que es donde se concentran casi todas las informantes, para así obtener una imagen global de

todas las poblaciones. Este análisis permitirá analizar las diferencias y similitudes entre los diferentes distritos y municipios, y obtener conclusiones que sirvan para el posterior análisis de los datos. Se realizará una comparación entre Santa Coloma de Gramenet, Badalona, los cinco distritos examinados de Barcelona (Sant Andreu, Sant Martí, Horta-Guinardó, Nou Barris y Ciutat Vella), Martorell, Granollers y Manresa.

En este análisis, se realizará un cotejo de las características de la población de cada uno de los lugares, es decir, el porcentaje de los nacidos en Cataluña, el de los nacidos en el resto de España y el de los extranjeros, para así ver, por ejemplo, en qué lugares se concentran más extranjeros. Asimismo, se contrastará la proporción de marroquíes, respecto del total de extranjeros de cada lugar.

Si se observa el Gráfico 8.28, donde se compara el tipo de población según su lugar nacimiento, destaca el municipio de Manresa, puesto que allí se encuentra el mayor porcentaje de población nacida en Cataluña (65 %). En Badalona (62,2 %), Sant Andreu (60,8 %), Martorell (60,4 %) y Granollers (60 %) también se concentran muchos catalanes. Este hecho está relacionado con el empleo del catalán, de modo que es muy probable que en estos sitios concretos el predominio de esta lengua sea mayor.

Por el contrario, en Ciutat Vella se halla el menor porcentaje de población catalana, puesto que solamente el 30,7 % de los habitantes son de Cataluña, mientras que el porcentaje de extranjeros es el más elevado de todos, y representa más de la mitad de su población (60,1 %). En cuanto a los nacidos en el resto de España, el mayor número se encuentra en Santa Coloma de Gramenet (22,4 %). En esta última ciudad, la mitad de la población es catalana, y la otra mitad extranjera y procedente de otras regiones de España.

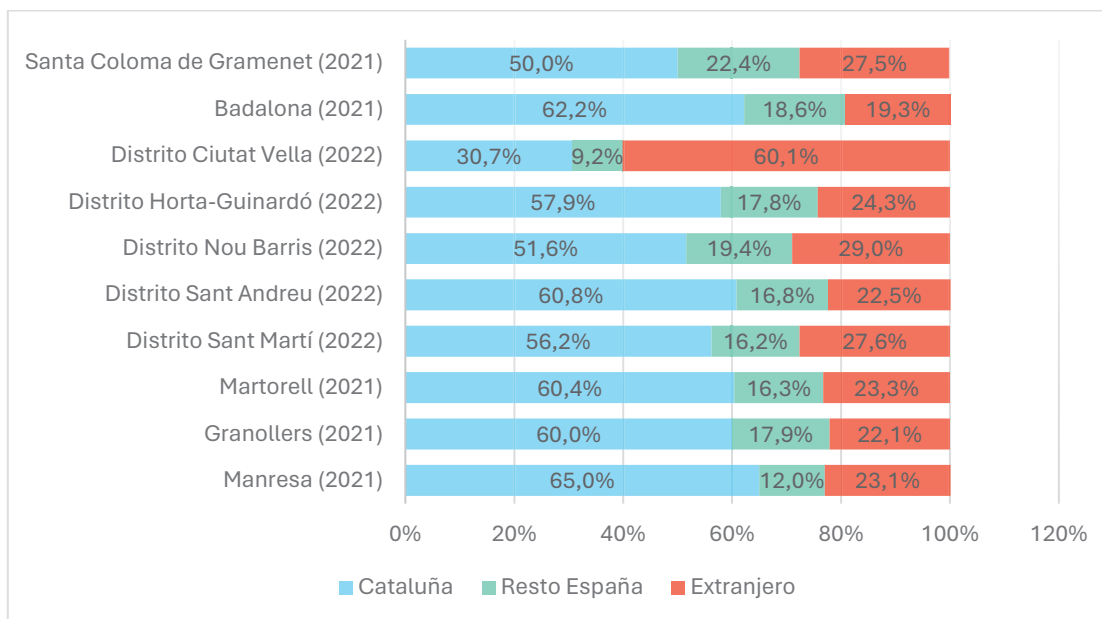


Gráfico 8.28. Poblaciones según el lugar de nacimiento. Fuente: Elaboración propia, a partir de: Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes (1 de enero de 2022). Idescat, a partir del Padrón continuo del INE

En cuanto a la población extranjera, hay que contrastar el número de marroquíes en cada municipio o distrito, ya que, cuanto más población marroquí haya, es probable que las informantes se relacionen más con personas de su misma nacionalidad y, como consecuencia, empleen más el árabe en su día a día, y este influya más en su español. Por ello, en la Tabla 8.2 se ofrece la cifra absoluta de marroquíes y su porcentaje calculado sobre el total de extranjeros de cada uno de los municipios y distritos. Así pues, se aprecia que Manresa (6 679), Badalona (5 101), Santa Coloma de Gramenet (4 061) y Ciutat Vella (3 348) concentran el mayor número de marroquíes. Por otra parte, cabe destacar los municipios de Martorell y Manresa porque allí los marroquíes suponen casi el 50 % de los extranjeros, concretamente, el 49,1 % y el 44,5 %, respectivamente (*vid.* Gráfico 8.29).

	Población marroquí	Porcentaje respecto del total de extranjeros
Santa Coloma de Gramenet (2021)	4 061	15,4 %
Badalona (2021)	5 101	14,9 %
Distrito Sant Andreu (2022)	1 370	6 %
Distrito Sant Martí (2022)	2 155	4,2 %
Distrito Nou Barris (2022)	2 097	6,2 %
Distrito Horta-Guinardó (2022)	1 106	3,8 %
Distrito Ciutat Vella (2022)	3 348	6,1 %
Martorell (2021)	2 555	49,1 %
Granollers (2021)	2 222	24,6 %
Manresa (2021)	6 679	44,5 %

Tabla 8.2. Distribución de la población marroquí en los distintos municipios y distritos.

Fuente: Elaboración propia, a partir del Padrón municipal de habitantes (Idescat)

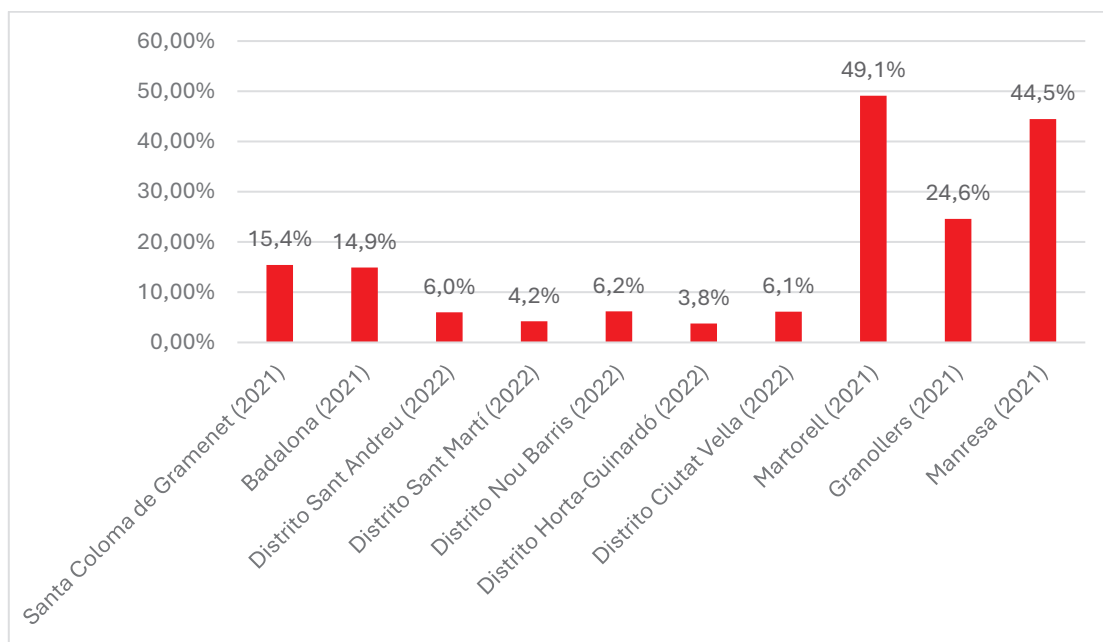
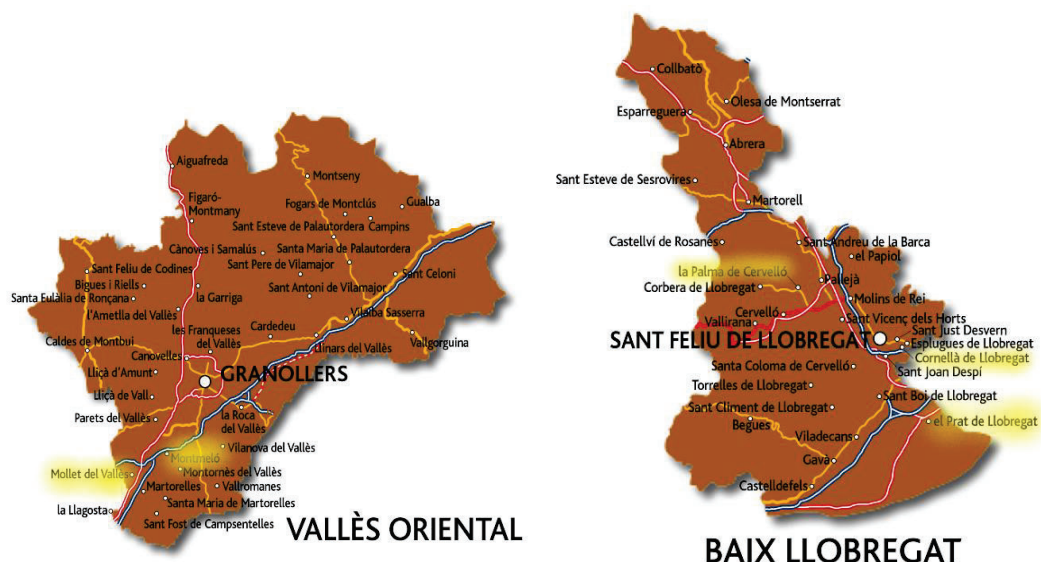


Gráfico 8.29. Población marroquí respecto del total de extranjeros

8.9. Breve recorrido por el resto de los municipios

Este último apartado está dedicado a los cinco municipios restantes. Como en cada uno de estos lugares solamente reside una informante, se van a tratar en conjunto y no tan pormenorizadamente como en los municipios anteriores. Concretamente, los municipios que faltan están distribuidos en dos comarcas barcelonesas. Por un lado, se analizarán los municipios de Montmeló y Mollet del Vallès, situados en la comarca del Vallès Oriental, como se ve en la Imagen 8.11. Por otra parte, se examinarán La Palma de Cervelló, Cornellà de Llobregat y El Prat de Llobregat, situados en el Baix Llobregat, como se muestra en la Imagen 8.12.



Imágenes 8.11 y 8.12. Localización de los cinco municipios en las comarcas del Vallès Oriental y Baix Llobregat. Fuente: Google Imágenes

En la Tabla 8.3 se muestra un resumen de los datos más destacables desde el punto de vista sociolingüístico de cada uno de estos municipios. En primer lugar, se muestra el número de habitantes, según datos del 1 de enero de 2021 (Idescat). De este modo, se observa que Cornellà es el que cuenta con una mayor población (89 300), mientras que La Palma de Cervelló destaca por su reducida población (3 015).

En segundo lugar, también se muestra la proporción de la población nacida en Cataluña, la nacida en el resto de España y la nacida en el extranjero en 2021. Así, se puede observar que La Palma de Cervelló es el municipio donde se

concentra un mayor porcentaje de población nacida en Cataluña (77,3 %), superando a Manresa, donde había un 65 % de población catalana, mientras que Cornellà destaca por su 22,2 % de extranjeros.

En tercer lugar, también es importante aportar datos concretos sobre la población marroquí en estos lugares. Desafortunadamente, en algunos casos no ha sido posible encontrar datos de la población extranjera según el país de procedencia, solo según el continente de procedencia. Asimismo, los porcentajes que se muestran se han calculado sobre el número total de extranjeros en cada municipio. Si se dejan aparte los datos sobre los extranjeros procedentes del continente africano en general, se advierte que El Prat es el lugar donde hay más marroquíes, exactamente un 24,8 % sobre el total de extranjeros.

Finalmente, se han buscado datos sobre las tres primeras nacionalidades extranjeras en cada municipio, de modo que se ha encontrado que la marroquí es la primera en Mollet, Cornellà de Llobregat y El Prat de Llobregat. En cuanto a los otros dos municipios, no se han encontrado datos oficiales.

	LA PALMA DE CERVELLÓ	MONTMELÓ	MOLLET DEL VALLÈS	CORNELLÀ DE LLOBREGAT	EL PRAT DE LLOBREGAT
Población total a 1 enero 2021	3 015 hab.	8 798 hab.	51 151 hab.	89 300 hab.	65 532 hab.
Nacidos en Cataluña (2021)	77,3 %	63,6 %	61,3 %	54 %	63 %
Nacidos en el resto de España (2021)	12,6 %	25 %	21,4 %	23,8 %	23 %
Nacidos en el extranjero (2021)	10,1 %	11,4 %	17,3 %	22,2 %	14 %
Población marroquí (2021)	39 (21,3 %) (Nacionalidad africana)	298 (46,9 %) (Nacionalidad africana)	1 262 (21,1 %)	3 003 (21,4 %)	1 546 (24,8 %)
1ª, 2ª y 3ª nacionalidad extranjera (2021)	--- ⁹	---	1. Marruecos: 1262 (21,1 %) 2. Paraguay: 681 (11,4 %) 3. Rumanía: 398 (6,6 %)	1. Marruecos: 3 003 (21,4 %) 2. Perú: 1 054 (7,5 %) 3. Ecuador: 952 (6,8 %)	1. Marruecos: 1 546 (24,8 %) 2. Rumanía: 616 (9,9 %) 3. China: 566 (9,1 %)

Tabla 8.3. Datos sociolingüísticos del resto de municipios. Fuentes: Idescat. Padrón continuo del INE (2021). Padrón municipal de habitantes (2021). Censo de población y viviendas del INE (2011)

⁹ Algunas celdas no contienen datos porque no están disponibles en las páginas web oficiales de estadística. En algunas ocasiones, se ha encontrado indicado que posiblemente se trata de datos confidenciales o de baja fiabilidad.

Capítulo 9

Frecuencia de empleo y productividad de las perífrasis verbales

Este capítulo está dedicado a la primera parte del análisis de los resultados obtenidos en el conjunto de las grabaciones realizadas a las informantes. El objetivo fundamental consiste en presentar un análisis contrastivo de la frecuencia de empleo de las perífrasis verbales del español en cada grupo de encuestadas. Este análisis permitirá observar las diferencias de uso entre las diferentes informantes y el tipo de perífrasis que suelen emplear. Para complementar dicho análisis, al final del capítulo también se presentará un breve estudio de la productividad de las perífrasis verbales en cada grupo de informantes.

En el Apartado 9.1 se realiza una breve descripción de las características de cada uno de los corpus o subcorpus empleados. El Apartado 9.2 muestra un análisis contrastivo general de la frecuencia de empleo de las perífrasis verbales entre todas las informantes marroquíes, por un lado, y la totalidad de las participantes del corpus de control, formado por hablantes nativas de español,

por el otro. En el Apartado 9.3, se analiza la frecuencia de empleo de las perífrasis por las encuestadas escolarizadas en Marruecos; el Apartado 9.4 se centra en las informantes escolarizadas en España; en el Apartado 9.5, se examina la frecuencia en las encuestadas que no han finalizado su escolarización, en el Apartado 9.6 se presentan los resultados obtenidos en el corpus de control de hablantes nativas de español, y el Apartado 9.7 muestra un análisis comparativo entre todos los grupos de informantes. Por último, el Apartado 9.8 cierra este capítulo con un breve estudio de la productividad de las perífrasis verbales en cada grupo de informantes.

9.1. Presentación de los corpus y subcorpus empleados

A lo largo de este capítulo se presentarán las frecuencias de empleo generales de las perífrasis verbales que se registran en el COMMAR. También se mostrarán las frecuencias de las perífrasis en cada uno de los grupos de informantes concretos que forman este corpus. Como los resultados sobre las frecuencias que se presentarán a lo largo de este capítulo se han calculado por millón de palabras, previamente ha sido necesario calcular el número total de palabras de cada uno de los corpus o subcorpus manejados.

En la Tabla 9.1 se indica el número de informantes que integra cada grupo, así como el número de palabras de cada corpus o subcorpus. Como se observa, las participantes escolarizadas en Marruecos (ESCOL.MAR.) son un total de 56; las informantes escolarizadas en España (ESCOL.ESP.), 41, y las que no han finalizado su escolarización (SIN FINAL.ESCOL.), 3. Además, los datos obtenidos se contrastarán con los de las participantes del corpus de control, esto es, el Corpus Gradia del Español de Barcelona (GRADESBAR), del que se seleccionaron solamente las informantes de sexo femenino. Cabe destacar que, aunque el primer grupo (ESCOL.MAR.) contiene algunas informantes más que el segundo (ESCOL.ESP.), al final, el número de palabras de ambos es bastante similar (130 395 palabras y 127 966 palabras, respectivamente).

Grupo	Número de informantes	Número de palabras
ESCOL.MAR.	56	130 395
ESCOL.ESP.	41	127 966
GRADESBAR	58	179 897
SIN FINAL.ESCOL.	3	7605
Total	158	445 863

Tabla 9.1. Número de informantes y número de palabras de cada corpus o subcorpus

9.2. Análisis contrastivo general

Después de haber realizado un vaciado exhaustivo de las construcciones perifrásticas y una selección de aquellos ejemplos que cumplieran con las condiciones de las perífrasis verbales (*vid.* Capítulo 4), a continuación, se procederá a hacer un análisis de los datos obtenidos. Como ya se ha avanzado, este estudio de frecuencias empezará con una comparación de los resultados más general. Para ello, se ha agrupado a todas las informantes marroquíes, es decir, las informantes escolarizadas en Marruecos, las informantes escolarizadas en España y las informantes que no han finalizado su escolarización. Todas estas informantes se han contrastado con el conjunto de las participantes que integran el corpus de control mencionado antes, esto es, el GRADESBAR. El corpus de control permite contrastar las tendencias registradas en las informantes marroquíes con el uso que muestran las hablantes nativas de español, y así ver si los empleos observados coinciden entre un grupo y otro. De esta manera, se está comparando un grupo en el que, en mayor o menor medida, está la presencia del árabe, con otro en el que no existe tal influencia. En los siguientes apartados, se analizará la frecuencia de uso de las perífrasis verbales en cada uno de los grupos de informantes en particular.

En la Tabla 9.2 y en los Gráficos 9.1 y 9.2, se muestran los resultados obtenidos de las frecuencias de uso de cada una las perífrasis en las informantes marroquíes o de origen marroquí y en las participantes que representan a la población nativa de español. Un primer resultado observado es la mayor cantidad de perífrasis verbales en las participantes nativas de español respecto a las marroquíes. En conjunto, las nativas emplean 60 perífrasis, mientras que las informantes marroquíes emplean 17 perífrasis menos, esto es, un total de 43

perífrasis, de manera que se aprecia una diferencia de 15 perífrasis entre un grupo y otro. Esta diferencia contemplada entre los dos grupos puede ser un indicio de una mayor productividad de las perífrasis verbales en las hablantes nativas de español (*vid.* Apartado 9.8).

Algunas de las construcciones que solamente son empleadas por las hablantes del corpus de control son *tratar de* + INF, *llevar a* + INF, *ir y* + V o *andar* + GER. También hay perífrasis, aunque muy pocas, que solo aparecen en el grupo de las informantes marroquíes, como *comenzar a* + INF, *lograr* + INF o *conseguir* + INF. En el Capítulo 10, se examinará el uso de estas perífrasis y de sus valores.

Asimismo, otra diferencia que muestran los datos es que, en la mayoría de los casos, las hablantes nativas de español suelen utilizar las perífrasis verbales con una mayor frecuencia, como en *acabar de* + INF, *deber (de)* + INF, *dejar de* + INF, *empezar* + GER, *poder* + INF, *tener que* + INF, entre otras. Esto puede indicar una mayor interiorización del significado de las perífrasis verbales y un mayor dominio, además de un uso con un mayor tipo de auxiliados diferentes (*vid.* Apartado 9.8). En algunas ocasiones, la frecuencia de las construcciones perifrásticas entre las informantes marroquíes y las nativas de español es bastante parecida, y, solo en algunas perífrasis muy concretas, las informantes marroquíes presentan una frecuencia superior, como en el caso de *ir a* + INF, que es la que más destaca, *haber que* + INF, *estar* + GER y *querer* + INF. En estos últimos casos, es posible que esta diferencia se deba a la influencia del árabe, hecho que se constatará en el siguiente capítulo (*vid.* Capítulo 10). También se verá en los siguientes apartados si estos resultados se mantienen en cada uno de los grupos de participantes marroquíes.

En conclusión, este primer análisis general ha mostrado una mayor variedad de perífrasis verbales en las participantes nativas de español, en comparación con las informantes marroquíes. Las hablantes del GRADESBAR superan en el número de perífrasis que emplean a todas las encuestadas marroquíes del COMMAR. Esto puede reflejar un menor dominio y una menor asimilación de dichas construcciones por estas últimas participantes, además del desconocimiento o el conocimiento pasivo de algunas perífrasis verbales más complejas semánticamente. En general, las construcciones perifrásticas que no se

documentan en las informantes marroquíes parece que no son las más comunes, puesto que presentan una frecuencia bastante baja en las informantes del GRADESBAR, y su ausencia en las encuestadas marroquíes también puede estar motivada por la temática de las conversaciones.

Asimismo, se ha constatado, en general, una mayor frecuencia de empleo de las construcciones en las participantes del grupo de control, lo cual puede indicar un mayor control y manejo de las perífrasis. También hay que tener en cuenta que el grupo marroquí es muy amplio y no todas las informantes que lo integran presentan las mismas características sociolingüísticas, de ahí que sea necesario examinar la frecuencia de las perífrasis en cada grupo concreto, para así mostrar las posibles diferencias.

Perífrasis verbal	Frecuencia relativa informantes marroquíes	Frecuencia relativa¹⁰ GRADESBAR
<i>Acabar</i> + GER	82,7	88,9
<i>Acabar</i> + PP	---	5,6
<i>Acabar de</i> + INF	79	172,3
<i>Andar</i> + GER	---	16,7
<i>Coger y</i> + V	26,3	50
<i>Comenzar a</i> + INF	7,5	---
<i>Conseguir</i> + INF	3,8	---
<i>Dar a</i> + INF	---	16,7
<i>Dar de</i> + INF	---	16,7
<i>Dar por</i> + INF	---	11,1
<i>Deber (de)</i> + INF	63,9	172,3
<i>Dejar</i> + INF	176,7	139
<i>Dejar</i> + PP	11,3	16,7
<i>Dejar de</i> + INF	45,1	100
<i>Empezar</i> + GER	7,5	16,7
<i>Empezar a</i> + INF	364,7	250,1
<i>Encontrarse</i> + PP	---	5,6
<i>Estar</i> + GER	2944	2423,6

¹⁰ El cálculo de la frecuencia relativa se ha realizado a partir del número total de palabras de cada corpus, de modo que se ha multiplicado la frecuencia absoluta por un millón y el resultado se ha dividido entre el número total de palabras del corpus.

<i>Estar</i> + PP	424,9	706
<i>Estar a</i> + INF	---	11,1
<i>Estar a punto de</i> + INF	7,5	5,6
<i>Estar para</i> + INF	---	11,1
<i>Estar por</i> + INF	3,8	---
<i>Haber de</i> + INF	22,6	44,5
<i>Haber</i> + PP	10907,4	8666
<i>Haber que</i> + INF	541,4	372,4
<i>Ir</i> + GER	477,5	522,5
<i>Ir</i> + PP	---	22,2
<i>Ir a</i> + INF	4654,7	3440,9
<i>Ir y</i> + V	---	11,1
<i>Llegar a</i> + INF	37,6	66,7
<i>Llegar y</i> + V	---	5,6
<i>Llevar</i> + GER	37,6	83,4
<i>Llevar</i> + PP	3,8	11,1
<i>Llevar a</i> + INF	---	5,6
<i>Lograr</i> + INF	3,8	---
<i>Mirar de</i> + INF	---	5,6
<i>Parar de</i> + INF	41,4	33,4
<i>Pasar a</i> + INF	3,8	5,6
<i>Poder</i> + INF	2872,5	3346,4
<i>Poner(se) a</i> + INF	67,7	183,4
<i>Quedar</i> + GER	18,8	22,2
<i>Quedar</i> + PP	71,4	50
<i>Quedar por</i> + INF	3,8	---
<i>Querer</i> + INF	2022,8	1545,3
<i>Saber</i> + INF	157,9	139
<i>Salir</i> + PP	---	5,6
<i>Seguir</i> + GER	112,8	166,8
<i>Seguir</i> + PP	---	5,6
<i>Sentir</i> + PP	7,5	33,4
<i>Ser de</i> + INF	---	44,5
<i>Soler</i> + INF	79	72,3
<i>Tardar en</i> + INF	15	27,8

<i>Tender a</i> + INF	---	11,1
<i>Tener</i> + GER	7,5	11,1
<i>Tener</i> + PP	142,9	177,9
<i>Tener que</i> + INF	2895,1	3146,2
<i>Terminar</i> + GER	---	11,1
<i>Terminar de</i> + INF	---	11,1
<i>Tratar de</i> + INF	---	16,7
<i>Venir</i> + PP	---	5,6
<i>Venir a</i> + INF	---	50
<i>Venir y</i> + V	26,3	16,7
<i>Verse</i> + PP	3,8	22,2
<i>Volver a</i> + INF	282	255,7

Tabla 9.2. Frecuencia por millón de palabras de las perífrasis verbales en todas las informantes marroquíes y en las informantes del GRADESBAR

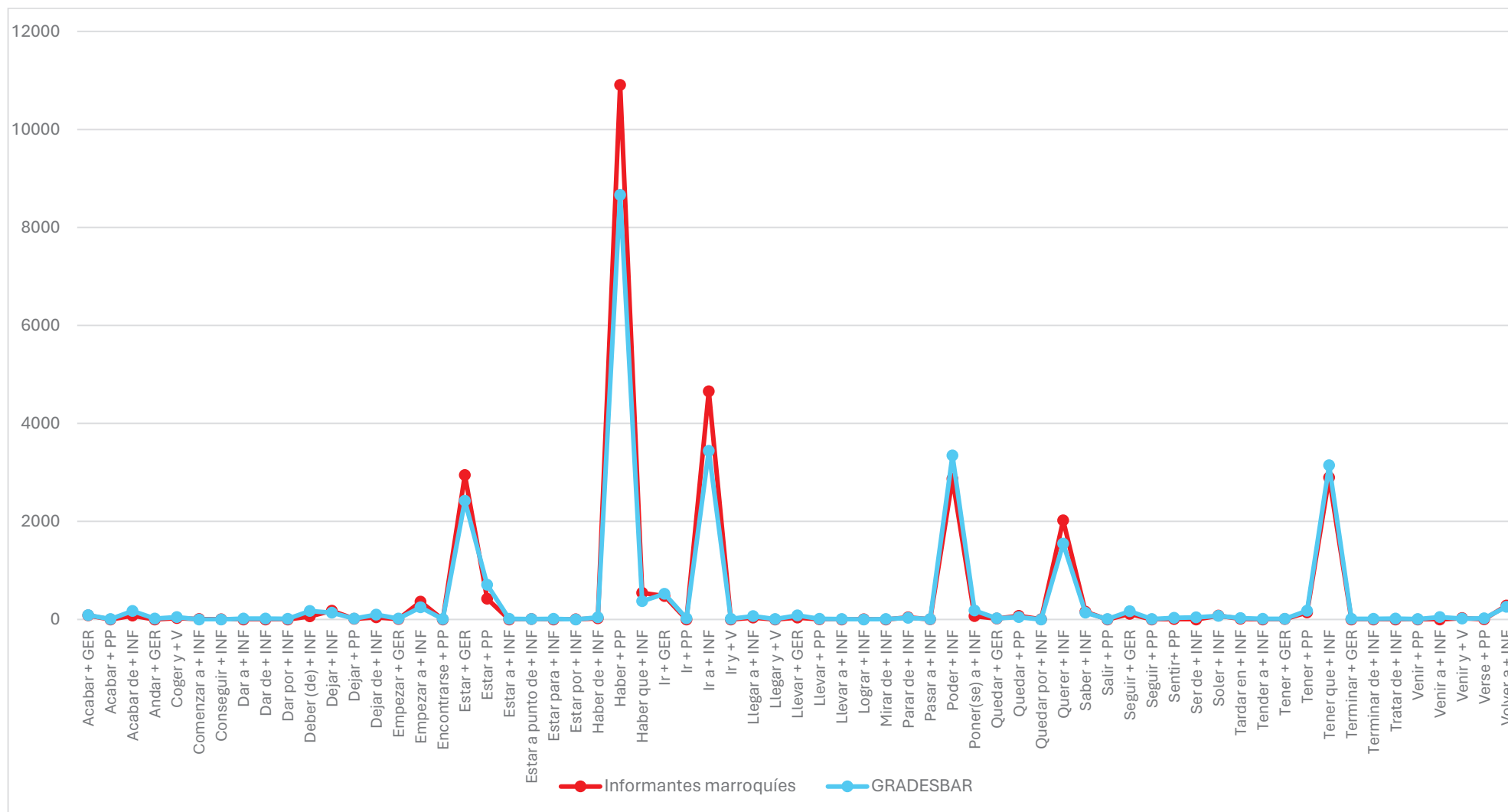


Gráfico 9.1. Frecuencia por millón de palabras de las perífrasis verbales en todas las informantes del COMMAR y del GRADESBAR

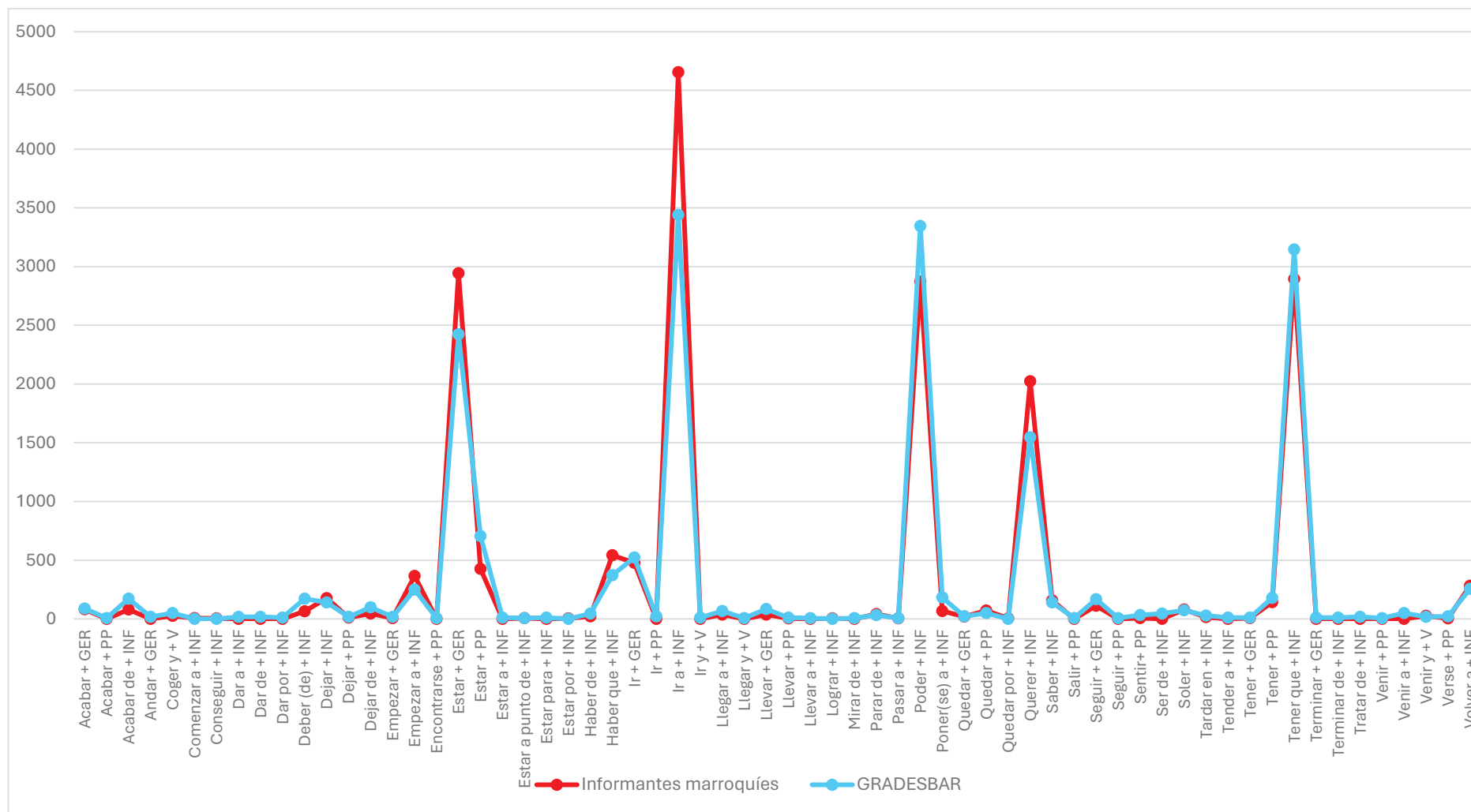


Gráfico 9.2. Frecuencia por millón de palabras de las perífrasis verbales en todas las informantes del COMMAR y del GRADESBAR (excluyendo *haber + PP*)

9.3. Grupo escolarizado en Marruecos

En este apartado, se va a examinar la frecuencia de empleo de las perífrasis verbales en el grupo escolarizado en Marruecos. Cabe recordar que estas hablantes son nativas de árabe y que en su infancia no tuvieron una exposición al español. En general, solo a partir de su emigración a España, han empezado a estar en contacto con la lengua española.

En la Tabla 9.3 y en el Gráfico 9.3, se puede observar el repertorio perifrástico de estas encuestadas. Tras un vaciado exhaustivo de las perífrasis verbales, solo se han registrado un total de 28 construcciones. Aparte de *haber* + PP, que presenta una frecuencia muy destacada (8052,5), la perífrasis más habitual es *ir a* + INF (4294,6), que se analizará con detalle en los siguientes capítulos. También presentan elevadas frecuencias *poder* + INF (2737,8), *tener que* + INF (2707,2), *estar* + GER (2576,8), *querer* + INF (2024,6) y *haber que* + INF (759,2). Parece que, en general, estas informantes utilizan aquellas perífrasis verbales más necesarias e imprescindibles, y al mismo tiempo más frecuentes en español, mientras que las construcciones que muestran significados más específicos presentan una reducida frecuencia.

En general, la variedad de construcciones perifrásticas no es muy amplia y seis de las perífrasis, es decir, un 21,4 % del total, presentan una sola ocurrencia, de modo que se registran en una única informante del corpus, como los casos de *empezar* + GER o *lograr* + INF. Además, se observa la ausencia de algunas construcciones comunes como *terminar de* + INF, *soler* + INF o *dejar de* + INF, que sí aparecen en el corpus de hablantes nativas de español. La ausencia de estas construcciones puede deberse a su menor dominio de las perífrasis verbales. En el Capítulo 10 se examinará con mayor detenimiento el uso de las perífrasis en estas informantes y se plantearán posibles hipótesis de la ausencia de algunas de las construcciones.

Perífrasis verbal	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa¹¹
<i>Acabar de</i> + INF	8	61,4
<i>Deber (de)</i> + INF	5	38,3
<i>Dejar</i> + INF	19	145,7
<i>Dejar</i> + PP	2	15,3
<i>Empezar</i> + GER	1	7,7
<i>Empezar a</i> + INF	36	276,1
<i>Estar</i> + GER	336	2576,8
<i>Estar</i> + PP	86	659,5
<i>Haber</i> + PP	1050	8052,5
<i>Haber que</i> + INF	99	759,2
<i>Ir</i> + GER	35	268,4
<i>Ir a</i> + INF	560	4294,6
<i>Llevar</i> + GER	3	23,0
<i>Llevar</i> + PP	1	7,7
<i>Lograr</i> + INF	1	7,7
<i>Parar de</i> + INF	8	61,4
<i>Pasar a</i> + INF	1	7,7
<i>Poder</i> + INF	357	2737,8
<i>Quedar</i> + GER	4	30,7
<i>Quedar</i> + PP	18	138,0
<i>Querer</i> + INF	264	2024,6
<i>Saber</i> + INF	23	176,4
<i>Seguir</i> + GER	1	7,7
<i>Tardar en</i> + INF	1	7,7
<i>Tener</i> + GER	2	15,3
<i>Tener</i> + PP	6	46,0
<i>Tener que</i> + INF	353	2707,2
<i>Volver a</i> + INF	19	145,7

Tabla 9.3. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras
(ESCOL.MAR.)

¹¹ El cálculo de la frecuencia relativa se ha realizado a partir del número total de palabras de cada subcorpus. Por ejemplo, en este caso, se ha multiplicado la frecuencia absoluta por un millón y el resultado se ha dividido entre el número total de palabras del subcorpus de las informantes escolarizadas en Marruecos.

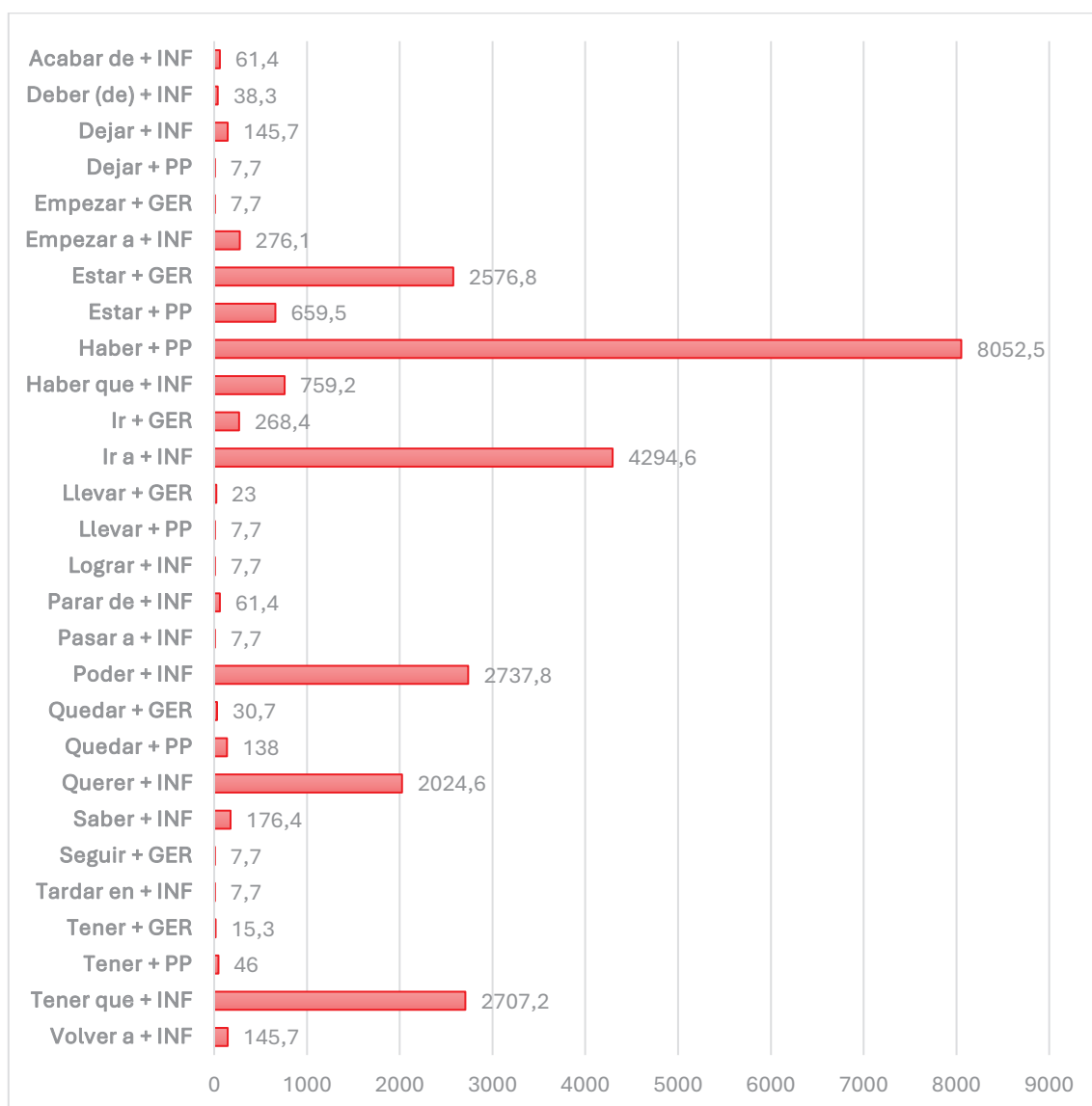


Gráfico 9.3. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras (ESCOL.MAR.)

También es significativo analizar las perífrasis que emplean estas informantes según el grado de dificultad semántica que encubren estas construcciones, es decir, ver si las perífrasis que manejan son las más fáciles y transparentes desde el punto de vista semántico o si también se encuentran construcciones cuyo significado es más complejo y no tan evidente para un estudiante extranjero.

Para ello, aunque no se incluyen todas las perífrasis verbales, se puede tomar como guía el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y observar las que se recomienda enseñar según los diferentes niveles del MCER (*vid.* Tabla 9.4). En el *Plan*, las perífrasis aparecen a partir del nivel A2. De este modo, si se tiene en cuenta que la mayoría de estas informantes (54 %) presenta un nivel A2-B1 de

español (*vid.* Capítulo 7), aparte de las perífrasis más comunes y fáciles, cabe destacar que también han surgido algunas que, según el *Plan Curricular*, se reservan para los niveles C1-C2, como *tener* + PP y *tardar en* + INF. La primera parece bastante común en el habla cotidiana, pero no se plantea su estudio hasta los niveles más avanzados de la lengua. En cambio, la segunda, *tardar en* + INF, no tiene un empleo tan frecuente, pero su significado parece bastante transparente. Según Gómez Torrego (1999: 3386), el sentido de esta construcción viene dado por el auxiliar *tardar*.

A2	B1	B2	C1	C2
<i>Haber</i> + PP	<i>Soler</i> + INF	<i>Deber de</i> + INF	<i>Llegar a</i> + INF	<i>Haber de</i> + INF
<i>Estar</i> + GER	<i>Volver a</i> + INF	<i>Ponerse a</i> +	<i>Acabar por</i> +	<i>Acertar a</i> + INF
<i>Ir a</i> + INF	<i>Dejar de</i> + INF	INF	INF	<i>Tardar en</i> + INF
<i>Acabar de</i> +	<i>Ponerse a</i> +		<i>No alcanzar a</i>	
INF	INF		+ INF	
<i>Empezar a</i> +	<i>Estar a punto</i>		<i>Echar(se) a</i> +	
INF	<i>de</i> + INF		INF	
<i>Volver a</i> + INF	<i>Seguir</i> + GER		<i>Romper a</i> + INF	
<i>Poder</i> + INF	<i>Ir a</i> + INF		<i>Ir</i> + GER	
<i>Tener que</i> +			<i>Venir</i> + GER	
INF			<i>Andar</i> + GER	
<i>Haber que</i> +			<i>Terminar</i> +	
INF			GER	
			<i>Venir a</i> + INF	
			<i>Tener</i> + PP	
			<i>Dejar</i> + PP	
			<i>Llevar</i> + PP	

Tabla 9.4. Distribución de las perífrasis verbales españolas por niveles según el MCER¹²

¹² Elaboración propia a partir del MCER y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

9.4. Grupo escolarizado en España

En este apartado, se van a analizar los resultados que pertenecen al grupo de las informantes escolarizadas en España. Estas informantes han estado expuestas al español desde su infancia, de modo que la inmersión lingüística ha sido muy marcada. También han tenido un contacto con el catalán desde su niñez.

Uno de los primeros resultados que se puede constatar es la mayor variedad de perífrasis verbales, respecto del grupo de las informantes escolarizadas en Marruecos. En efecto, en el grupo de las informantes escolarizadas en España, es destacable el repertorio perifrástico que manejan, además del número de ocurrencias de cada una de las perífrasis. En la Tabla 9.5 y en el Gráfico 9.4, se recogen la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa de cada perífrasis empleada.

En las conversaciones de las participantes escolarizadas en España, en total, se han registrado 39 perífrasis verbales y, únicamente en un 23,1 % (9 perífrasis verbales) del total de las perífrasis empleadas, se recoge un solo ejemplo de la construcción. En el anterior grupo de encuestadas, este porcentaje era similar (21,4 %), pero solo se registró un total de 28 perífrasis. Como se ve, entre ambos grupos se aprecia una importante diferencia cuantitativa, puesto que las participantes escolarizadas en España emplean 11 perífrasis más.

Por otro lado, a pesar de contar con 41 informantes, no se han obtenido ejemplos de todas las perífrasis que existen en español. Entre las perífrasis ausentes, se pueden señalar, por ejemplo, las siguientes: las construcciones formadas con el verbo *terminar*, como *terminar de* + INF, *terminar* + GER y *terminar por* + INF, y otras perífrasis como *andar* + GER, *andar* + PP o *acabar por* + INF. En el caso concreto de estas seis perífrasis, solo tres de ellas aparecen en las conversaciones de las hablantes nativas de español (*terminar de* + INF, *terminar* + GER y *andar* + GER), de manera que el uso de las perífrasis puede depender de las conversaciones y de los temas tratados.

Finalmente, como ya se ha mencionado, en la mayoría de las construcciones, la frecuencia concreta que muestran las informantes escolarizadas en España también es mayor que la de las encuestadas escolarizadas en Marruecos, salvo

algunas excepciones, como *haber que* + INF, que se analizará más adelante (vid. Capítulo 10). Esta mayor frecuencia puede ser un indicio de su alto dominio de las perífrasis.

Perífrasis verbal	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
<i>Acabar</i> + GER	22	171,9
<i>Acabar de</i> + INF	13	101,6
<i>Coger y</i> + V	7	54,7
<i>Comenzar a</i> + INF	2	15,6
<i>Conseguir</i> + INF	1	7,8
<i>Deber (de)</i> + INF	12	93,8
<i>Dejar</i> + INF	28	218,8
<i>Dejar</i> + PP	1	7,8
<i>Dejar de</i> + INF	12	93,8
<i>Empezar</i> + GER	1	7,8
<i>Empezar a</i> + INF	57	445,4
<i>Estar</i> + GER	426	3329,0
<i>Estar</i> + PP	7	54,7
<i>Estar a punto de</i> + INF	2	15,6
<i>Estar por</i> + INF	1	7,8
<i>Haber de</i> + INF	6	46,9
<i>Haber</i> + PP	1735	13 558,3
<i>Haber que</i> + INF	45	351,7
<i>Ir</i> + GER	89	695,5
<i>Ir a</i> + INF	655	5118,5
<i>Llegar a</i> + INF	10	78,1
<i>Llevar</i> + GER	6	46,9
<i>Lograr</i> + INF	1	7,8
<i>Parar de</i> + INF	3	23,4
<i>Poder</i> + INF	385	3008,6
<i>Poner(se) a</i> + INF	17	132,8
<i>Quedar</i> + GER	1	7,8
<i>Quedar</i> + PP	1	7,8
<i>Quedar por</i> + INF	1	7,8
<i>Querer</i> + INF	256	2000,5
<i>Saber</i> + INF	16	125,0

<i>Seguir</i> + GER	29	226,6
<i>Soler</i> + INF	21	164,1
<i>Tardar en</i> + INF	3	23,4
<i>Tener</i> + PP	31	242,3
<i>Tener que</i> + INF	406	3172,7
<i>Venir y</i> + V	7	54,7
<i>Verse</i> + PP	1	7,8
<i>Volver a</i> + INF	55	429,8

Tabla 9.5. Frecuencia de uso de cada perífrasis verbal (ESCOL.ESP.)

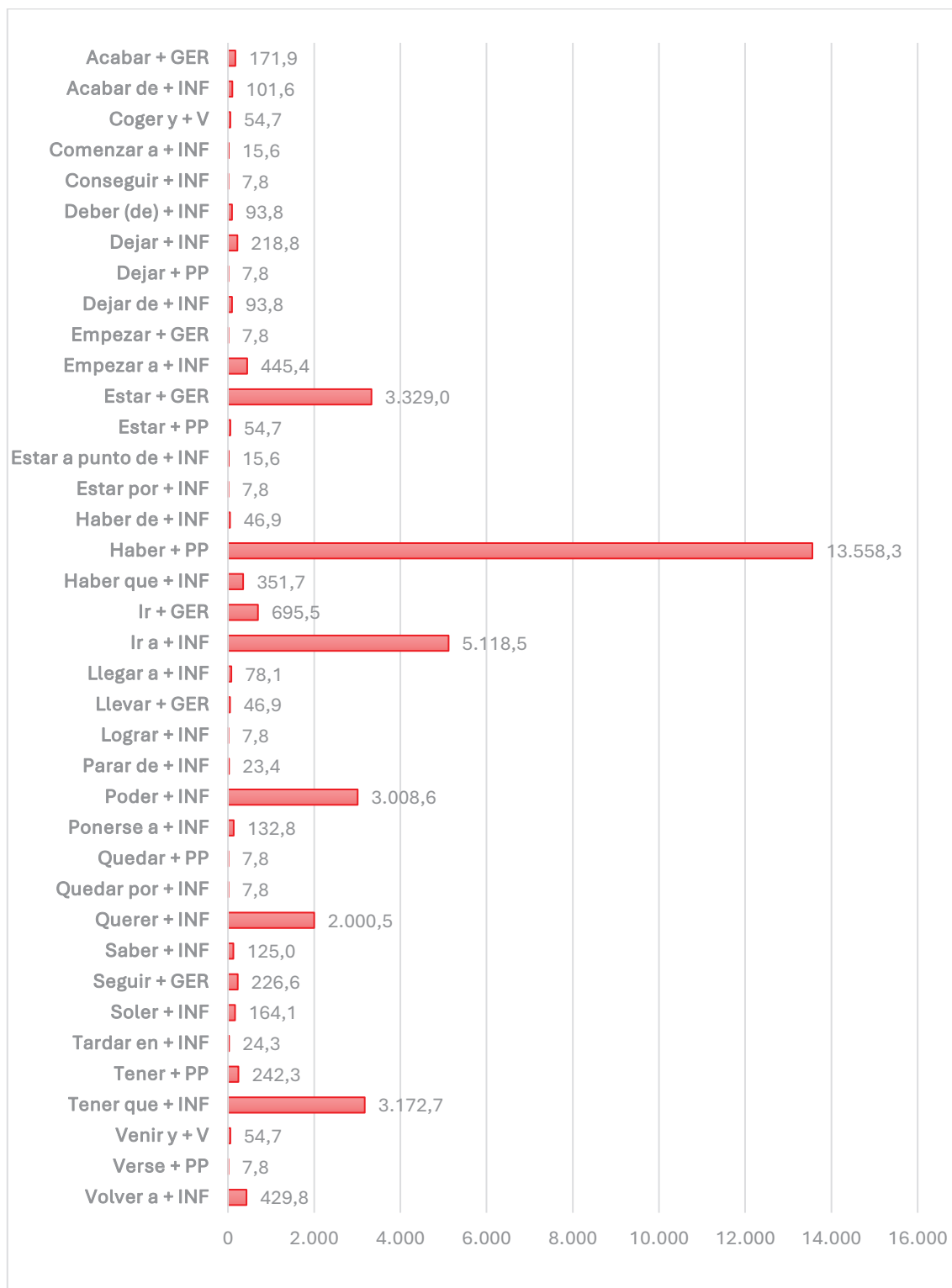


Gráfico 9.4. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras
(ESCOL.ESP.)

9.5. Informantes que no han finalizado su escolarización (SIN FINAL.ESCOL.)

Esta sección está dedicada al análisis de los resultados de las informantes que no han finalizado su escolarización en su país de origen y que llegaron al país

de acogida en una edad bastante tardía, en concreto, tras los once años. Este grupo únicamente está compuesto por tres informantes: dos encuestadas llegadas a los once años; y una, a los trece. Entre las que llegaron a los once años a España, una de ellas hacía unos 4 o 5 años que se fue a vivir a Francia, pero su español es casi perfecto, de modo que puede ser un caso relevante para analizar, ya que, a pesar de su cambio de país de residencia, sigue manteniendo el español. Por su parte, la otra informante empezó sexto de primaria cuando llegó a España.

Hay que tener en cuenta que se trata de un grupo muy reducido de informantes, de modo que los resultados que se van a presentar no son extrapolables al resto de hablantes con las mismas características. Asimismo, aunque el árabe ya se haya formado como su lengua primera, los resultados de este grupo pueden aportar datos significativos para ver si son capaces de aprender y manejar las perífrasis verbales del español como un hablante nativo o escolarizado en España, o si ya es difícil debido a su edad de llegada al país de acogida.

Siguiendo el mismo procedimiento que en los casos anteriores, se ha realizado un vaciado de todas las perífrasis que han surgido en las conversaciones de estas encuestadas. En la Tabla 9.6 y en el Gráfico 9.5, se recoge la frecuencia de uso de las distintas perífrasis verbales. Aquí la variedad perifrástica es más limitada, únicamente manejan un total de 15 construcciones, pero ello se puede deber también al escaso número de participantes. Asimismo, el nivel de español, que en este caso seguramente no sea como el de un hablante nativo, puede influir en la frecuencia de uso de las perífrasis. Por otra parte, a pesar del limitado repertorio perifrástico, se observan unas frecuencias de empleo bastante elevadas de las perífrasis más habituales que manejan.

Si se fija la atención en la Tabla 9.6 y en el Gráfico 9.5, se observa que después de *haber* + PP (15 253,1), la frecuencia más elevada la toma *ir a* + INF (3024,3), como ocurre en las demás informantes marroquíes. En cuanto al resto de las construcciones, destacan las más comunes, como *estar* + GER, *poder* + INF o *querer* + INF. También hay cuatro perífrasis con una sola ocurrencia: *llevar* + GER, *poner a* + INF, *tener* + PP y *volver a* + INF. En síntesis, en este grupo, se observa un menor dominio de las perífrasis verbales españolas, ya que, en comparación con los dos grupos anteriores, se ha obtenido el repertorio perifrástico más

reducido de todos. No obstante, como se ha apuntado, estos resultados pueden estar motivados por el reducido número de informantes.

Perífrasis verbal	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
<i>Empezar a</i> + INF	4	525,9
<i>Estar</i> + GER	21	2761,3
<i>Estar</i> + PP	20	2629,8
<i>Haber</i> + PP	116	15 253,1
<i>Ir</i> + GER	3	394,5
<i>Ir a</i> + INF	23	3024,3
<i>Llevar</i> + GER	1	131,5
<i>Poder</i> + INF	22	2892,8
<i>Poner a</i> + INF	1	131,5
<i>Querer</i> + INF	18	2366,9
<i>Saber</i> + INF	3	394,5
<i>Sentir</i> + PP	2	262,9
<i>Tener</i> + PP	1	131,5
<i>Tener que</i> + INF	11	1446,4
<i>Volver a</i> + INF	1	131,5

Tabla 9.6. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales (SIN FINAL.ESCOL.)

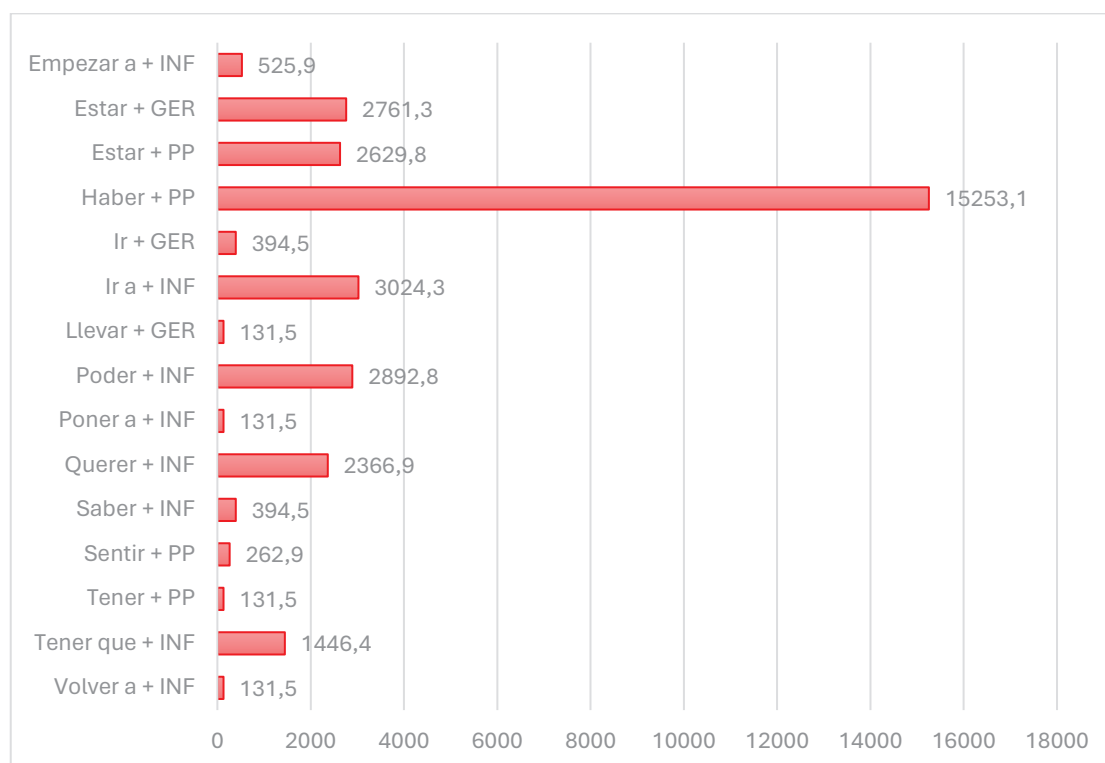


Gráfico 9.5. Frecuencia de empleo de las perífrasis por millón de palabras (SIN FINAL.ESCOL.)

9.6. El Corpus Gradia del Español de Barcelona (GRADESBAR)

El GRADESBAR es un corpus que aún está en proceso de elaboración y cuyo objetivo principal es el estudio de las características del español de Barcelona. Cuenta con más de 80 grabaciones audiovisuales en español, de media hora de duración cada una. En el momento en el que se inició esta investigación, se contaba con unas 30 grabaciones del GRADESBAR terminadas de transcribir. Se han considerado suficientes porque se acercan a las grabaciones de los demás grupos de participantes. Como se ha mostrado antes, en el grupo de las informantes escolarizadas en Marruecos se ha recogido un total de 20 grabaciones y media, y, en el de las escolarizadas en España, 28. Cabe destacar que, en el GRADESBAR, se incluyen informantes de ambos sexos, y que, como ya se ha comentado, para esta investigación se han seleccionado solamente las informantes de sexo femenino, con el fin de que la comparación sea igualitaria.

Como reflejan la Tabla 9.7 y el Gráfico 9.6, la gran diferencia que se observa, respecto a los grupos anteriores, es que, en este grupo, la variedad de perífrasis es destacadamente mayor. Se han registrado un total de 60 construcciones

perifrásticas, una cifra mucho más elevada que en los casos anteriores (28 en el grupo ESCOL.MAR., 39 en el grupo ESCOL.ESP. y 15 en el grupo SIN.FINAL.ESCOL.). Así pues, una primera conclusión que se puede extraer es que las hablantes españolas muestran una mayor riqueza perifrástica respecto a los grupos de origen marroquí. Como se ve, manejan algo más del doble de perífrasis que las informantes escolarizadas en Marruecos.

Por otro lado, las encuestadas escolarizadas en España, a pesar de haber nacido y de haber sido escolarizadas en su mayoría en España, muestran un repertorio perifrástico más reducido, lo cual puede indicar un dominio ligeramente inferior y un menor aprovechamiento de estas construcciones del español. Este resultado puede deberse a la influencia del árabe y a una menor frecuencia de uso del español en su día a día, en comparación con las informantes españolas. Como se constató en el Capítulo 7, un 63 % de estas participantes emplea el árabe y el español en el hogar; y un 21 %, solamente árabe. Por lo tanto, su lengua materna puede ejercer una fuerte influencia sobre el español.

Las participantes del corpus de control también se encuentran algunas perífrasis con una frecuencia muy baja, lo cual no es sorprendente, si se tiene en cuenta que no se ha tratado de conversaciones dirigidas. Concretamente, 10 de las construcciones de la Tabla 9.7, esto es, el 16,7 % de las perífrasis (un porcentaje menor que el de los otros grupos) presentan una sola ocurrencia. Algunas de ellas son *encontrarse* + PP, *estar a punto de* + INF o *pasar a* + INF. Por último, nuevamente, las perífrasis verbales más frecuentes son *haber* + PP, *ir a* + INF, *poder* + INF, *tener que* + INF, *estar* + GER y *querer* + INF.

Perífrasis verbal	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
<i>Acabar</i> + GER	16	88,9
<i>Acabar</i> + PP	1	5,6
<i>Acabar de</i> + INF	31	172,3
<i>Andar</i> + GER	3	16,7
<i>Coger y</i> + V	9	50,0
<i>Dar a</i> + INF	3	16,7
<i>Dar de</i> + INF	3	16,7

<i>Dar por</i> + INF	2	11,1
<i>Deber (de)</i> + INF	31	172,3
<i>Dejar</i> + INF	25	139,0
<i>Dejar</i> + PP	3	16,7
<i>Dejar de</i> + INF	18	100,0
<i>Empezar</i> + GER	3	16,7
<i>Empezar a</i> + INF	45	250,1
<i>Encontrarse</i> + PP	1	5,6
<i>Estar</i> + GER	436	2423,6
<i>Estar</i> + PP	127	706,0
<i>Estar a</i> + INF	2	11,1
<i>Estar a punto de</i> + INF	1	5,6
<i>Estar para</i> + INF	2	11,1
<i>Haber de</i> + INF	8	44,5
<i>Haber</i> + PP	1559	8666,0
<i>Haber que</i> + INF	67	372,4
<i>Ir</i> + GER	94	522,5
<i>Ir</i> + PP	4	22,2
<i>Ir a</i> + INF	619	3440,9
<i>Ir y</i> + V	2	11,1
<i>Llegar a</i> + INF	12	66,7
<i>Llegar y</i> + V	1	5,6
<i>Llevar</i> + GER	15	83,4
<i>Llevar</i> + PP	2	11,1
<i>Llevar a</i> + INF	1	5,6
<i>Mirar de</i> + INF	1	5,6
<i>Parar de</i> + INF	6	33,4
<i>Pasar a</i> + INF	1	5,6
<i>Poder</i> + INF	602	3346,4
<i>Poner(se) a</i> + INF	33	183,4
<i>Quedar(se)</i> + GER	4	22,2
<i>Quedar(se)</i> + PP	9	50,0
<i>Querer</i> + INF	278	1545,3
<i>Saber</i> + INF	25	139,0
<i>Salir</i> + PP	1	5,6

<i>Seguir</i> + GER	30	166,8
<i>Seguir</i> + PP	1	5,6
<i>Sentirse</i> + PP	6	33,4
<i>Ser de</i> + INF	8	44,5
<i>Soler</i> + INF	13	72,3
<i>Tardar en</i> + INF	5	27,8
<i>Tender a</i> + INF	2	11,1
<i>Tener</i> + GER	2	11,1
<i>Tener</i> + PP	32	177,9
<i>Tener que</i> + INF	566	3146,2
<i>Terminar</i> + GER	2	11,1
<i>Terminar de</i> + INF	2	11,1
<i>Tratar de</i> + INF	3	16,7
<i>Venir</i> + PP	1	5,6
<i>Venir a</i> + INF	9	50,0
<i>Venir y</i> + V	3	16,7
<i>Verse</i> + PP	4	22,2
<i>Volver a</i> + INF	46	255,7

Tabla 9.7. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales en el GRADESBAR

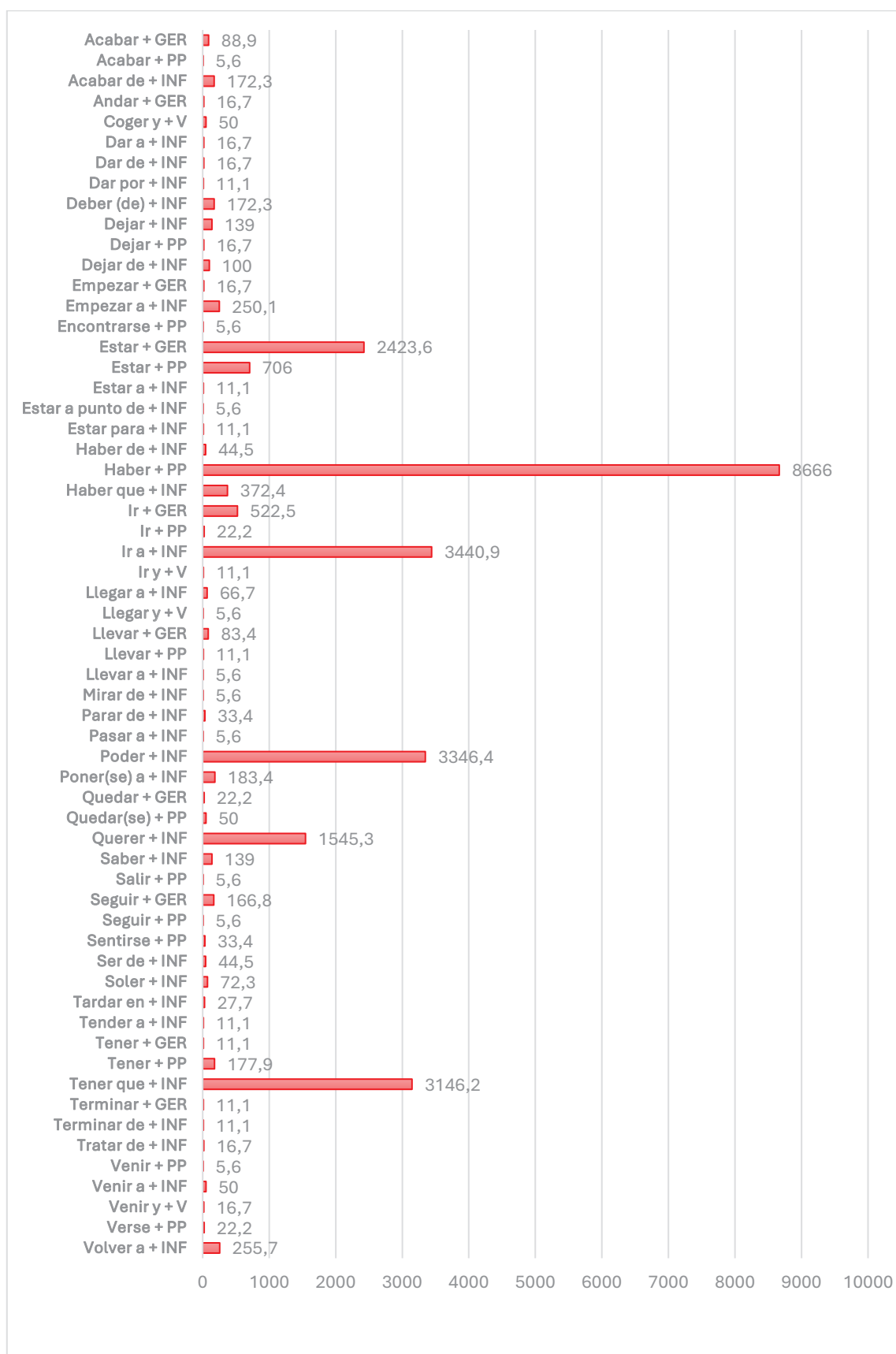


Gráfico 9.6. Frecuencia de empleo de las perífrasis verbales por millón de palabras
(GRADESBAR)

9.7. Análisis contrastivo

Si se analizan contrastivamente los resultados de los cuatro grupos de informantes presentados en los apartados anteriores (*vid.* Gráficos 9.7 y 9.8), se observa que las seis perífrasis que más sobresalen son *estar* + GER, *haber* + PP, *ir a* + INF, *poder* + INF, *querer* + INF y *tener que* + INF, que reflejan una destacada frecuencia de uso en todos los grupos de participantes. De acuerdo con estos datos, es posible que estas sean las perífrasis verbales más frecuentes en el español de Barcelona en general. Por otra parte, en muchas de las perífrasis, no se notan grandes diferencias entre los grupos de informantes, salvo en algunas construcciones concretas.

En relación con *haber* + PP, esta muestra una mayor frecuencia en las informantes que no han finalizado su escolarización (15 253,1) y en las escolarizadas en España (13 558,3), mientras que las hablantes nativas de español la emplean menos (8666), del mismo modo que las participantes escolarizadas en Marruecos (8052,5). En el caso de las encuestadas que no han finalizado su escolarización, hay que tener presente que solo eran tres informantes, por lo que, para obtener resultados más definitivos, harían falta más datos. Es posible que, en los dos últimos grupos, sean los temas de las conversaciones los que no propicien el empleo de *haber* + PP. Además, en este último grupo, la baja frecuencia de la perífrasis también puede estar motivada por la menor competencia lingüística de español, ya que, en los estadios más iniciales de la lengua, se tiende a la simplificación verbal, por lo que se suelen emplear menos tiempos compuestos o incluso los verbos sin conjugar (El-Madkouri 1995: 361, Silva-Corvalán 1995: 282). Por ejemplo, en (1), una de las encuestadas, en vez de utilizar el participio (*estudiado*), recurre al infinitivo (*estudiar*) con el auxiliar *haber*.

(1) ¿<<riendo>>por qué no *ha estudiar*? (ESCOL.MAR._14)

Por otra parte, si se toma *ir a* + INF, esta destaca en las informantes escolarizadas en España (5118,5) y en las informantes escolarizadas en Marruecos (4294,6). Las hablantes del corpus de control (3440,9) y las marroquíes que no han finalizado su escolarización (3024,3) muestran la frecuencia más baja. Más adelante se analizará con detalle, pero ya se aprecia un uso muy destacado en

las encuestadas marroquíes de los dos primeros grupos, lo cual puede deberse a la influencia del árabe, en el que también existe dicha perífrasis, o a la temática de las conversaciones.

En cuanto a *poder* + INF, esta presenta una mayor relevancia en el corpus de control (3346,4), pero los demás grupos tampoco se alejan mucho de la frecuencia que muestra este. *Tener que* + INF y *estar* + GER destacan en las informantes escolarizadas en España (3172,7 y 3329, respectivamente). Por último, el empleo de *querer* + INF es más notorio en las informantes marroquíes (2366,9 en el grupo SIN.FINAL.ESCOL.; 2000,5 en el grupo ESCOL.ESP. y 2024,6 en el grupo ESCOL.MAR.) y no tanto en el GRADESBAR (1545,3). Esto puede deberse a la influencia del árabe o a un empleo de la perífrasis con otros sentidos, aparte de los principales que posee en español.

Respecto al resto de las construcciones que presentan un empleo más reducido, se puede destacar *haber que* + INF, cuyo uso sobresale entre las informantes escolarizadas en Marruecos (759,2), y la cual se analizará en el Capítulo 10; o las perífrasis *ir* + GER (695,5) y *volver a* + INF (429,8), más frecuentes entre las informantes escolarizadas en España. En el caso de *volver a* + INF, dada su reducida frecuencia entre las encuestadas escolarizadas en el país africano (145,7), es posible que estas empleen adverbios como *de nuevo* u *otra vez*, en lugar de la perífrasis reiterativa.

Finalmente, se aprecia, en general, que algunas construcciones no están representadas en todos los grupos de encuestadas y muchas de ellas solo se registran en el GRADESBAR, como *tratar de* + INF, *terminar de* + INF, *terminar* + GER, *andar* + GER, *venir a* + INF o *llevar a* + INF, posiblemente por su poca transparencia semántica o por no existir un equivalente exacto de algunas de ellas en árabe, si se piensa en las encuestadas escolarizadas en Marruecos. No obstante, el principal motivo puede ser el hecho de tratarse de formas más especializadas semánticamente.

De hecho, en el corpus de control, no parece que estas tengan una gran frecuencia de empleo, ya que una forma poco frecuente en la lengua tiene menos tendencia a aparecer en las conversaciones y eso también hace más difícil su aprendizaje. Para corroborar esta idea, se han consultado las frecuencias

normalizadas de estas seis construcciones perifrásticas en el CORPES XXI. En efecto, según la Tabla 9.8, en general, en España, estas perífrasis no presentan unas frecuencias muy elevadas. La más frecuente parece ser *tratar de* + INF (184,64). También hay que tener en cuenta que, especialmente en el caso de *llevar a* + INF y *venir a* + INF, muchos de los casos no serán perifrásticos, de manera que realmente la frecuencia será mucho menor. Haría falta hacer un cribado de los ejemplos y descartar todos aquellos en los que *llevar* y *venir* funcionan como verbos plenos, como en *me llevó a cenar* o *vino a celebrarlo con nosotros*.

Perífrasis	Frecuencia normalizada
<i>Andar</i> + G	11,28
<i>Llevar a</i> + INF	40,21
<i>Terminar de</i> + INF	29,83
<i>Terminar</i> + G	35,15
<i>Tratar de</i> + INF	184,64
<i>Venir a</i> + INF	86,48

Tabla 9.8. Frecuencia normalizada de algunas perífrasis verbales en el CORPES XXI

Finalmente, cabe mencionar que algunas perífrasis solo aparecen en las informantes de origen marroquí y no en el GRADESBAR. Algunas de ellas son *lograr* + INF, solamente empleada por el grupo escolarizado en Marruecos y en el grupo escolarizado en España, aunque con una frecuencia muy baja, o *comenzar a* + INF y *conseguir* + INF, que solo se han documentado por las encuestadas escolarizadas en el territorio español, pero también con unas frecuencias muy marginales. En el Capítulo 10 se analizarán con más detalle los usos que hacen las informantes de las perífrasis y los motivos de la ausencia o de la aparición de algunas de las construcciones en un grupo u otro.

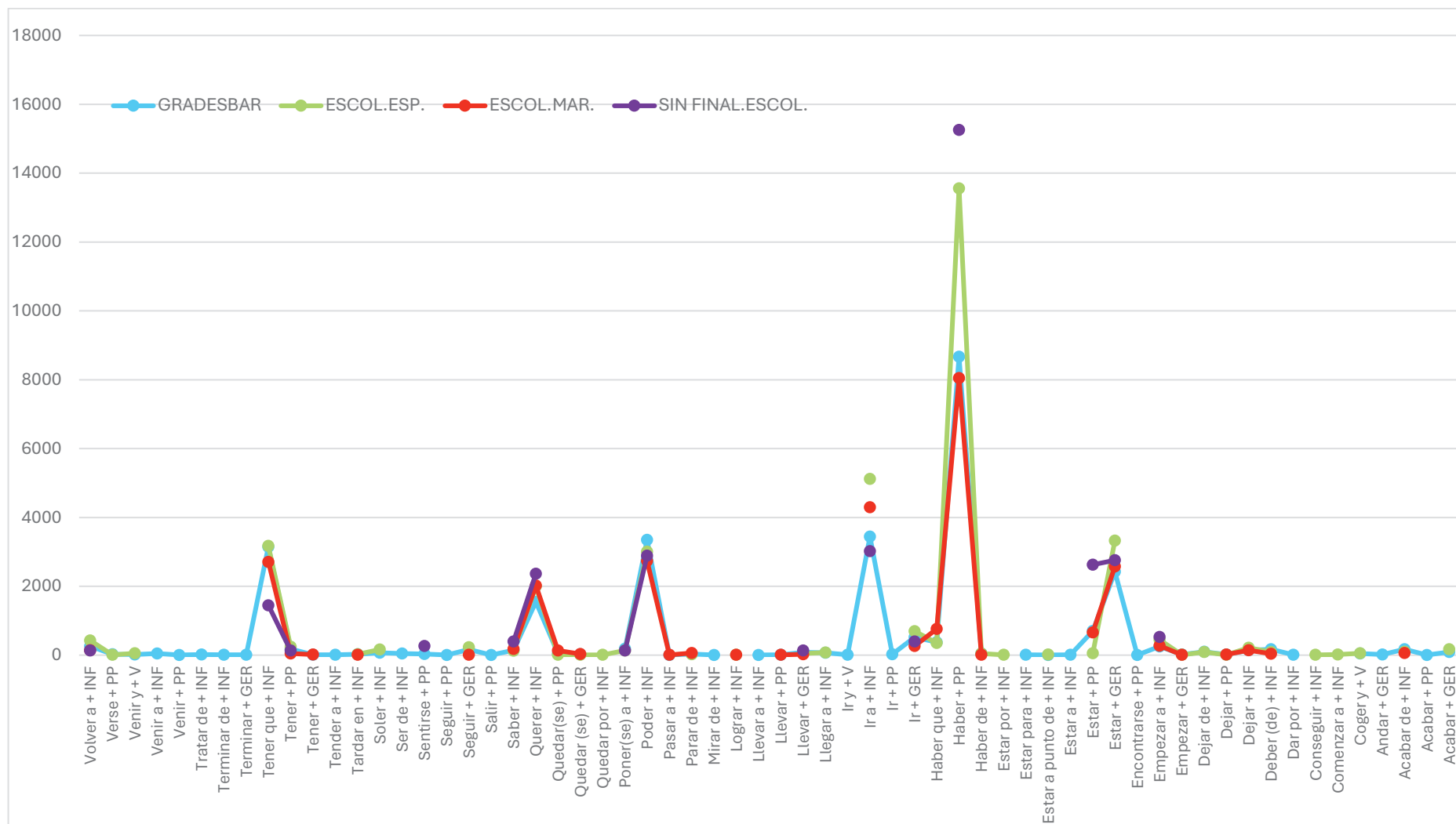


Gráfico 9.7. Frecuencia de empleo de las perífrasis por millón de palabras en los cuatro grupos

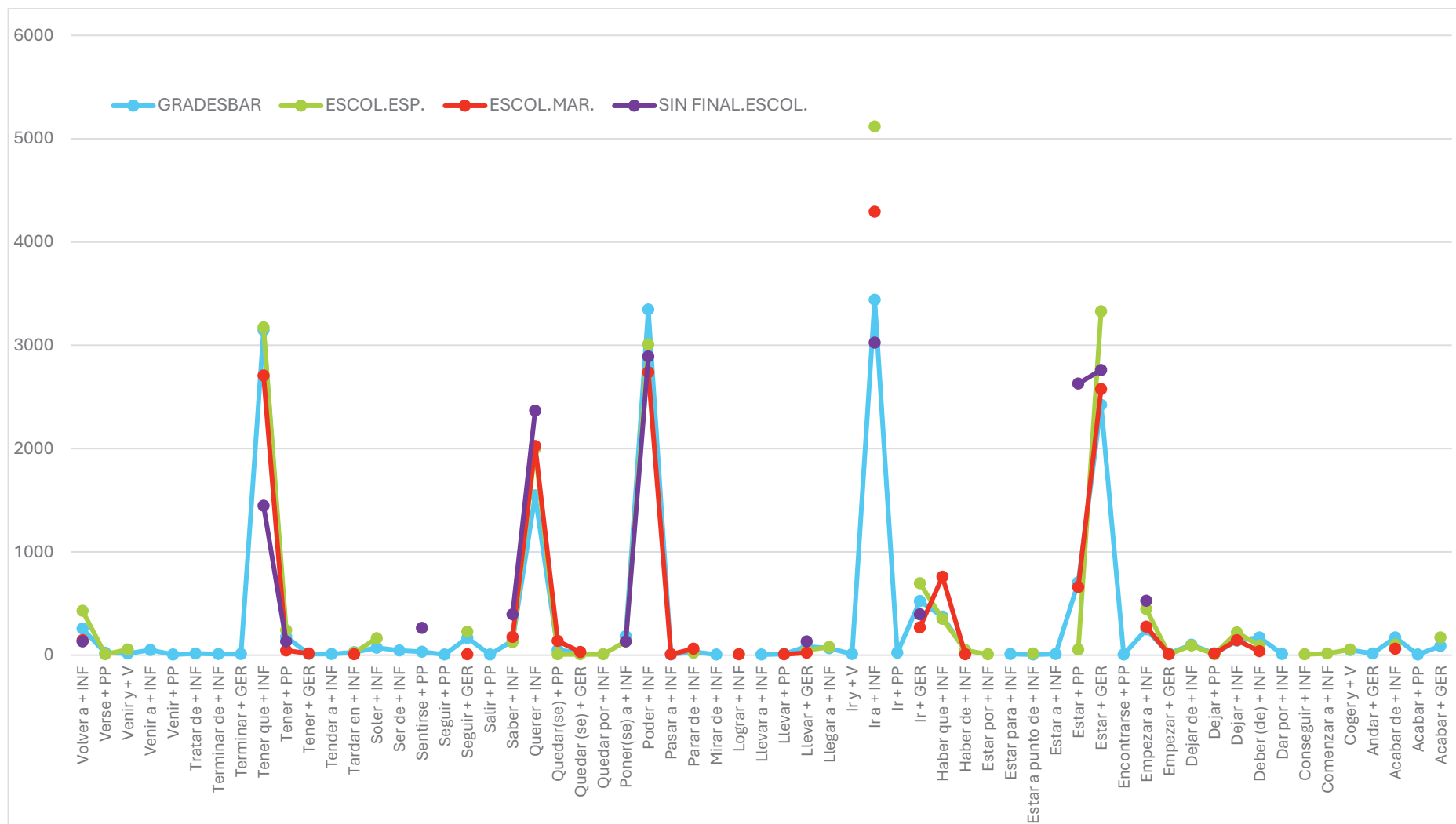


Gráfico 9.8. Frecuencia de empleo de las perífrasis por millón de palabras en los cuatro grupos (sin incluir *haber* + PP)

En resumen, en esta visión de conjunto se ha percibido una importante variedad de perífrasis verbales y se han empezado a percibir algunas diferencias de uso entre cada uno de los grupos de informantes examinados. También se ha visto que, en el GRADESBAR, se muestra una mayor variedad, incluso respecto a las informantes escolarizadas en España. En estas últimas, parece que la influencia que ejerce el árabe produce un menor uso de las perífrasis. En relación con esto, ya se vio en el Capítulo 8 que un 62 % de las informantes escolarizadas en España hablan español y árabe en el hogar, y un 20 %, solo árabe, de modo que, en la mayoría de las participantes, su lengua materna tiene una fuerte presencia en su vida diaria, así que las perífrasis verbales marroquíes pueden tener una fuerte influencia. Casi todas estas informantes han estudiado en España desde la educación preescolar o primaria, conocen todas las perífrasis españolas, pero, aun así, debido al influjo del árabe, no las llevan todas a la práctica y su uso es más reducido que en el caso de las hablantes nativas.

Por otro lado, también se ha calculado la media de empleo de las perífrasis verbales en general cada 1000 palabras. Esto permitirá ver las diferencias entre las encuestadas. Como se ha visto en el Gráfico 9.5, *haber* + PP es la perífrasis predominante. Así pues, según el Gráfico 9.6, el grupo escolarizado en España es el que utiliza perífrasis con más frecuencia (34,2), próxima a la que se recoge en las informantes que no han finalizado su escolarización (32). Las participantes del GRADESBAR emplean alguna menos (26,9), mientras que las encuestadas escolarizadas en Marruecos muestran una frecuencia similar a estas últimas, esto es, unas 25 perífrasis de media cada 1000 palabras. En general, las frecuencias en cada uno de los grupos son bastante similares.

Asimismo, si no se incluye en el análisis *haber* + PP, en el Gráfico 9.7, se muestra que los resultados son aún más similares, ya que, en general, la media de uso se sitúa entre las 17 y las 20 perífrasis cada 1000 palabras. La cifra más baja se encuentra de nuevo en las informantes escolarizadas en Marruecos (17,2) y esta vez también en las encuestadas sin finalizar su escolarización (17). En conclusión, estos datos reflejan que las participantes escolarizadas en España son las que presentan una media de empleo ligeramente más destacada, aunque las diferencias entre los distintos grupos no son muy marcadas, y el grupo escolarizado en Marruecos siempre muestra la frecuencia más baja, hecho que

puede estar relacionado con su menor conocimiento y dominio de las perífrasis verbales. En este caso, las que no finalizaron su escolarización también reflejan la frecuencia más baja. Estos datos también parecen indicar que la frecuencia general de empleo de las perífrasis en las conversaciones no es muy alta.

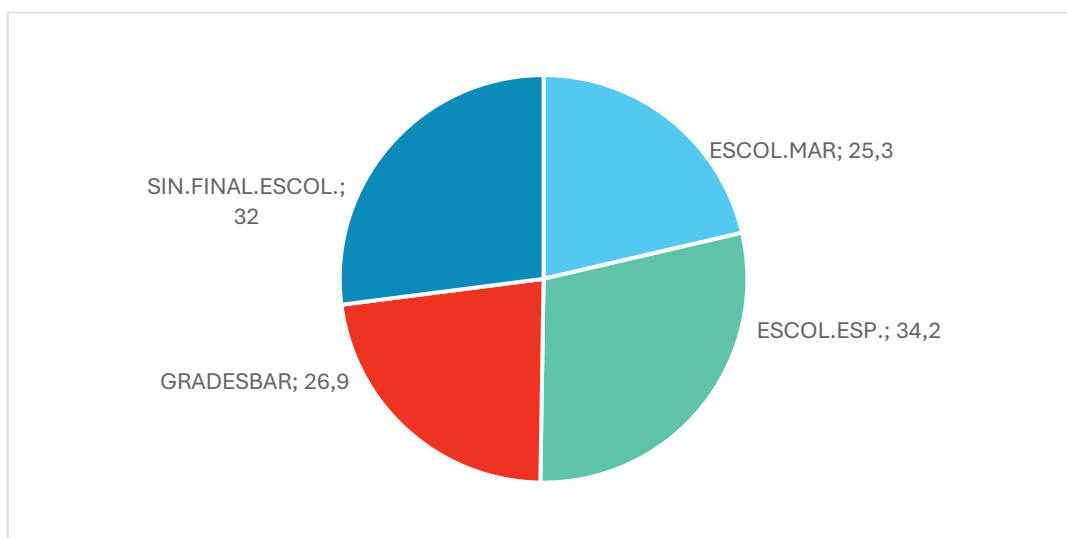


Gráfico 9.9. Media de uso de las perífrasis verbales cada 1000 palabras (incluyendo *haber + PP*)

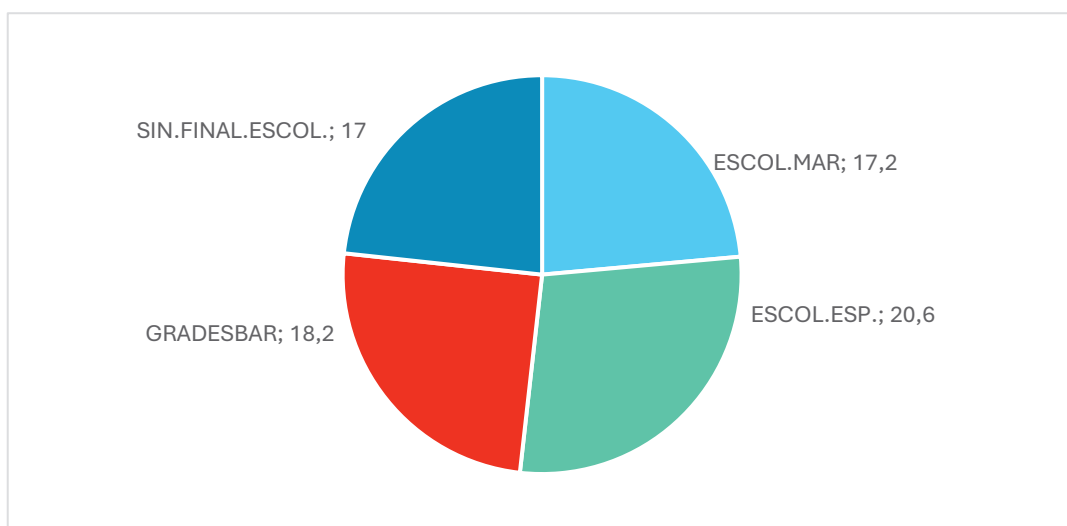


Gráfico 9.10. Media de uso de las perífrasis verbales cada 1000 palabras (sin incluir *haber + PP*)

9.8. Análisis de la productividad en las perífrasis verbales

Este apartado tiene como principal objetivo medir el grado de productividad de las perífrasis verbales en cada uno de los grupos de informantes, en cuyas

entrevistas se fundamenta la presente investigación. En este análisis, se examinarán tanto la productividad sintáctica como la productividad semántica de las perífrasis. Para ello, se han seleccionado las cinco perífrasis verbales más frecuentes en el corpus de las informantes marroquíes. Con todo ello, se pretende comparar la productividad de cada una de las perífrasis en cada grupo de participantes, con el objetivo de averiguar si existen diferencias.

En el Apartado 9.8.1, se examinan los resultados de la productividad sintáctica de las cinco perífrasis verbales en cada grupo de encuestadas. Seguidamente, en el Apartado 9.8.2 se analizan los hápax sintácticos que aparecen en las construcciones estudiadas. Por último, al final de este apartado, se realiza un estudio de la productividad semántica en las mismas perífrasis verbales (Apartado 9.8.3).

9.8.1. Cálculo de la productividad sintáctica

Como se ha explicado en el Capítulo de metodología (*vid.* Apartado 6.5), la productividad sintáctica calcula los diferentes *types* que seleccionan las perífrasis verbales. Si se recuerda, los *types* corresponden a los diferentes infinitivos, gerundios o participios que aparecen en la posición del auxiliado. Los *tokens*, por otra parte, hacen referencia al número de ocurrencias general. Generalmente, cuantos más infinitivos, gerundios o participios selecciona una perífrasis, es decir, cuanta mayor es su frecuencia de *types*, más gramaticalizada está (Bybee 2003, Traugott y Trousdale 2013, Traugott 2014, Cuní Díez 2023). Asimismo, como se ha explicado en el Apartado 6.5.2, la productividad sintáctica se obtiene dividiendo el número de *types* por el número de *tokens*, que, en este caso, siempre será 300, dado que se ha trabajado con un muestreo estable.

En este apartado se va a examinar el grado de productividad de las perífrasis según el grupo de informantes, para mostrar las posibles diferencias entre los tres grupos de participantes. En el caso de las participantes escolarizadas en Marruecos, se ha pretendido ver si utilizan siempre los mismos auxiliados perifrásticos, es decir, si han aprendido a utilizar estas construcciones con unos auxiliados concretos y limitados, y no amplían su repertorio verbal, o si las emplean con una amplia variedad de auxiliados. Los resultados obtenidos pueden reflejar su mayor o menor dominio de las perífrasis verbales en español

y, en consecuencia, su competencia lingüística en general, ya que las perífrasis verbales representan una parte fundamental de la lengua.

En cuanto a las informantes de origen marroquí escolarizadas en España, su grado de productividad de las perífrasis puede ser similar al de las participantes escolarizadas en Marruecos, o que entre ambos grupos se observe una diferencia importante, como una mayor productividad entre las participantes escolarizadas en España. Los resultados obtenidos de estos dos grupos de encuestadas se han contrastado con los de las informantes españolas.

El estudio de la productividad ocupa un lugar importante en la presente investigación porque, como se ha visto en el Capítulo 1, constituye uno de los objetivos centrales de esta investigación. Como se explicó en la introducción, se quería examinar el grado de productividad de las perífrasis en las informantes. Además, este análisis puede demostrar, desde otra perspectiva, diferencias en el empleo y en el grado de asimilación de las perífrasis entre los dos principales grupos de informantes marroquíes incluidos en este estudio (ESCOL.MAR. y ESCOL.ESP.), el cual también era otro de los principales objetivos de este estudio.

En la Tabla 9.9, en cada perífrasis se muestra el porcentaje de productividad sintáctica. Los resultados revelan que, en las cinco perífrasis, en general, la productividad de las perífrasis verbales entre las informantes escolarizadas en Marruecos es siempre menor, mientras que, entre las informantes nativas de español, siempre alcanza el porcentaje más alto. En el caso de las participantes marroquíes escolarizadas en España, estas también muestran una mayor productividad respecto a las escolarizadas en Marruecos, pero no alcanzan el nivel de las nativas de español, aunque en la mayoría de los casos la diferencia es mínima. El conjunto de los resultados muestra que, en general, no se observan diferencias muy grandes, por lo que parece que la productividad es bastante parecida cuando se comparan las perífrasis más frecuentes.

Por lo tanto, tal y como se había hipotetizado al iniciar esta investigación, los datos reflejan un mayor dominio de las perífrasis por parte del grupo de las hablantes nativas de español. Las participantes escolarizadas en España, en general, presentan una diferencia de un 1 % o incluso menos respecto a las del corpus de control. Solo en el caso de *tener que* + INF, la diferencia es de un 3 %

(29 % en las ESCOL.MAR. y 32,7 % en el GRADESBAR), que aún sigue siendo mucho menor. En síntesis, las participantes escolarizadas en España, a pesar de la influencia de su lengua materna, muestran un dominio y una asimilación de las perífrasis casi idénticas al de las informantes nativas de español.

		ESCOL.MAR.	ESCOL.ESP.	GRADESBAR
<i>Tener que + INF</i>	<i>Types</i>	87	89	98
	<i>Tokens</i>	300	300	300
	%	29 %	29,7 %	32,7 %
<i>Estar + GER</i>	<i>Types</i>	72	107	109
	<i>Tokens</i>	300	300	300
	%	24 %	35,7 %	36,3 %
<i>Poder + INF</i>	<i>Types</i>	83	105	107
	<i>Tokens</i>	300	300	300
	%	27,7 %	35 %	35,7 %
<i>Haber + PP</i>	<i>Types</i>	74	106	109
	<i>Tokens</i>	300	300	300
	%	24,7 %	35,3 %	36,3 %
<i>Ir a + INF</i>	<i>Types</i>	95	107	110
	<i>Tokens</i>	300	300	300
	%	31,7 %	35,7 %	36,7 %

Tabla 9.9. Productividad sintáctica de las cinco perífrasis verbales seleccionadas según el grupo de informantes

En el caso de *tener que + INF*, en la Tabla 9.9 no se aprecia una gran diferencia en el número de *types* entre las informantes escolarizadas en Marruecos (29 %) y las escolarizadas en España (29,7 %), pero sí se observa un porcentaje ligeramente mayor en las participantes nativas (32,7 %). Uno de los posibles motivos de esta diferencia puede ser el mayor dominio de esta perífrasis verbal entre estas últimas informantes.

En relación con *estar + GER*, entre el primer grupo (ESCOL.MAR.) y los dos siguientes (ESCOL.ESP. y GRADESBAR) se observa una diferencia destacable:

mientras que, entre las participantes escolarizadas en España y entre las hablantes nativas de español, los resultados son bastante semejantes (35,7 % y 36,3 %, respectivamente), en las informantes escolarizadas en Marruecos, el porcentaje de productividad de esta perífrasis es bastante bajo (24 %). En resumen, las informantes escolarizadas en Marruecos reflejan un menor empleo de *types*, en comparación con los demás grupos, es decir, el empleo que hacen de la perífrasis parece bastante reducido a unas formas próximas a la lexicalización.

De hecho, emplean esta perífrasis con unos auxiliados muy limitados. Los cuatro *types* más frecuentes, que representan el 37,7 % del total de los auxiliados, son *trabajar* (16,7 %), *pensar* (7,7 %), *hacer* (7 %) y *esperar* (6,3 %). Por otra parte, la menor productividad de esta perífrasis en estas informantes marroquíes podría deberse también a la influencia del árabe, en el que el sentido de la construcción española *estar* + GER no se expresa a través de una perífrasis, sino mediante un verbo con un prefijo (*vid.* Capítulo 5).

Los datos de la Tabla 9.9 vuelven a mostrar un contraste en el grado de productividad de *poder* + INF entre las encuestadas escolarizadas en Marruecos y los dos restantes grupos, similar a los resultados de la perífrasis anterior. En las primeras (ESCOL.MAR.), el porcentaje de productividad es de un 27,7 %, mientras que, en las demás participantes, los resultados son semejantes, esto es, un 35 % en las informantes marroquíes escolarizadas en España, y un 35,7 % en las nativas de español. Por lo tanto, en esta perífrasis también se observa un menor control en las participantes escolarizadas en Marruecos. En síntesis, en esta construcción se vuelve a observar una diferencia destacada en el grado de productividad entre las primeras informantes (ESCOL.MAR.) y las demás (ESCOL.ESP. y GRADESBAR).

Haber + PP alcanza la mayor productividad en el grupo de las hablantes nativas del corpus de control (36,3 %), mientras que en las encuestadas escolarizadas en Marruecos el porcentaje es mucho menor (24,7 %), lo cual puede indicar un menor dominio de la construcción por estas últimas informantes. Los resultados revelan que algo más de un tercio (35 %) de los auxiliados que selecciona *haber* + PP en las informantes escolarizadas en Marruecos está representado por tres

verbos: *decir* (15 %), *hacer* (12 %) e *ir* (8 %), de modo que parece que la emplean de manera más limitada, próxima a un uso característico de las formas lexicalizadas. Además, en este capítulo, también se ha visto que esta construcción presenta una frecuencia de empleo más reducida en comparación con las informantes escolarizadas en España.

Respecto a *ir a + INF*, que presenta una mayor frecuencia de empleo entre las informantes escolarizadas en Marruecos y entre las informantes de origen marroquí escolarizadas en España, posiblemente por la influencia de su lengua materna, la Tabla 9.9 no refleja una diferencia en el grado de productividad muy marcada entre los tres grupos de participantes. Aun así, las informantes del corpus de control son las que muestran el mayor porcentaje (36,7 %), en contraste con el que reflejan las encuestadas escolarizadas en Marruecos (31,7 %).

Cabe destacar que, en estas últimas participantes, esta perífrasis es la que presenta el mayor grado de productividad (31,7 %), en comparación con las demás construcciones, hecho que puede verse favorecido por la influencia de su lengua materna, en la que también existe una perífrasis similar. También debe tenerse en cuenta que la alta frecuencia de una construcción no siempre se relaciona con una mayor productividad, como ocurre con esta perífrasis, que presenta una mayor frecuencia en las informantes marroquíes, pero una menor productividad en comparación con los demás grupos de informantes.

Finalmente, tomando en consideración todos los datos presentados, se puede concluir que el grupo de las hablantes nativas de español que representan el corpus de control y el grupo de las informantes de origen marroquí escolarizadas en España muestran un empleo productivo desde el punto de vista sintáctico de las cinco perífrasis verbales analizadas, dado que las emplean con una mayor variedad de verbos en la posición del auxiliado (*types*). Entre ambos grupos apenas se notan diferencias, de modo que las participantes escolarizadas en España parecen alcanzar el nivel de productividad de las hablantes del corpus de control. Dicho de otro modo, no utilizan las perífrasis con un número limitado de auxiliados, sino que, generalmente, más de un tercio de los *tokens* de las perífrasis corresponden a *types* distintos.

Por otra parte, se ha constatado que las informantes escolarizadas en el país africano, a diferencia de los demás grupos de hablantes (ESCOL.ESP. y GRADESBAR), en las cinco perífrasis muestran una menor productividad sintáctica. Únicamente en el caso de *ir a* + INF, el número de *types* casi alcanza un tercio de los *tokens*, de modo que esta es la perífrasis más productiva sintácticamente en este grupo.

Estos resultados se pueden relacionar con los datos de este capítulo sobre la frecuencia de las perífrasis en este grupo, dado que se ha visto que estas informantes emplean un número menor de perífrasis verbales y, muchas de ellas, con una menor frecuencia de empleo. En general, esta menor productividad puede estar asociada a un menor dominio del empleo de las perífrasis, al nivel de español alcanzado por parte de estas informantes, y a su menor exposición, empleo y práctica de la lengua española. Hay que tener en cuenta que estas hablantes adquieren el español a una edad más tardía, a diferencia de las que han nacido en España. Este factor constituye un motivo fundamental de su menor dominio de la lengua.

Finalmente, es preciso mencionar que las diferencias contempladas¹³ entre las participantes escolarizadas en el país africano y las encuestadas con raíces marroquíes escolarizadas en España son estadísticamente significativas, con un valor de *p* menor de 0,05 ($X^2 = 12.7629$, $p = 0.012494$). Lo mismo ocurre respecto a las diferencias observadas entre este último grupo de informantes y las hablantes del GRADESBAR ($p < 0,05$; $X^2 = 9.7787$, $p = 0.044325$). De este modo, quedan confirmadas las diferencias de productividad sintáctica de las perífrasis entre estos grupos de participantes.

9.8.2. Análisis de los hápax sintácticos

Como se indicó en el Capítulo de metodología (*vid.* Capítulo 6), los hápax sintácticos corresponden a los *types* que presentan una sola ocurrencia en las

¹³ Cabe apuntar que, para medir la significatividad estadística de las diferencias observadas en relación con la productividad sintáctica de las perífrasis, se ha realizado un recuento de los *types* registrados en la base de datos general de cada perífrasis, no los obtenidos en el muestreo estable, ya que, al tratarse de un muestreo, los resultados siempre se deben al azar.

perífrasis. Se ha incluido el análisis de los hápax porque también puede arrojar diferencias de productividad entre los grupos de informantes. En concreto, una menor competencia lingüística puede contribuir a un menor número de hápax; aplicado a este estudio, a un número más reducido de *types* que cuentan con un solo caso. Lo esperable es que en el grupo de las participantes escolarizadas en Marruecos se encuentren menos hápax. Por otra parte, se espera que en los demás grupos de participantes se registren más hápax debido a su mayor competencia lingüística de español y a su mayor dominio de las perífrasis verbales.

Según el Gráfico 9.11, entre las informantes escolarizadas en Marruecos y las participantes de los restantes grupos se observa una diferencia en el número de hápax, que es siempre mayor en los dos últimos grupos (ESCOL.ESP. y GRADESBAR). Por ejemplo, en *ir a* + INF, se registran 48 hápax entre las participantes escolarizadas en el país africano, mientras que los demás grupos reflejan muchos más (83, en las ESCOL.ESP., y 85, en el GRADESBAR). Con *haber* + PP la diferencia es mucho más destacada, ya que se documentan 51 hápax en las informantes escolarizadas en Marruecos y algo más del doble en las demás participantes (118 hápax en ambos grupos). No obstante, es preciso tener en cuenta que estas diferencias no son significativas estadísticamente, por lo que el valor de p es mayor de 0.05 ($X^2 = 8.6011$, $p = 0.07188$).

Por otro lado, en algunas perífrasis también se notan diferencias en la cantidad de hápax entre las encuestadas marroquíes escolarizadas en España y las hablantes nativas del corpus de control. Por ejemplo, esto sucede en *tener que* + INF y *poder* + INF. En la primera, las hablantes marroquíes muestran 42 hápax, en contraste con las del GRADESBAR que casi doblan el número de hápax respecto a las anteriores (78). En *poder* + INF, las participantes marroquíes emplean 66 hápax, mientras que las españolas, 90. En este caso, las diferencias sí muestran una significatividad estadística, con un valor de p menor de 0,05 ($X^2 = 11.9864$, $p = 0.017453$). En conclusión, parece que sí existen diferencias de productividad entre estos dos últimos grupos. En concreto, las hablantes nativas del corpus de control demuestran una mayor productividad y, por lo tanto, un mayor dominio

de las perífrasis verbales españolas, en contraste con las otras hablantes nativas de español, pero de origen marroquí, que también manejan el árabe.

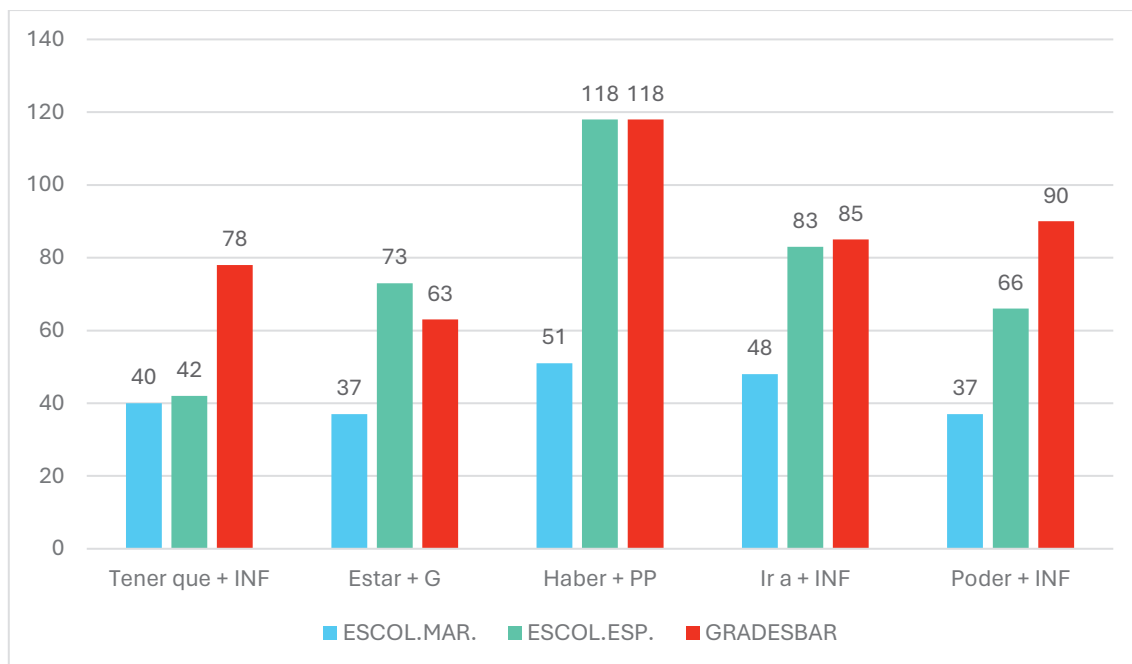


Gráfico 9.11. Distribución de los hápax sintácticos de las perífrasis verbales en cada grupo de informantes

9.8.3. Análisis de la productividad semántica

Esta última sección está dedicada al análisis de la productividad semántica en las cinco perífrasis verbales. Es esperable que un mayor número de *types* conlleve un mayor número de clases semánticas, de modo que es probable que entre las hablantes españolas se encuentre un mayor número de clases. No obstante, es necesario comprobar si esto es realmente así.

En general, este estudio de la productividad de las perífrasis desde el punto de vista semántico permite observar el grado de variedad semántica de los auxiliados perifrásticos y así comparar su empleo en los diferentes grupos. Como se ha explicado en la metodología (*vid.* Capítulo 6), se ha adaptado la clasificación semántica del grupo ADESSE, con lo que se ha establecido un total de 63 clases.

En el Gráfico 9.12, puede verse el número de clases semánticas que emplea cada grupo de informantes con cada una de las cinco perífrasis analizadas. En

general, se observa un aumento de las clases entre el grupo escolarizado en Marruecos y el grupo de hablantes nativos de español, de modo que, en casi todos los casos, cuanto mayor es el número de *types* mayor es también el número de clases.

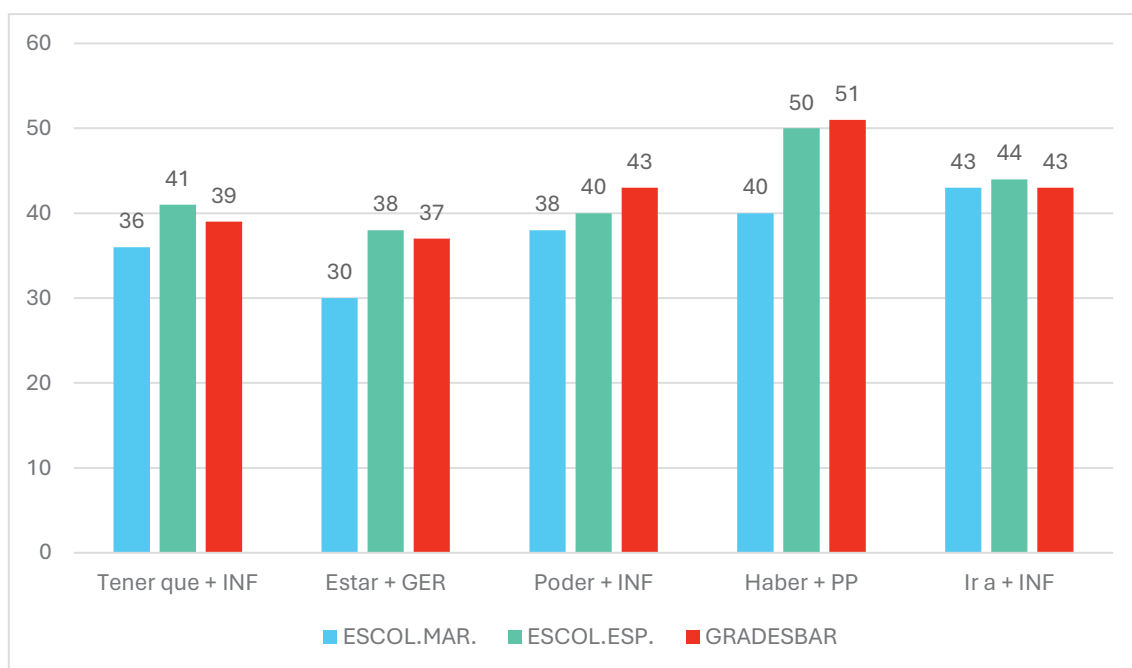


Gráfico 9.12. Productividad semántica de las cinco perífrasis verbales en los tres grupos de informantes

En relación con *tener que* + INF, los datos reflejan una ligera diferencia entre los tres grupos. Las participantes escolarizadas en España emplean el mayor número de clases semánticas en la posición de auxiliado (41), lo cual supone el 65,1 % del total de clases. Con todo, los dos restantes grupos tampoco se alejan mucho de este número. Las participantes escolarizadas en Marruecos emplean 36 clases (57,1 %) y las hablantes del corpus de control, 39 (61,9 %). Las primeras son las que presentan el menor número de clases, hecho que sigue confirmando el menor dominio de las perífrasis por este grupo de informantes. Aun así, hay que tener en cuenta que, en este caso, alcanzan un número considerable de clases, ya que superan la mitad de estas.

Si se analizan las clases con detalle, los resultados muestran una diferencia destacable. En concreto, algo más de la mitad de los ejemplos de esta perífrasis en las informantes escolarizadas en Marruecos se reparten entre cinco clases

verbales, esto es, los verbos de desplazamiento (19,6 %), creación (10,7 %), conocimiento (9,1 %), localización (8,5 %) y comunicación (7,7 %). En contraste, en los demás grupos destacan solo tres clases. Concretamente, en el segundo grupo (ESCOL.ESP.) se observan tres predominantes: los verbos de creación (12,8 %), desplazamiento (20,5 %) y transferencia (7,7 %). Asimismo, entre las informantes del corpus de control también se observan tres mayoritarias, los verbos de comunicación (8 %), creación (13,2 %) y desplazamiento (13,7 %).

En cuanto a *estar* + GER, esta presenta un importante contraste entre los tres grupos. Las informantes escolarizadas en Marruecos muestran un rango de clases menor al de los otros dos grupos (30), ya que las participantes escolarizadas en España emplean 8 clases más y las informantes del corpus de control, 7 clases más. Como se ve, el grupo de las escolarizadas en España presenta el mismo grado de productividad que el de las nativas de español. En relación con las participantes escolarizadas en Marruecos, como se ha visto en el apartado sobre la productividad sintáctica, estas presentaban el menor grado de productividad de esta perífrasis, en comparación con los otros grupos. Por lo tanto, ambos tipos de análisis muestran que estas participantes emplean esta perífrasis de manera bastante limitada y con unos mismos tipos de verbos.

Además, si se analizan las clases concretas, los datos muestran que en el grupo de las encuestadas escolarizadas en Marruecos predomina una clase que representa más del 20 % de los casos, esto es, los verbos de actividad (20,9 %). En estas informantes, los verbos que forman parte de este grupo son tres, principalmente *trabajar*, pero también *jugar* y *preparar*. En los demás grupos (ESCOL.ESP. y GRADESBAR), los porcentajes más altos se encuentran en los verbos de comunicación (12,9 % y 16,2 %, respectivamente), creación (13,2 % y 16,4 %) y percepción (12,9 % y 9,5 %). Estas tres clases también aparecen representadas entre las participantes escolarizadas en el país africano, pero con una menor frecuencia.

Poder + INF no refleja muchas diferencias entre los grupos. Las informantes del primer grupo (ESCOL.MAR.) siguen presentando el número de clases más bajo (38), por lo que parece que emplean la perífrasis de forma un poco más limitada, mientras que las participantes nativas de español alcanzan el mayor número de

clases (43), lo cual ligeramente indica una mayor fluidez en el empleo de la construcción. Respecto a las encuestadas escolarizadas en España, estas se sitúan en un punto intermedio entre los dos otros grupos, con un total de 40 clases. Finalmente, hay que tener en cuenta que el número de clases en los 3 grupos es bastante elevado.

En lo que se refiere a *haber* + PP, se puede constatar la mayor diferencia hasta el momento entre el número de clases del primer grupo de informantes (40) y las dos restantes (50) y (51). Las participantes escolarizadas en el país africano emplean 10 u 11 clases menos que el resto de las informantes. Asimismo, como se ha visto en el análisis de la productividad sintáctica, estas participantes también presentan un número bastante reducido de *types* en comparación con los otros grupos, de modo que ambos tipos de análisis demuestran un empleo más limitado de esta construcción tan frecuente en español.

Finalmente, los resultados relativos a *ir a* + INF son muy distintos a los de las otras perífrasis analizadas, dado que apenas se aprecian diferencias entre los tres grupos. Las informantes escolarizadas en Marruecos presentan el mismo número de clases semánticas que las participantes nativas de español, esto es, 43. Esto demuestra, como se ha venido defendiendo en esta tesis, que las participantes escolarizadas en Marruecos poseen un alto dominio de esta perífrasis en español, posiblemente por la influencia del árabe marroquí. Por otra parte, los 43 tipos representan el 68,3 % del total de clases, lo cual indica una alta productividad semántica de la perífrasis. Por último, las encuestadas escolarizadas en España solo emplean una clase más, así que el grado de productividad semántica de esta perífrasis es casi el mismo en todos los grupos de informantes.

En resumen, la perífrasis más productiva en las informantes escolarizadas en Marruecos es *ir a* + INF, que aparece combinada con 43 clases semánticas. No obstante, al comparar la productividad de esta construcción con la de los demás grupos de participantes, se ha observado que, entre estas informantes, esta es menor. Por otra parte, en las informantes escolarizadas en España y en las participantes nativas de español, la más productiva es *haber* + PP. En el caso de

las informantes escolarizadas en España, la segunda perífrasis más productiva es también *ir a* + INF.

Por último, cabe resaltar que las diferencias de productividad semántica observadas en el Gráfico 9.12 no son estadísticamente significativas, ni entre las participantes escolarizadas en el país africano y las informantes con raíces marroquíes escolarizadas en España ($p > 0,05$; $X^2 = 0.7529$, $p = 0.944646$), ni entre estas últimas y las hablantes nativas de español ($p > 0,05$; $X^2 = 0.1932$, $p = 0.995626$). Estos resultados contrastan con los obtenidos en el análisis de la productividad sintáctica, en el que sí se contemplaban diferencias significativas entre los grupos. En concreto, se ha observado un empleo de las perífrasis un poco más productivo sintácticamente en las hablantes nativas del corpus de control, en comparación con las informantes marroquíes. Asimismo, las informantes escolarizadas en Marruecos han mostrado un nivel de productividad sintáctico menor que el de las participantes marroquíes escolarizadas en España, hecho que puede deberse a su menor nivel de español y a su menor dominio de las perífrasis verbales.

Capítulo 10

Empleo de las perífrasis verbales en las informantes de origen marroquí

El objetivo de este capítulo consiste en examinar el empleo que hacen de las perífrasis verbales las informantes de origen marroquí. En concreto, el capítulo se organiza en dos partes. En la primera, se describirán los valores empleados en las perífrasis y se contrastarán los resultados obtenidos en los tres principales grupos de informantes, esto es, en las participantes escolarizadas en Marruecos, en las informantes escolarizadas en España y en las encuestadas del corpus de control. En este análisis se han incluido aquellas construcciones perifrásticas que se han considerado relevantes por mostrar diferencias de uso entre los grupos de informantes.

En la segunda parte de este capítulo, se analiza la influencia de la lengua materna de las informantes, esto es, el árabe marroquí, en su empleo de las perífrasis verbales del español. Por lo tanto, se van a explicar los posibles cambios inducidos por contacto que se han observado en el empleo de estas construcciones. En el ámbito de las perífrasis verbales, las consecuencias del contacto lingüístico pueden consistir en la creación de nuevos valores en las construcciones ya existentes, en la creación de nuevas perífrasis, en el ascenso de su frecuencia de empleo, en su expansión semántica, en la preferencia de una determinada perífrasis verbal que cuenta con otra sinónima en español, entre otros cambios (Heine y Kuteva 2005: 44-60, Palacios Alcaine 2011: 21, 2014: 267-268).

10.1. Análisis de los valores empleados en las perífrasis verbales

Las perífrasis verbales examinadas en este apartado se han organizado a partir de sus valores semánticos, es decir, en función de si son perífrasis modales, temporales o aspectuales. Hay que tener en cuenta que, en ocasiones, la barrera entre un valor y otro no está tan clara porque los sentidos se entremezclan (Garachana 2017b: 27).

En el Apartado 10.1.1, se abordan las perífrasis modales; el Apartado 10.1.2 incluye el análisis de una perífrasis temporal; el Apartado 10.1.3 recoge el estudio de las perífrasis aspectuales, que son las más numerosas; en el Apartado 10.1.4, se examina una construcción perifrástica que no encaja en ninguno de los grupos anteriores por presentar diversos tipos de sentidos semánticos, y, por último, en el Apartado 10.1.5 se muestran unas breves conclusiones de este estudio.

10.1.1. Perífrasis modales

En esta sección, se incluye un total de seis perífrasis verbales que presentan valores modales, a saber, *tener que* + INF, *haber que* + INF, *deber (de)* + INF y *haber de* + INF (Apartado 10.1.1.1), *poder* + INF (Apartado 10.1.1.2) y *mirar de* + INF (Apartado 10.1.1.3).

10.1.1.1. Perífrasis modales con valores deónticos

En español, los hablantes disponen de diferentes perífrasis verbales para expresar valores deónticos de obligación o necesidad, aunque, en el habla conversacional, *tener que* + INF es la perífrasis prototípica (Garachana 2017c: 256). Como se advierte en el Gráfico 10.1 y en las Tablas 10.1 y 10.2, cuando se quieren expresar valores deónticos, en todos los grupos destaca *tener que* + INF, frente a *haber que* + INF, *haber de* + INF y *deber* + INF. *Tener que* + INF, como se ha descrito en el Capítulo 5, tiene un equivalente similar y altamente frecuente en árabe marroquí (*xess* + verbo).

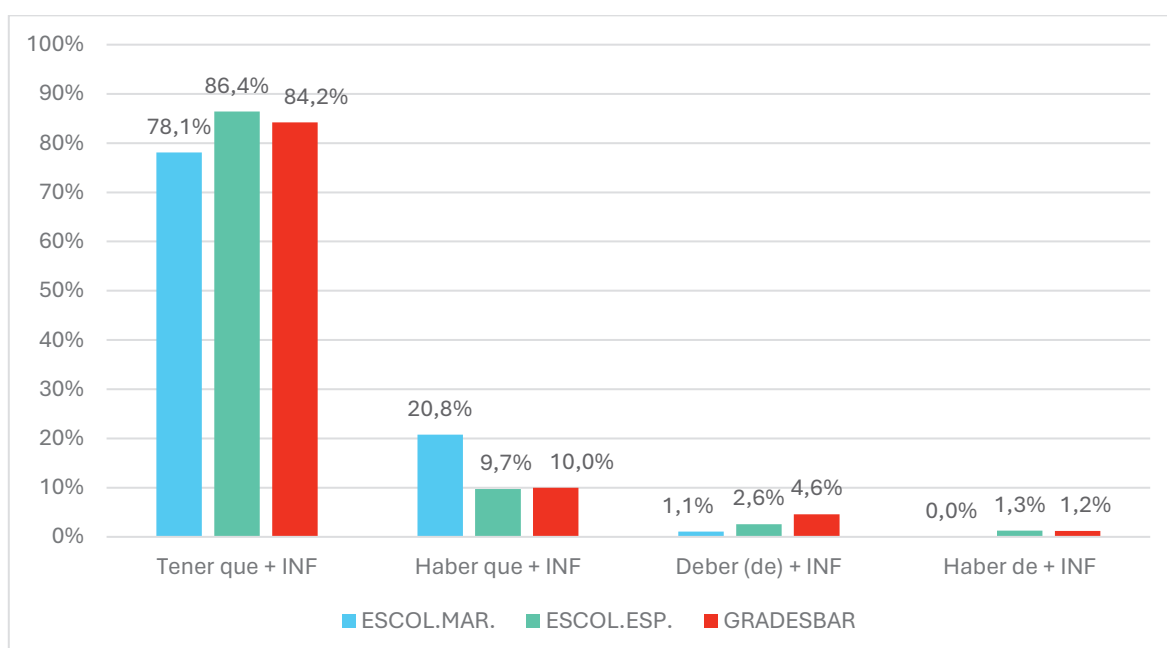


Gráfico 10.1. Frecuencia de empleo de las perífrasis modales con valores deónticos en los tres grupos de informantes

	ESCOL.MAR.	ESCOL.ESP.	GRADESBAR
<i>Tener que</i> + INF	78,1 %	86,4 %	84,2 %
<i>Haber que</i> + INF	20,8 %	9,7 %	10,0 %
<i>Deber (de)</i> + INF	1,1 %	2,6 %	4,6 %
<i>Haber de</i> + INF	0,0 %	1,3 %	1,2 %
Total	100 %	100 %	100 %

Tabla 10.1. Frecuencia de empleo de las perífrasis modales deónticas en cada grupo de informantes

	ESCOL.MAR.	ESCOL.ESP.	GRADESBAR
<i>Tener que</i> + INF	2707,2	3172,7	3146,2
<i>Haber que</i> + INF	759,2	351,7	372,4
<i>Deber (de)</i> + INF	38,3	93,8	172,3
<i>Haber de</i> + INF	0	46,9	44,5

Tabla 10.2. Frecuencia por millón de palabras de cada perífrasis modal

Aparte del empleo de *tener que* + INF, el Gráfico 10.1 también muestra una gradación descendente en la frecuencia de uso de las restantes perífrasis verbales deónticas. De manera general, en los tres grupos, los resultados reflejan que la segunda construcción perifrástica más frecuente es *haber que* + INF y *deber (de)* + INF es la tercera más empleada. El empleo de *haber de* + INF es muy marginal e, incluso, en el grupo de las participantes escolarizadas en Marruecos, no se registra ningún caso, lo cual tampoco es sorprendente, ya que el empleo de esta construcción con sentido deóntico es frecuente en hablantes con un fuerte contacto con el catalán (Garachana 2018: 68, 2021: 208-212). En el caso de las informantes escolarizadas en Marruecos, en general, estas no presentan un contacto tan fuerte con la lengua catalana ni una alta competencia lingüística. De hecho, la mayoría de estas participantes presenta una buena comprensión oral, pero muchas dificultades para expresarse oralmente (*vid.* Capítulo 7).

Para confirmar si la presente distribución del empleo de estas cuatro perífrasis se corresponde con las tendencias generales propias del español hablado en general, en la Tabla 10.3 se ofrecen los datos relativos a la frecuencia de uso de estas cuatro perífrasis extraídos del CORPES XXI. La búsqueda se centró únicamente en los textos orales del corpus. Por un lado, se muestra la frecuencia absoluta y, por otro, la frecuencia normalizada calculada por millón de palabras.

En la Tabla 10.3, se advierten unos resultados muy aproximados a los de las informantes marroquíes. La perífrasis con *tener* refleja la mayor frecuencia de uso (1976,78); *haber que* + INF presenta casi la mitad de la frecuencia de *tener que* + INF (926,21); *deber (de)* + INF muestra un empleo menor que la anterior, aunque la diferencia no es muy grande (692,57), y, finalmente, *haber de* + INF destaca por ser la menos empleada (116,26).

	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
<i>Tener que</i> + INF	7090	1976,78
<i>Haber que</i> + INF	3322	926,21
<i>Deber (de)</i> + INF	2484	692,57
<i>Haber de</i> + INF	417	116,26

Tabla 10.3. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa en el CORPES XXI en textos orales de España

Por otra parte, si se toma la primera perífrasis verbal, *tener que* + INF, en el Gráfico 10.1 y en la Tabla 10.1 se observa una ligera diferencia entre los tres grupos. La mayor frecuencia de empleo se encuentra entre las informantes escolarizadas en España (86,4 %), pero los otros grupos presentan un porcentaje muy similar: 78,1 % en las participantes escolarizadas en Marruecos y 83,9 % en las informantes del GRADESBAR. Las diferencias observadas entre las tres primeras perífrasis (*tener que* + INF, *haber que* + INF y *deber (de)* + INF) entre las informantes escolarizadas en Marruecos y las participantes de origen marroquí escolarizadas en España son estadísticamente significativas ($p < 0.05$; $X^2 = 26.7953$, $p = 0.00001$), de modo que cabe rechazar la hipótesis nula. En cambio, las diferencias entre estas tres perífrasis entre estas últimas

encuestadas y las participantes del corpus de control no son significativas desde el punto de vista estadístico ($p > 0.05$; $X^2 = 3.3113$, $p = 0.190969$).

En relación con los valores de la perífrasis con *tener* en los grupos de informantes, en las participantes escolarizadas en Marruecos, el sentido mayoritario es el deóntico (1-2). En (2), la informante expresa que nunca pensó que tenía que casarse con un hombre residente en España o que tenía que emigrar al territorio español para trabajar. En estos ejemplos, la perífrasis puede interpretarse con un valor de futuro referido al pasado, de modo que se podría parafrasear como ‘nunca pensé que iba a venir a trabajar aquí/ que iba a casarme con alguna persona de aquí’.

(1) S: sabes que esto también es como un afecto (suena el móvil) / ay *tengo que contestar*. (ESCOL.MAR._01)

(2) no (.) nunca nunca pensó que: *tengo que casar* de aquí / o *tengo que venir a trabajar* aquí o: / B12: sí / venir a vivir aquí / A12: o sí / y: cuando me casó con mi marido y vino aquí [...]. (ESCOL.MAR._12)

En las demás informantes, es destacable la aparición de otros valores más, como el obligación atenuada (3), que no expresa tanto obligación, sino la conveniencia o la voluntad de que se realice la acción (Garachana 2017c: 273). En este caso, la perífrasis adquiere el sentido de obligación atenuada, por el tiempo del verbo auxiliar, esto es, el condicional (*tendría*). En el ejemplo, la informante está expresando de forma cortés que le iría mejor quedar el lunes, y su interlocutora acepta. En (4), otro caso tomado también de una informante escolarizada en España, esta emplea la perífrasis con un cierto matiz modal de reproche: está enfatizando una acción que, a su parecer, se tenía que haber realizado. Se trata de un valor contrafáctico en el que el auxiliado de la perífrasis aparece en infinitivo compuesto.

Estos sentidos de la perífrasis también se han hallado entre las informantes del corpus de control. En resumidas cuentas, los resultados de esta perífrasis muestran que las participantes escolarizadas en España aprovechan más los valores y matices de la perífrasis, mientras que las escolarizadas en Marruecos los simplifican mucho, y los reducen todos al sentido deóntico, que es el mayoritario y, en algunos casos, al valor de futuro referido al pasado.

(3) B25: pues si uno de estos días antes de irnos nos vamos a la playa/ A25:

tendría que ser el lunes (--)/ B25: va (.) el lunes. (ESCOL.ESP._25)

(4) A38: eso es lo que te quería comentar/ *tenías que haber llamado* al número por qué no te dan la otra mitad? (ESCOL.ESP._38)

Respecto a *haber que* + INF, el porcentaje más alto se halla entre las encuestadas nacidas en Marruecos (20 %), mientras que la frecuencia más baja se encuentra en las escolarizadas en España (9,7 %). Este alto empleo de *haber que* + INF puede deberse al uso de esta perífrasis refiriéndose a la primera persona del singular, es decir, cuando la informante denota una acción que tiene que realizar o realizará ella. De este modo, esta construcción le estaría quitando espacio a *tener que* + INF.

Una vez analizados los ejemplos de *haber que* + INF, se han encontrado casos que parecen referirse a la primera persona. En (5), la informante explica que cuando debe ir al médico o a lugares similares, siempre tiene que despertar y esperar a Sakariya, que posiblemente sea su hijo o su pareja. Entonces, se observa que, con la perífrasis, realmente se está refiriendo a ella misma, la participante es la que tiene que esperar y despertar a alguien.

(5) A33: con las citas del médico e cosas de ir e volver/ siempre *hay que esperar* a Sakariya/ *despertarlo*/ no sé qué. (ESCOL.MAR._33)

Todas las encuestadas escolarizadas en Marruecos emplean la perífrasis con la misma forma, la de presente de indicativo (*hay*), como se ilustra en (6). Hay que tener en cuenta también que esta perífrasis es relativamente sencilla desde el punto de vista sintáctico. Además, al existir una construcción similar en árabe, que también es impersonal, puede haber facilitado la asimilación de su significado en español.

(6) A33: pero para ir a sitios buenos *hay que pagar* muy caro (ESCOL.MAR._33)

Parece que las informantes han aprendido el esquema de *haber que* + INF, con el auxiliar conjugado en presente. Si se compara el tiempo del auxiliar de *haber que* + INF en los diferentes grupos, los datos muestran que, entre las participantes escolarizadas en España, sucede lo mismo, solo aparece conjugado en presente (7), la forma más frecuente en general, y solo aparece alguna otra variante formal

en las hablantes nativas del corpus de control, que también emplean las formas *había y habrá* (8).

(7) B25: pero es que: en verdad para cinco días *hay que llevar* cosas=eh?
(ESCOL.ESP._25)

(8) M: *habrá que esperar* al miércoles ((se ríe)). (GRADESBAR_010)

También se ha consultado en el CORPES XXI oral la frecuencia de esta perífrasis con los diferentes tiempos verbales en el español peninsular. Los resultados encontrados muestran que en el 83,2 % de los casos, el auxiliar de *haber que* + INF aparece conjugado en presente de indicativo; un 8,4 %, en imperfecto de indicativo; un 4,7 %, en futuro simple de indicativo; un 1,4 %, en presente de subjuntivo; un 0,9 %, en infinitivo; otro 0,9 %, en imperfecto de subjuntivo, y, por último, un 0,5 %, en condicional simple. Por lo tanto, las formas predominantes son las de presente de indicativo, tal y como reflejaban los resultados de las informantes marroquíes.

En relación con los valores semánticos de *haber que* + INF que emplean las participantes, se observa un predominio en todos los casos de su sentido principal, el de obligación, necesidad o conveniencia, como se ha visto en (5)-(8). Entre las participantes escolarizadas en España, a veces también se observa un valor conativo, como en (9), dado que se apela directamente al interlocutor. También se ha encontrado un valor similar en las hablantes del corpus de control (10).

(9) A44: pues em/ B44: no sé/ bueno ya iremos viendo/ A44: no/ porque si
hay que mirarlo hay que mirarlo eh/ no queda nada. (ESCOL.ESP._044)

(10) P: quién se encarga de compra:r?/ M: bueno no ya nos
encargaremos nosotras/ P: ya/ pero *habrá que mirar* dónde eh.
(GRADESBAR_015)

Estos datos muestran un mayor dominio y aprovechamiento de los significados y matices de esta perífrasis por parte de las hablantes nativas de español y por las informantes escolarizadas en España. En cambio, las encuestadas escolarizadas en el país africano parece que solo controlan el valor principal de la construcción, lo que podría estar relacionado con su menor conocimiento de la lengua española.

Por otro lado, cabe destacar un ejemplo en el que se observa a una informante escolarizada en España que parece que iba a utilizar la perífrasis *tener que* + INF, pero rápidamente rectifica y emplea *deber de* + INF para expresar obligación (11). Esto significa que, en un principio, le había surgido de forma natural *tener que* + INF, pero, por alguna razón, prefiere sustituirla por la perífrasis con *deber*, quizás para expresar una obligación más fuerte.

- (11) A42: <<riendo> o de nuestro insti> es como super raro/ porque tú dices/ tú ya conoces a esos profes/ o sea/ ((chasquido con la lengua)) *tie debes de tener* ese nive:l. (ESCOL.ESP._42)

En lo relativo a *haber de* + INF, hay que tener en cuenta que esta perífrasis tiene unos usos diferentes en el español de Cataluña, respecto a las variedades de otras zonas hispánicas. Su frecuencia de empleo suele variar en los hablantes según su mayor o menor contacto con el catalán, en el que la perífrasis deóntica prototípica es *haver de* + INF, y según su grado de conocimiento de la lengua. En comparación con otras variedades de español, en la variedad barcelonesa, esta perífrasis se emplea en todo tipo de contextos, tanto de la distancia como de la proximidad comunicativa, puede expresar una obligación de forma intensificada y el auxiliar puede conjugarse en más personas gramaticales aparte de la tercera del singular (Garachana 2018: 75-77).

Si se observa el Gráfico 10.1 presentado anteriormente, se constata su empleo en solamente dos de los grupos, aunque con una frecuencia muy baja. Esta perífrasis no aparece entre las informantes escolarizadas en Marruecos, cuyo conocimiento del catalán, en general, es más limitado. Asimismo, los dos restantes grupos muestran un porcentaje de empleo muy similar entre ellos (1,3 % en las ESCOL.ESP. y 1,2 % en el GRADESBAR), en comparación con las demás construcciones. Estos dos grupos presentan un contacto con el catalán muy intenso, ya que las informantes escolarizadas en España han estudiado en catalán y dominan la lengua. En cuanto a su frecuencia por millón de palabras, la Tabla 10.2. indica que esta también es muy similar en los dos grupos (46,9 y 44,5).

En la misma línea que las investigaciones que resaltan la mayor tendencia en el español de Barcelona a emplear *haber de* + INF con un sentido deóntico

(Garachana 2021b), en los usos de las informantes, este es el valor predominante (12) y (13). En las informantes escolarizadas en España, solo se emplea este valor, mientras que, en el corpus de control, aparece también un valor focalizador, siempre con la estructura *he de decir* (14) y (15). En el ejemplo (14), la perífrasis se puede parafrasear como ‘eso también te digo’.

Parece tratarse de un sentido de la perífrasis con una estructura muy fijada en el uso, que, en este grupo de informantes, aparece en la mitad de los ejemplos de *haber de* + INF, aunque en todos los casos por la misma participante. También es destacable que solo se registre entre las hablantes nativas de español. No aparece en las informantes marroquíes, especialmente en el caso de las escolarizadas en Marruecos, ya que, al tratarse de una estructura muy fijada y elaborada, y que alberga un cierto nivel de complejidad, estas participantes posiblemente no conozcan este empleo, debido a su menor competencia de español. Otra razón puede ser el mayor nivel de formalidad de este uso de la perífrasis. Una vez más se observa la ausencia en las informantes escolarizadas en Marruecos de matices semánticos muy concretos, fijados y no tan transparentes ligados a las perífrasis.

Por otra parte, como prueba de la influencia del catalán en estos empleos y del conocimiento y dominio de esta lengua por parte de las informantes escolarizadas en España, se documenta un caso en el que una participante emplea la perífrasis directamente en catalán y con valor obligatorio, haciendo uso así del cambio de código español-catalán (16).

- (12) B37: no *has de coger* una o:tra sabana y llevarías allí tres sabanas y todo. (ESCOL.ESP_37)
- (13) A: y luego *has de ir* a ciudades o pueblos del interior para encontrar cartelería que esté solo en japonés. (GRADESBAR_007)
- (14) La cosa es que entras y hay como muchas cámaras antiguas, muchas de estas, hay un montón. Que las venden carísimas, eso también te *he de decir*... B: Ya. Mucho mejor por Wallapop, aunque también... (GRADESBAR_073)
- (15) B: ¡Ala! Esta es preciosa. Esta no me la has pasado por WhatsApp. Es preciosa, xxx. A: Es super chula. Pero es que *he de decir* que este

carrete me lo compré sin saber qué carrete quería y no le quedaba en la tienda y me cogí este. (GRADESBAR_073)

- (16) B45: no llevamos el móvil/ A45: ah vale también/ B45: vamos a la cocina/ A45: anem a la cuina/ B45: *hem de parlar* català?/ A45: no no en castellano mejor [...]. (GRADESBAR_045)

10.1.1.2. *Poder* + INF

Poder + INF es una perífrasis modal muy empleada. La Tabla 10.4 refleja unas frecuencias de empleo por millón de palabras elevadas. No se perciben diferencias muy marcadas entre los tres grupos de informantes, pero los datos reflejan que la frecuencia más baja se encuentra en el primer grupo de participantes (ESCOL.MAR.: 2737,8), entre las participantes del segundo grupo esta es ligeramente superior (ESCOL.ESP.: 3008,6) y la más alta se encuentra entre las hablantes nativas de español (3346,4).

	ESCOL.MAR.	ESCOL.ESP.	GRADESBAR
<i>Poder</i> + INF	2737,8	3008,6	3346,4

Tabla 10.4. Frecuencia de *poder* + INF por millón de palabras

Si se examinan los valores con los que se emplea esta perífrasis, se puede destacar un uso mayoritario de la lectura de posibilidad deóntica en las informantes escolarizadas en Marruecos. En el ejemplo (17), se expresa que la informante no es capaz de estar tanto tiempo sin visitar a sus familiares residentes en Marruecos. En los otros grupos se aprecian más valores modales. Por ejemplo, entre las escolarizadas en España se encuentran también valores de posibilidad epistémica (18).

- (17) B: pero no *puedes estar* aquí tanto tiempo sin ver familia. [...]
(ESCOL.MAR._14).

- (18) ha dicho que *puede ser* que la semana que viene confinen a:
Barcelona. (ESCOL.ESP._36)

En algún caso, las informantes escolarizadas en el país africano añaden un nexo entre el auxiliar y el auxiliado, cuando en realidad no forma parte de la

construcción, como la preposición *a* (19). En este ejemplo, puede haberse producido una analogía con *ir a* + INF, que también contiene el nexo *a*, y que, como se ha visto, presenta una frecuencia de empleo muy destacable en estas participantes, por lo que la tienen muy en mente. Es posible que hayan tomado el nexo de esta perífrasis prospectiva y lo hayan trasladado a otras perífrasis, que presentan la misma estructura sintáctica de *ir a* + INF, esto es, [AUXILIAR + A + INF]. Este mismo fenómeno también sucede con algunos casos de *querer* + INF, en la que también introducen la preposición *a* entre el auxiliar y el auxiliado.

- (19) B31: yo no me gusta el café por la tarde/ A31: no te gusta?/ B31: no solo/ A31: solo por la mañana/ B31: solo un vaso por la mañana/ solo uno/ yo no *puedo a tomar* más (ESCOL.MAR._31).

10.1.1.3. *Mirar de* + INF

Esta perífrasis modal solamente se documenta en una informante del corpus de control (20). Se trata de un caso de interferencia por contacto con la lengua catalana, en la que existe esta perífrasis. El ejemplo se puede parafrasear como ‘pero no has intentado ir/has tratado de ir...’.

- (20) N: pero no *has mirado::* (.) *de ir* al mismo hotel que el año pasado.
(GRADESBAR_044)

10.1.2. Perífrasis temporales: *ir a* + INF

Esta es una de las construcciones perifrásticas más frecuentes entre las informantes. Como se refleja en el Gráfico 10.2, los datos obtenidos muestran un uso muy destacado entre las informantes escolarizadas en Marruecos (85,1 %), mientras que, en los demás grupos, el porcentaje es cada vez menor: un 63,3 % en las escolarizadas en España y un 48,4 % en el grupo de las hablantes nativas del GRADESBAR. En el caso de este último grupo, se contempla un empleo ligeramente mayor del futuro sintético (51,6 %). Cabe destacar que las diferencias observadas en el empleo de las dos expresiones del futuro entre las informantes escolarizadas en Marruecos y las informantes marroquíes escolarizadas en España son estadísticamente significativas ($p < 0.05$; $X^2 =$

90.4278, $p < 0.00001$), así como las diferencias contempladas entre las encuestadas del segundo grupo (ESCOL.ESP.) y las hablantes del corpus de control ($p < 0.05$; $X^2 = 44.3287$, $p < 0.00001$).

Así, se observa un descenso en la frecuencia en la segunda generación de inmigrantes, de modo que la edad constituye una variable social determinante. A este respecto, El-Madkouri (1995: 361) ya señalaba la fuerte tendencia a emplear la perífrasis *ir a + INF* para la expresión del futuro, en inmigrantes marroquíes residentes en España. En la segunda parte del presente capítulo se analizará esta perífrasis con detalle y la posible influencia que ha recibido del árabe marroquí en sus empleos en español.

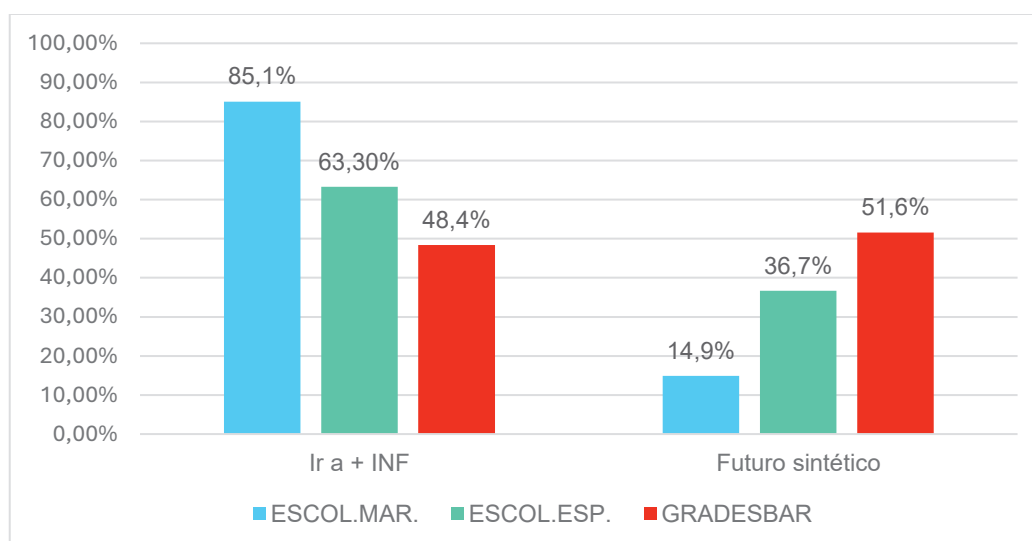


Gráfico 10.2. Frecuencia de empleo del futuro analítico y del futuro sintético en los distintos grupos de informantes

Cabe destacar que las participantes escolarizadas en Marruecos siempre emplean esta perífrasis con su valor temporal de futuro (21). Otra vez más, los otros valores y matices que también puede aportar la construcción (*vid.* Apartado 4.7.1) solo aparecen en los otros dos grupos de informantes. En las escolarizadas en España, por ejemplo, se aprecian sentidos de intencionalidad y disposición por parte del hablante, como en (22), donde la participante comenta que tenía la intención de comprar ropa para su hijo.

(21) dise mama=siempre e:h voy a ir y nunca jamás voy a: a *ganar* algo.
(ESCOL.MAR._06)

(22) B36: yo he dicho lo que me quiero comprar / tú qué has venido a comprar? / (.) A36: yo nada / iba a *comprar* ropa para el niño y:.
(ESCOL.ESP._36)

10.1.3. Perífrasis aspectuales

En esta última sección, se ha incluido un grupo formado por once perífrasis verbales que presentan todas ellas sentidos aspectuales: *acabar de* + INF y *terminar de* + INF (Apartado 10.3.1); *dejar de* + INF y *parar de* + INF (Apartado 10.3.2); *empezar a* + INF, *comenzar a* + INF y *poner(se) a* + INF (Apartado 10.3.3); *saber* + INF (Apartado 10.3.4); *volver a* + INF (Apartado 10.3.5); *estar a punto de* + INF (Apartado 10.3.6), y, finalmente, *soler* + INF (Apartado 10.3.7).

10.1.3.1. *Acabar de* + INF y *terminar de* + INF

Estas dos perífrasis, en sus empleos con valor aspectual terminativo, pueden ser sinónimas. Si se centra la atención en el Gráfico 10.3, donde se muestra la frecuencia por millón de palabras de cada una de ellas, se puede apreciar que *acabar de* + INF se documenta en los tres grupos de informantes, mientras que la construcción con *terminar* solo aparece representada en las hablantes nativas de español, aunque con una frecuencia muy baja (11,1). En relación con *acabar de* + INF, también se constata una diferencia de frecuencia entre las distintas participantes. Desde el primer grupo de informantes al tercero, la frecuencia va aumentando de forma gradual: 61,4 en las informantes escolarizadas en Marruecos; 101,6 en las escolarizadas en España, y 166,8 en las hablantes nativas de español. Hay que tener en cuenta que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

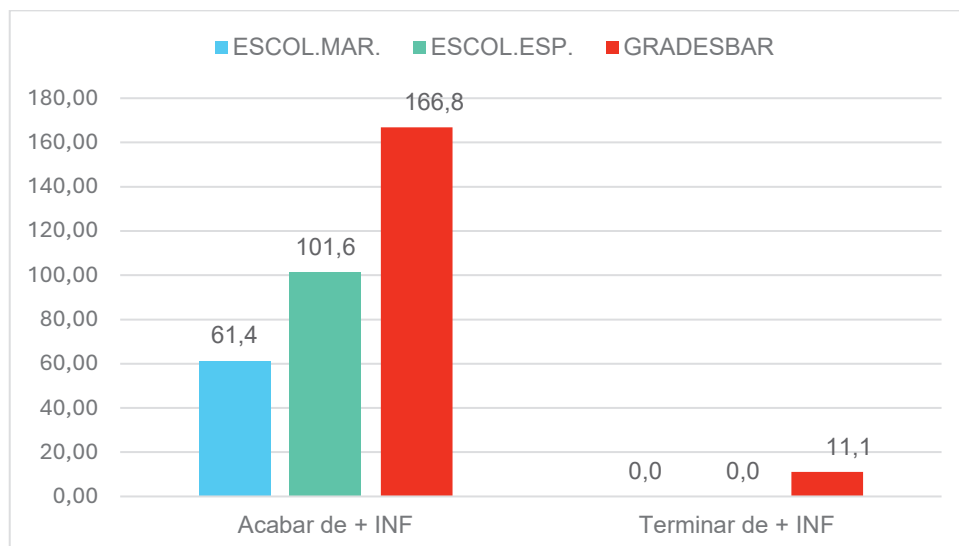


Gráfico 10.3. Frecuencia por millón de palabras de *acabar de + INF* y *terminar de + INF* según el grupo de informantes

No es de extrañar la baja frecuencia o la ausencia de *terminar de + INF*, dado que en árabe no existe una perífrasis similar, y porque, en español, en comparación con *acabar de + INF*, presenta un empleo reducido. Para corroborarlo, se ha realizado una búsqueda en el CORPES XXI. En la Tabla 10.5, se puede constatar la predominancia tanto del verbo léxico *acabar*, que supone el 66,8 % de los casos, como de la perífrasis que forma, que representa el 82,7 % de las ocurrencias.

Además, tras realizar otra búsqueda de las construcciones en el CORPES XXI, comparando textos orales y escritos, en el registro oral solamente se registra un caso de *terminar de + INF*, mientras que, en el escrito, se han encontrado 196 ocurrencias. Estos datos dan indicios de que la perífrasis con *terminar* no es muy frecuente en la oralidad, el registro con el que más en contacto están las informantes escolarizadas en Marruecos. Por ello, no aparece representada en este grupo de participantes.

<i>Acabar</i>	<i>Terminar</i>	Total
66,8 % (65 298)	33,2 % (32 412)	100 % (97 710)
<i>Acabar de + INF</i>	<i>Terminar de + INF</i>	Total
82,7 % (21 301)	17,3 % (4453)	100 % (25 754)

Tabla 10.5. Frecuencia de empleo de los verbos *acabar* y *terminar*, y de sus respectivas perífrasis verbales en el CORPES XXI¹⁴

Por otra parte, respecto a los distintos valores semánticos que emplean las informantes con *acabar de + INF*, el Gráfico 10.4 ilustra que el valor más frecuente en todos los grupos es el de pasado reciente (23). Asimismo, una diferencia destacable es que en las informantes escolarizadas en Marruecos y en las escolarizadas en España, solamente aparecen los dos principales sentidos de la perífrasis, el temporal, como se ha visto en (23), y el aspectual (24). Únicamente en el primer grupo, en algunos casos, se emplea la perífrasis con el valor de pasado reciente seguida de una marca temporal, como en (25), donde aparece la locución temporal *hace poco*. Además, en estas informantes escolarizadas en Marruecos, generalmente, en lugar de emplear la perífrasis terminativa, suelen utilizar los verbos *acabar* o *terminar* seguidos de un sustantivo, como en (26), donde *ha acabado sus estudios* se podría expresar a través de la perífrasis (*ha acabado de estudiar*).

Por el contrario, las hablantes nativas de español muestran un mayor dominio y manejo de los matices y sentidos que puede aportar la perífrasis, dado que, además de estos dos principales sentidos, también emplean el valor de no finalización (27), con la perífrasis en contextos negativos, y el valor de atenuación (28).

- (23) A40: mi hermano tiene/ (--) / trece años/ *acaba de entrar* al instituto.
(ESCOL.ESP._40)

¹⁴ Esta búsqueda en el CORPES XXI se ha realizado con distancia 3 y restringiendo los resultados a España.

- (24) A30: bueno es que yo por mí me gustaría ya pues *acabar de estudiar* para poder volver la rutina. (ESCOL.MAR._30)
- (25) A22: y la otra/ es una historia que *acaba de empezar/ hase poco* también/ que está traducida en español. (ESCOL.MAR._22)
- (26) B9: dijo tengo una prima sí / A9: y como todavía *ha acabado sus estudios* esta año / hasta que le dan::: trabajo pues está de monitora allí. (ESCOL.MAR._09)
- (27) A: porque no le (.) atendieron bien?/ D: no lo sé/ o porque lo que se le metió en el ojo le dañó el ojo/ y *no acabó de recuperarse*. (GRADESBAR_007)
- (28) Me he liado. No sé si es como India y aquí./ - Hablante 2 Es que yo también no lo/ Es que yo también *no lo acabo de ubicar*. (GRADESBAR_066)

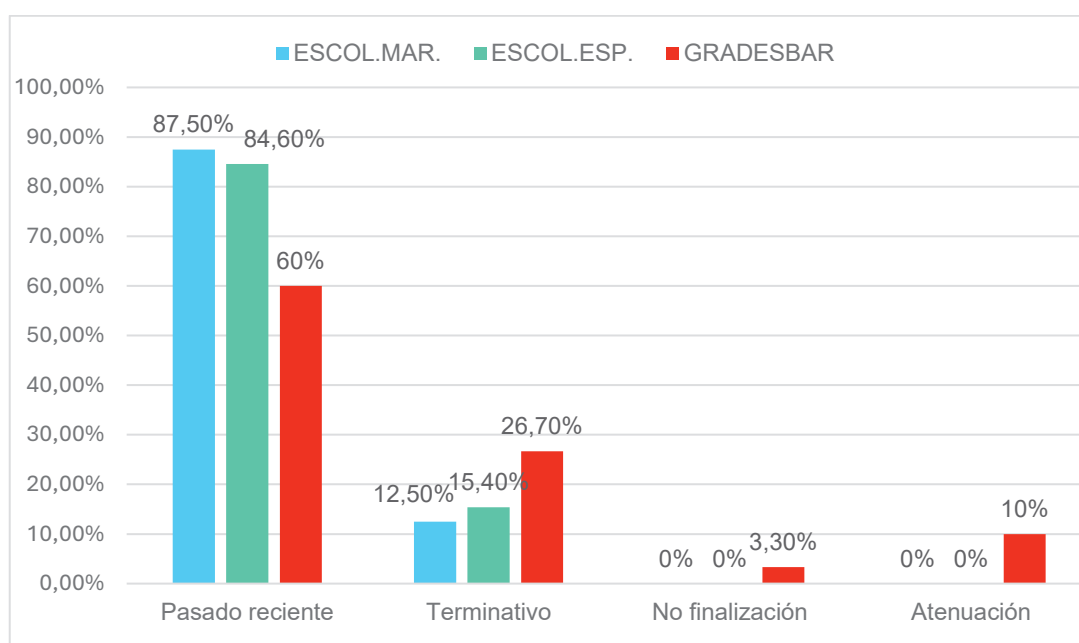


Gráfico 10.4. Distribución del empleo de los valores de *acabar de + INF* según el grupo de informantes

Estos sintagmas que vuelven a indicar que la acción ha tenido lugar hace poco tiempo pueden resultar redundantes porque con la perífrasis ya se expresa ese sentido. Las informantes escolarizadas en España y las participantes nativas del GRADESBAR no emplean este tipo de marcas temporales. Solamente en el caso de las primeras, en algunos casos aparece el adverbio *ahora*, posiblemente para enfatizar, como se ejemplifica en (29).

(29) ahora:: *acabo de te termina:r* primero de carrera. (ESCOL.ESP._49)

Por último, en relación con la otra perífrasis analizada, *terminar de + INF*, como se ha visto, solamente se hallan dos casos en el grupo de las hablantes nativas de español (30).

(30) *estoy terminando de montarlo.* (GRADESBAR_008)

10.1.3.2. *Dejar de + INF* y *parar de + INF*

Estas dos perífrasis aspectuales, cuyos valores están estrechamente relacionados, presentan algunas diferencias de empleo entre las informantes. Según el Gráfico 10.5, la construcción con *dejar* no se registra en las encuestadas escolarizadas en Marruecos, únicamente en los dos restantes grupos y, además, con una frecuencia de empleo elevada. Se documenta en el 80 % de los casos en las participantes escolarizadas en España y, en el 75 % de los ejemplos, en las informantes nativas de español. La Tabla 10.6 también muestra las frecuencias absoluta y relativa de estas dos perífrasis, donde destaca el empleo de *parar de + INF* en el primer grupo de informantes (61,4).

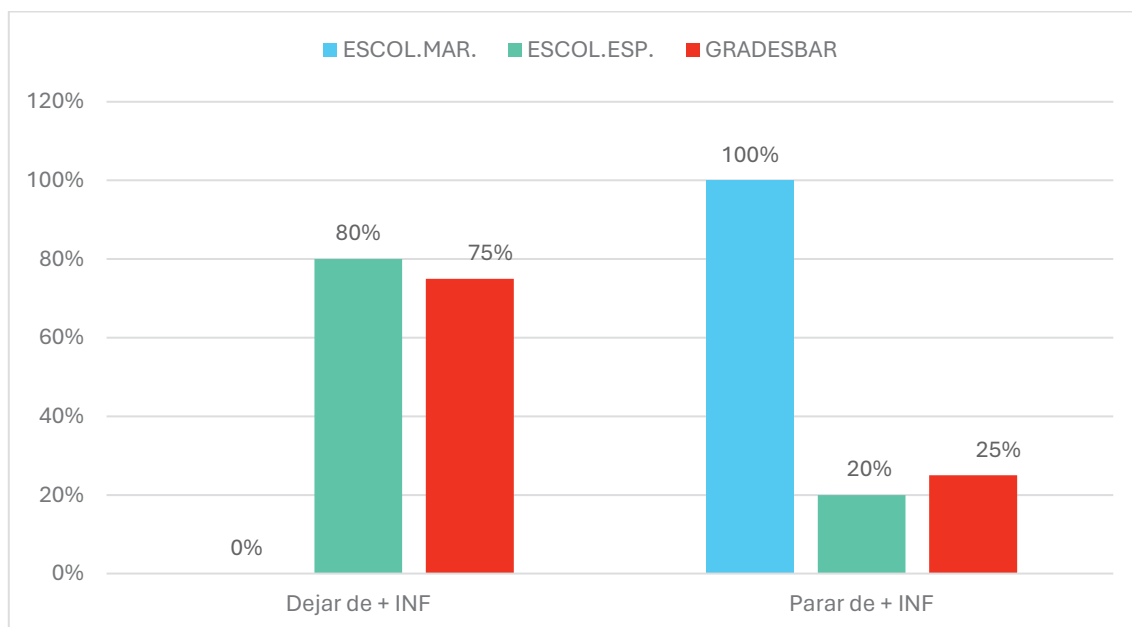


Gráfico 10.5. Frecuencia de empleo de *dejar de + INF* y *parar de + INF*

	ESCOL.MAR.	ESCOL.ESP.	GRADESBAR
<i>Dejar de</i> + INF	---	93,8 (12)	100,1 (18)
<i>Parar de</i> + INF	61,4 (8)	23,4 (3)	33,4 (6)

Tabla 10.6. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de *dejar de* + INF y *parar de* + INF

Asimismo, la diferencia contemplada entre las dos perífrasis entre el grupo de las participantes escolarizadas en Marruecos y las informantes marroquíes escolarizadas en España es estadísticamente significativa¹⁵, por lo que se confirma la hipótesis alternativa, mientras que no se puede afirmar lo mismo entre las encuestadas del segundo grupo (ESCOL.ESP.) y las del tercero (GRADESBAR), dado que no son significativas. De este modo, no existen diferencias entre estos dos últimos grupos en el empleo de las dos perífrasis.

Si se buscan estas perífrasis en el CORPES XXI, los datos de la Tabla 10.7 prueban que *dejar de* + INF se emplea con una mayor frecuencia en textos escritos, en comparación con *parar de* + INF, que, en este registro, muestra un uso muy reducido (7,4 %). En cuanto a los textos orales, en el corpus solo aparecen algunos casos de la perífrasis con *dejar* (23) y ninguno de la otra perífrasis. No obstante, los resultados del registro escrito demuestran que, en estos tipos de textos, *parar de* + INF no es muy representativa.

Los resultados del análisis de *parar de* + INF de Garachana (2021: 5-6) coinciden con los expuestos aquí. La autora halla que esta construcción siempre ha presentado una frecuencia de empleo muy baja, y que solo a partir del 2001, esta supera las 10 ocurrencias por millón de palabras, hasta alcanzar, entre 2016 y 2020, las 19,31 apariciones por millón, que, sin embargo, sigue siendo una frecuencia baja.

Esta autora también argumenta que la perífrasis con *parar* se relaciona más con la proximidad comunicativa, dado su carácter altamente expresivo, y debido a las tradiciones discursivas en las que se halla. Es una perífrasis que se asocia con la narrativa, los diálogos, los pasajes caracterizados por su expresividad, o

¹⁵ Una vez aplicada la prueba de Fisher, los resultados muestran que el valor de p es $< .05$ ($p = 0.0003$).

que apelan directamente al interlocutor. En cambio, su empleo se encuentra más limitado en textos más formales.

	Textos orales	Textos escritos
<i>Dejar de + INF</i>	100 % (23)	92,6 % (1493)
<i>Parar de + INF</i>	0 % (0)	7,4 % (120)

Tabla 10.7. Frecuencia de empleo de *dejar de + INF* y *parar de + INF* en el CORPES XXI¹⁶

Es posible que la perífrasis con *dejar* no aparezca en las informantes escolarizadas en Marruecos por ser una construcción propia del registro escrito y, por lo tanto, de los textos más elaborados. Como estas informantes tienen un mayor contacto con la lengua española en la oralidad, es comprensible que empleen la perífrasis más representativa de las situaciones de proximidad comunicativa, esto es, *parar de + INF*. Es la construcción a la que están más habituadas y la que más oyen en su día a día.

Además, el verbo léxico *parar* puede ayudar a deducir el significado de *parar de + INF*, ya que el verbo *parar* en la perífrasis mantiene el sentido de la interrupción o el cese, aunque de forma metafórica. Lo que cesa ya no es algo físico, sino el evento denotado por el infinitivo (Garachana 2021a: 4). Por el contrario, el verbo *dejar* tiene más acepciones y no permite deducir de forma tan fácil el significado de *dejar de + INF*. Por lo tanto, esta puede ser una razón más de la ausencia de esta construcción en las participantes escolarizadas en el país africano.

En cuanto a los valores empleados, en el caso de *parar de + INF*, todos los ejemplos aparecen en contextos negativos (31). En efecto, esta perífrasis suele construirse en oraciones de polaridad negativa (Garachana 2021a: 19). En las informantes no se documenta ningún caso de la construcción en contextos afirmativos.

- (31) B30: con el juego ay madre mía/ A30: ((se ríe))/ B30: *no para de jugar mm/ A30: ((se ríe)). (ESCOL.MAR._22)*

¹⁶ La búsqueda de estas perífrasis en el CORPES XXI se ha realizado restringiendo los resultados a España.

10.1.3.3. Perífrasis incoativas: *empezar a + INF*, *comenzar a + INF* y *poner(se) a + INF*

Empezar a + INF y *comenzar a + INF* son dos perífrasis aspectuales incoativas que presentan significados muy similares y que se forman con verbos auxiliares muy parecidos. Si se examina el Gráfico 10.6, se constata que la perífrasis con *comenzar* solamente aparece en el corpus de las informantes escolarizadas en España, aunque con una frecuencia muy baja (3,6 %), esto es, solamente 2 casos, por parte de una misma informante de 17 años que está cursando estudios secundarios. La otra perífrasis predomina y es empleada en casi todos los casos, en comparación con su sinónima¹⁷. Respecto a la perífrasis de gerundio con *comenzar* (*comenzar + GER*), tampoco se registra en ningún grupo, solamente *empezar + GER*.

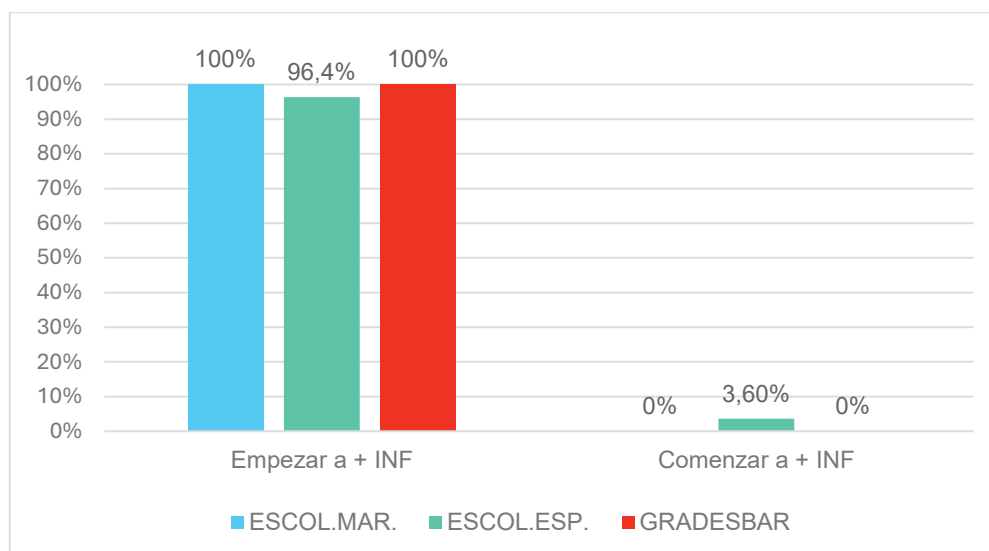


Gráfico 10.6. Distribución de la frecuencia de empleo de *empezar a + INF* y *comenzar a + INF* por grupos

Una razón del uso de *comenzar a + INF* en las informantes escolarizadas en España puede ser el contacto con el catalán, puesto que en esta lengua existe la perífrasis equivalente *començar a + INF*. Asimismo, un motivo de la ausencia y de la baja frecuencia de *comenzar a + INF* puede deberse a que se trata de una perífrasis más formal y con una menor frecuencia en español, lo cual se

¹⁷ Cabe mencionar que las diferencias halladas entre ambas perífrasis entre los diferentes grupos de informantes no son estadísticamente significativas.

comprobará a continuación, en comparación con su sinónima con el auxiliar *empezar*. También hay que recordar que se ha trabajado con conversaciones informales, las cuales se caracterizan por presentar un registro más espontáneo.

Para corroborar la diferencia entre ambas perífrasis, se ha realizado una búsqueda de estas construcciones en el CORPES XXI, tomando como base solamente los textos orales de este corpus, para así realizar una comparación igualitaria. En consecuencia, como se refleja en la Tabla 10.8, los datos han mostrado una diferencia notable: el 4,7 % de los casos para la perífrasis con *comenzar* y el 95,3 % de las ocurrencias para la perífrasis con *empezar*. Asimismo, se ha hecho lo mismo con los verbos auxiliares *empezar* y *comenzar*, y los datos han vuelto a mostrar una diferencia destacable: el verbo *empezar* representa el 88,2 % de los ejemplos, mientras que *comenzar*, el 11,8 % de los casos.

<i>Comenzar</i>	<i>Empezar</i>	Total
11,8 % (358)	88,2 % (2665)	100 % (3023)
<i>Comenzar a + INF</i>	<i>Empezar a + INF</i>	Total
4,7 % (14)	95,3 % (284)	100 % (298)

Tabla 10.8. Frecuencia de empleo de los verbos *empezar* y *comenzar*, y de sus respectivas perífrasis verbales en el CORPES XXI¹⁸

Por otra parte, también es importante notar que, en el grupo de las informantes escolarizadas en Marruecos, no se registra ningún caso de *ponerse a + INF*. Esta perífrasis, en algunos contextos, puede presentar un valor sinónimo al de las construcciones con *empezar* y *comenzar*. Es posible que estas informantes, debido a su nivel de español, desconozcan la perífrasis con *ponerse*, cuyo significado es menos transparente que el de las otras dos.

De hecho, en algunos ejemplos, se podría haber empleado *ponerse a + INF*, como en (32), donde la informante está narrando cómo un día que fue a la playa,

¹⁸ Esta búsqueda en el CORPES XXI se ha realizado restringiendo los resultados a España.

cuando llegó, empezó a llover de manera repentina. En este contexto, podría haber empleado la perífrasis con *poner*, para recalcar que la acción de *llover* se dio de manera inesperada. En efecto, una de las diferencias entre *empezar a* + INF y *ponerse a* + INF es la capacidad de esta última para expresar que el inicio del evento se da de manera brusca o repentina (Carrasco Gutiérrez 2006e: 218-223).

- (32) A2: otro día nosotros llegamos a la playa y *empieza a llover*.
(ESCOL.MAR._02)

Otro de los matices que aporta la perífrasis con *ponerse* es la idea de esfuerzo, voluntariedad o decisión por parte del sujeto, que en estos casos debe ser animado (Carrasco Gutiérrez 2006e: 218-223). Por ejemplo, el matiz de esfuerzo se puede apreciar en el ejemplo (33), donde la informante explica que empezó a buscar algún curso formativo para después trabajar. Así, en este caso también se podría haber empleado la perífrasis con *ponerse*, para resaltar la voluntad y el empeño de la hablante.

- (33) S: pues *empecé a buscar, a moverme*, no? a ver si encuentro algún curso para trabajar a ver si [...] (ESCOL.MAR._01)

Por lo tanto, las informantes, sin ser conscientes, pierden todos esos matices que puede expresar la perífrasis con *ponerse*, ya que únicamente utilizan *empezar a* + INF. Esto se debe a su nivel de español, y puede haberse debido también a su contacto con el árabe, dado que, en este, no existe esta diferencia de matices, y, para denotar el comienzo de la acción, se suele emplear la perífrasis con el verbo incoativo *bda* ‘comenzar, empezar’. En árabe existen también otras perífrasis incoativas, pero que presentan una menor frecuencia y cuyos matices son distintos (por ejemplo, la perífrasis con *gles* puede recalcar la larga duración de la acción) (*vid.* Capítulo 5).

En resumen, mientras que, en español, existen varias perífrasis incoativas, en árabe, existe una perífrasis predominante y con una alta frecuencia de uso. En consecuencia, las informantes nacidas en Marruecos, según los datos obtenidos, parece que reducen su sistema perifrástico español y emplean solo una perífrasis incoativa: *empezar a* + INF. Hay que destacar que, en español, hay más perífrasis incoativas como *romper a* + INF o *echar(se) a* + INF, pero que tampoco

aparecen representadas en estas informantes. Así pues, el contacto de lenguas puede haber favorecido la simplificación de las perífrasis para la expresión de la incoatividad, contribuyendo a la extensión y al aumento de la frecuencia de empleo de la perífrasis con *empezar*.

10.1.3.4. *Saber* + INF

En cuanto a la perífrasis con *saber*, se registra un ejemplo con un caso de deísmo, un uso antinormativo de la preposición *de* delante de oraciones subordinadas de infinitivo, como se ejemplifica en (34), un caso extraído de una informante escolarizada en Marruecos. En este caso, la hablante introduce la oración subordinada infinitiva *hacer* con la preposición *de*, la cual está vacía de significado, ya que no aporta ningún sentido a la oración y no está exigida por ninguno de los constituyentes oracionales.

- (34) *están* (--) *pensando* *de ha de hacer* la alfombra roja
(ESCOL.MAR._09)

Este fenómeno está muy extendido entre los hablantes nativos de español, siendo especialmente frecuente entre hablantes procedentes de zonas andaluzas y extremeñas, y entre hablantes de baja instrucción. Se suele explicar que el deísmo, generalmente, tiene una función atenuadora, dado que a través de su uso los hablantes consiguen atenuar sus proposiciones y así distanciarse o comprometerse menos con lo que afirman (Gómez Torrego 1999a: 2128-2129, Camus Bergareche 2013: 14, Carrasco Gutiérrez 2022: 82-83).

En el caso concreto de *saber* + INF, el ejemplo de deísmo que se documenta se muestra en (35), donde el auxiliado va precedido de la preposición *de*. Hay que notar también que la informante interpola el sintagma *un poco* entre los formantes perifrásticos, lo cual también puede haber contribuido al deísmo, ya que muchas veces este sintagma va seguido de una preposición (*un poco de todo, un poco de miedo*, entre otros). Asimismo, con el complemento *un poco* queda atenuado el sentido de la perífrasis, y, mediante el uso del deísmo, se atenúa aún más, si ese era el propósito de la hablante.

- (35) B5: tú estás aquí y ya *sabes* un poco *de hablar* castellano/ y luego vas allí (-) con la lengua francés y todo (ESCOL.MAR._05)

Por otra parte, este empleo también puede verse favorecido por el contacto con el catalán, en el que también es posible oír enunciados con *deísmo*. Finalmente, en (36), se observa un ejemplo de *empezar a* + INF de una informante del primer grupo, pero con las preposiciones *a* y *de*. Es posible que la encuestada hubiera rectificado el uso de *a* por el de la preposición *de*.

- (36) A8: si dise laaa la avión no está funciona bieen a que quedamos en l'aeropuerto y yo estoy cabreado mucho *empezar a de (in)soltar* (ESCOL.MAR._08)

10.1.3.5. *Volver a* + INF

Concretamente en su lectura reiterativa, es destacable el uso que hacen las informantes escolarizadas en Marruecos, ya que en muchos casos la emplean junto con la locución adverbial *otra vez* (37). Este empleo puede resultar redundante, ya que el sentido de la locución ya queda incluido en la perífrasis reiterativa, de modo que no es necesaria, excepto si se quiere enfatizar. Se registran un total de 5 casos con esta locución, lo cual puede indicar que estas informantes no tienen muy asimilado el significado de esta perífrasis. Además, en árabe es frecuente emplear esta perífrasis con la locución *otra vez* (38).

- (37) A9: si vas a *volver otra ves a pegarlo* (.) ya verás (ESCOL.MAR._09)

- (38) 'awd qolali marra axra

volver-IMPER.2SG. decir-IMPER.2SG. vez otra

'vuélvemelo a decir otra vez'

Como se intuye, esta construcción es empleada solamente en su sentido reiterativo entre las encuestadas nacidas en el país africano, pero en el otro grupo se ha registrado algún caso con valor restitutivo. Por ejemplo, en (39), se está haciendo referencia a la pandemia del coronavirus y de la situación que se está viviendo en ese momento, y una de las informantes desea que pronto se encuentre una vacuna para que puedan volver a la normalidad, a la vida que

tenían antes de surgir la enfermedad. De este modo, con la perífrasis, la hablante desea restablecer su situación anterior que había perdido.

En este punto, es preciso tener en cuenta que los hablantes marroquíes, en árabe, disponen de una construcción cuyo sentido es similar al valor reiterativo de la perífrasis española (*vid.* Capítulo 5), pero no cuentan con ninguna construcción parecida que denote restitución.

- (39) B29: ya ves que encuentren una vacuna y venga ((se ríe)) y *volver a ser* <<riendo> normales> (ESCOL.ESP._29)

10.1.3.6. *Estar a punto de* + INF

Esta perífrasis aspectual prospectiva o de fase preparatoria (Carrasco Gutiérrez 2006c: 146) presenta en el corpus una frecuencia de empleo muy baja. Solamente se documenta en dos de los grupos; en las informantes escolarizadas en España se registran dos instancias de la construcción (40) y en el corpus de control se observa un solo caso (41). Por el contrario, en las participantes escolarizadas en Marruecos no se documenta ninguna ocurrencia.

- (40) B37: pues yo no sé/ el karam me ha dicho/ el otro día *estuve a punto de llorar*/ y le dije yo por qué? (ESCOL.ESP._037)

- (41) [...] no, o sea *estuve a punto de proponerlo* pero pensé que ya teniais suficiente [...]. (GRADESBAR_043)

Merece la pena destacar el hecho de que no aparezca esta perífrasis en las hablantes escolarizadas en Marruecos, pero hay que considerar que su frecuencia es muy baja en los demás grupos de informantes. En el corpus de control solo se emplea en una ocasión. Además, el significado de esta perífrasis se puede expresar también a través de *ir a* + INF, por ejemplo, que es mucho más empleada.

No obstante, es posible que algunas informantes escolarizadas en Marruecos no conozcan esta perífrasis o no sepan emplearla. Una razón puede ser la inexistencia de una perífrasis similar en árabe, ya que en esta lengua para expresar el significado de *estar a punto de* + INF, se emplea la partícula '*leyn*' ('casi') seguida de otro verbo. De hecho, se han encontrado algunos ejemplos

en los que la informante podría haber utilizado esta perífrasis, pero en su lugar emplea el adverbio *casi*, como se muestra en (42). En este ejemplo, las participantes están hablando sobre la edad del hijo de una de ellas, y la madre responde que el niño está a punto de cumplir los dos años, pero no emplea la perífrasis, sino el adverbio *casi* en dos ocasiones y la perífrasis *ir a + INF*.

- (42) I22: cuánto tiene? cuantos años tiene?/ B22: ehh un año/ A22: y ocho meses/ B22: un año y ocho mes ya/ A22: *casi casi ya va a cumplir* los dos años. (ESCOL.MAR._22)

10.1.3.7. *Soler + INF*

Soler + INF no aparece representada en todos los grupos de informantes. En el Gráfico 10.7 se aprecia que no se registra ninguna ocurrencia en las participantes escolarizadas en Marruecos, solamente en los demás grupos. Esta primera diferencia puede ser indicativa de la complejidad de esta perífrasis verbal. Es posible que una parte de estas informantes, debido a su nivel de español, no conozcan la perífrasis o solo la hayan oído, pero no la empleen. En su lugar, es probable que empleen este sentido habitual que posee la construcción a través de otros mecanismos, como adverbios. Además, en darija no existe una construcción similar.

La segunda diferencia que se observa en el Gráfico 10.7 es que su frecuencia por millón de palabras es mayor en las encuestadas escolarizadas en España (164,1), mientras que las hablantes del corpus de control muestran un menor empleo (72,3). El sentido predominante en las escolarizadas en España es el aspectual frecuentativo (43).

- (43) B29: claro yo estudiaba por las tardes/ de tres a: ocho y por las mañanas *solía quedar* con mis compañeras para hacer los proyectos. (ESCOL.ESP._29)

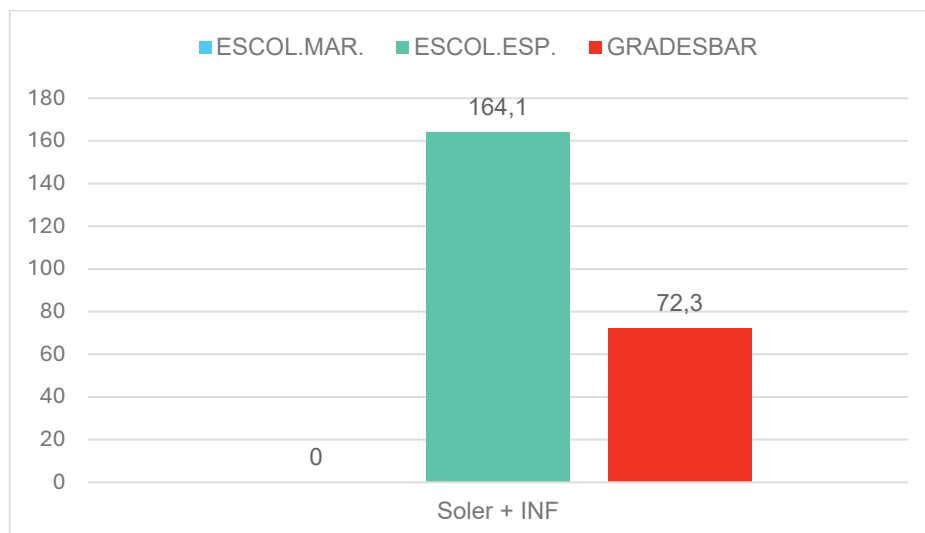


Gráfico 10.7. Distribución de la frecuencia por millón de palabras de *soler* + INF por grupos

10.1.4. Otras perífrasis: *llegar a* + INF

Esta última perífrasis verbal, según el Gráfico 10.8, presenta una frecuencia por millón de palabras bastante baja en las informantes en general. En las participantes escolarizadas en Marruecos no se registra ningún caso, lo que puede indicar la dificultad de la construcción, mientras que en los dos otros grupos la frecuencia es muy parecida. Además, se trata de una construcción que puede presentar diferentes tipos de valores semánticos, por ello no encaja en ninguno de los grupos de perífrasis anteriores. Por ejemplo, en (44), la perífrasis tiene un significado focalizador de la acción de *imaginar*, ya que se puede parafrasear como ‘nunca me lo había imaginado’.

- (44) B43: entonces me parecía a mí algo súpe:r heavy / porque: era no sé / o sea *nunca me lo había llegado a imaginar*. (ESCOL.ESP._43)

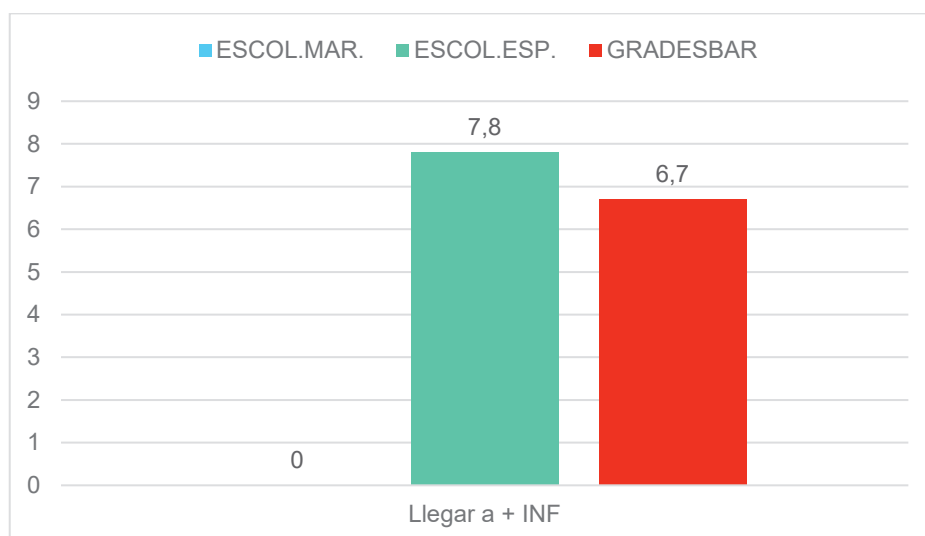


Gráfico 10.8. Frecuencia por millón de palabras de *llegar a + INF*

10.1.5. Conclusiones

Con este análisis de los valores semánticos que presentan las perífrasis verbales en los tres grupos de informantes se pueden extraer varias conclusiones. En el grupo de las participantes escolarizadas en Marruecos, se ha observado un empleo más limitado de los diferentes sentidos que ofrecen las perífrasis, en comparación con los otros grupos de hablantes que tienen un perfecto dominio del español. Las informantes de origen marroquí escolarizadas en Marruecos suelen simplificar los valores de las perífrasis polisémicas, como *tener que + INF* o *ir a + INF*, y no emplean las que tienen significados más especializados. Todo ello se debe, en parte, a su competencia hablada de español y a su nivel de español en general. Estas informantes, en comparación con las otras, presentan una menor exposición a la lengua española.

Además, las diferencias observadas en el empleo de algunas construcciones cuasisinónimas o con valores muy parecidos (como *dejar de + INF* y *parar de + INF*, o entre *tener que + INF*, *haber que + INF* y *deber (de) + INF*) por las participantes de este grupo y las informantes marroquíes escolarizadas en España son significativas desde el punto de vista estadístico, de modo que, en algunos casos, realmente sí existen diferencias y se puede confirmar la hipótesis alternativa.

Asimismo, a diferencia de las otras informantes, siguiendo con las escolarizadas en Marruecos, el contacto con el catalán no es muy visible y no se observa

mucho su huella en las perífrasis. Ello ocurre porque su contacto con el catalán generalmente no es muy activo, no se encuentran en una situación intensa de contacto con la lengua, no suelen hablarlo en su día a día, no lo hablan en sus hogares y no se relacionan con mucha población catalana en catalán, sino que emplean más el español. En muchos casos, solo dominan la comprensión oral en catalán, y no son capaces de expresarse oralmente.

Por lo tanto, mayoritariamente, su contacto con la lengua se produce a través de la variedad de español que aprenden, que ya contiene influencias del catalán, y que, a su vez, pueden interferir en su variedad de español. De aquí se desprende la hipótesis de que en Barcelona se habla una variedad específica de español, diferente de las otras, y con unas características concretas, y, asimismo, la idea de la gradualidad del contacto lingüístico.

En cuanto a las participantes escolarizadas en España, si bien es cierto que muestran un perfecto dominio de las perífrasis y un mayor empleo de sus valores y matices semánticos, si se comparan con las informantes nativas de español, se puede constatar que estas últimas emplean un mayor número de perífrasis verbales en sus conversaciones y una mayor variedad de sentidos semánticos asociados a estas construcciones. Todo ello puede atribuirse a la influencia que ejerce el árabe, que también tiene una fuerte presencia en su día a día y en sus hogares. Como prueba de ello, en estas informantes se han encontrado una gran cantidad de ejemplos de cambio de código español-árabe en sus conversaciones. Por último, cabe mencionar que las diferencias contempladas entre algunas parejas de perífrasis sinónimas o cuasisinónimas (como *parar de* + INF y *dejar de* + INF, o *comenzar a* + INF y *empezar a* + INF) no han resultado ser estadísticamente significativas.

10.2. Interferencias del árabe marroquí en las perífrasis verbales del español

Esta segunda sección del presente capítulo se organiza de la siguiente manera. En el Apartado 10.2.1, se analiza la influencia del árabe en el empleo de la perífrasis prospectiva *ir a* + INF; el Apartado 10.2.2 examina el surgimiento de las

construcciones *querer que* + INF y *deber que* + INF; el Apartado 10.2.3 analiza el influjo árabe en la perífrasis *acabar de* + INF; el Apartado 10.2.4 trata de estudiar la confusión de los verbos *ser* y *estar* cuando funcionan como auxiliares perifrásticos; el Apartado 10.2.5 está dedicado a la perífrasis *sol(er)* + INF y a las posibles razones de su ausencia en el grupo de las informantes escolarizadas en Marruecos, y, por último, el Apartado 10.2.6 recoge un ejemplo donde se muestra una simplificación de *haber* + PP.

10.2.1. La expansión de la frecuencia de empleo de *ir a* + INF

Entre las informantes marroquíes, *ir a* + INF presenta una frecuencia de uso general muy destacada. Concretamente, entre las informantes escolarizadas en Marruecos, su frecuencia es de 4294,6 ocurrencias por millón de palabras; entre las participantes escolarizadas en España, 5118,5 por millón, y, por último, entre las hablantes nativas del GRADESBAR, 3440,9 por millón. Como se puede ver, las frecuencias más altas se encuentran entre las informantes marroquíes.

Por otro lado, en la Tabla 10.9 se compara el empleo de las dos posibilidades para la expresión de la posterioridad temporal, a saber, el futuro analítico mediante la perífrasis temporal (*voy a estudiar*) y el futuro morfológico o sintético (*estudiaré*). Para ello, en el caso de la perífrasis prospectiva, solo se han mantenido aquellos ejemplos con valor temporal futuro, esto es, se han descartado todos aquellos que mostraban otros sentidos, como el de intencionalidad o disposición, así como otros valores discursivos.

Los datos de la Tabla 10.9 revelan que las informantes escolarizadas en Marruecos, cuando quieren expresar un evento futuro, mayoritariamente recurren a la perífrasis (85,1 %), mientras que el futuro sintético aparece muy poco representado (14,9 %). En cuanto a las encuestadas escolarizadas en España, el 63,3 % de las ocurrencias corresponde a la perífrasis prospectiva, mientras que el futuro morfológico solo alcanza el 36,7 % de los ejemplos. Finalmente, las hablantes nativas de español que representan el corpus de control reflejan unos porcentajes de empleo bastante similares entre ambas expresiones del futuro, pero manifiestan una ligera preferencia por el futuro sintético (51,6 %). Entre estas participantes, esta tendencia puede deberse a la influencia del catalán, donde la lengua normativa recomienda evitar usos

perifrásticos con *anar*. La misma influencia podría justificar el superior empleo del futuro morfológico entre las hablantes de árabe marroquí escolarizadas en español, frente a las escolarizadas en el país africano. Cabe destacar que las diferencias reflejadas entre las dos expresiones del futuro en los tres grupos de informantes son estadísticamente significativas, con un valor de p menor de 0,05 ($X^2 = 235.0745$, $p = 0.00001$).

En resumen, se puede concluir que los datos muestran que las informantes marroquíes tienden a emplear con mayor frecuencia la perífrasis, en detrimento del futuro sintético, mientras que las hablantes nativas de español que integran el corpus de control emplean los dos tipos de futuro sin mostrar un contraste tan marcado, aunque con una pequeña diferencia a favor del futuro sintético.

	<i>Ir a + INF</i>	Futuro sintético
ESCOL.MAR.	85,1 % (559)	14,9 % (98)
ESCOL.ESP.	63,3 % (575)	36,7 % (333)
GRADESBAR	48,4 % (525)	51,6 % (559)

Tabla 10.9. Frecuencia de empleo del futuro analítico en comparación con el futuro sintético en cada grupo de informantes

En árabe marroquí, para expresar temporalidad futura, en muchos casos se emplea una perífrasis verbal formada por los verbos de movimiento *ġadi* 'ir' (y sus variantes *ġad*, *ġa* o *a*) o *maši* 'ir' seguidos de otro verbo (*vid.* Apartado 5.2.3.1). Por lo tanto, este destacado empleo de la perífrasis temporal futura española entre las hablantes escolarizadas en Marruecos cabe atribuirlo a la influencia de la perífrasis correspondiente en árabe, ya que son las informantes marroquíes escolarizadas en Marruecos las que precisamente muestran el mayor empleo de la perífrasis. Estas participantes, en contraste con las encuestadas escolarizadas en España, dominan más la lengua árabe y la emplean más en su día a día (*vid.* Capítulo 7), de modo que es posible que empleen las construcciones correspondientes del árabe con una mayor frecuencia.

Las informantes marroquíes establecen una relación entre la perífrasis española y la árabe, pues ambas tienen el mismo significado y una estructura muy similar. Esta conexión con la construcción árabe les facilita el uso de la perífrasis española. Como se evidencia en los ejemplos (45) y (46), estructuralmente, ambas perífrasis son bastante similares. Una diferencia es que el auxiliar árabe *ġadi*, en algunas zonas de Marruecos, como las ciudades situadas más al norte, de donde procede la mayoría de las informantes, es invariable, a diferencia del auxiliar español (*voy, vas, va*, etc.). Como ya se ha comentado, ambas construcciones son muy parecidas porque el auxiliar árabe también es el verbo de movimiento ‘ir’ que se ha gramaticalizado. El resultado de esta proximidad es el mayor empleo entre las informantes con raíces marroquíes de una construcción que se emplea menos entre las hablantes nativas.

(45) *Voy a ir* mañana

(46) *ġadi nemši ġadda*
 ir-IMPF.1SG. ir-IMPF.1SG. mañana
 ‘voy a ir mañana’

Precisamente este mayor empleo es característico del contacto de lenguas. En efecto, el aumento de la frecuencia de uso de un determinado elemento lingüístico constituye un cambio activado por el contacto de lenguas muy recurrente (Heine y Kuteva 2005: 44, Palacios Alcaine 2014: 268). Las informantes, cuando emplean el español, tienen a su disposición dos principales alternativas para expresar tiempo futuro, pero parece que, por su familiaridad con la perífrasis, ya que es muy similar en su lengua primera, escogen esta última opción y expanden considerablemente su frecuencia de uso.

Como consecuencia, el futuro morfológico, sobre todo en las informantes escolarizadas en Marruecos, donde la diferencia es muy marcada, presenta un empleo muy reducido. Esto puede deberse también a la complejidad de este tiempo verbal, mientras que la perífrasis es muy fácil si se conoce la conjugación del verbo *ir*. El empleo del futuro también puede ser más dificultoso por la existencia de algunos verbos irregulares como *poner, salir* o *tener*. Asimismo, en estas informantes, excepto en uno de los ejemplos de esta construcción, en todos los demás casos el auxiliar aparece en presente de indicativo. Por último,

estos resultados también coinciden con uno de los procedimientos que se suelen dar en las situaciones de contacto lingüístico que señalan Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 303-305), esto es, la tendencia a emplear formas analíticas en vez de sintéticas.

10.2.2. Bajo la sombra de *tener que* + INF: *querer que* + INF y *deber que* + INF

En el habla de algunas informantes escolarizadas en Marruecos es muy característico el empleo de las construcciones *querer* + INF y *querer que* + INF con valores deónticos, como puede verse en (47), (48) y (49). En estas dos construcciones, *querer* no expresa volición, sino que la perífrasis en conjunto presenta un sentido deóntico. Como se observa, las informantes emplean las dos construcciones para expresar los mismos sentidos de obligación; en ocasiones, con el nexa *que* (48 - 49), y, a veces, sin él (47).

- (47) A13: sí (.) me voy ahora a preparar la sena/ dio(s) mío/ B13: ya/
A13: todo todos los <<riendo>días el mismo>/ <<riendo>cada> día *quiere*
pensar qué hacer/ (.) / B13: pero por la noche podas comer una cosa más
ligera y ya está (ESCOL.MAR._13)
- (48) S4: te vas a dormir no tienen sueño *quiere que dormir* pronto/ F4:
sí pero sí sí yo dormir [risas] a las nueve bueno/ S4: sí *quiere que dormir*
pronto a mí mismo si me dormo hasta la una de la de la noche igual.
(ESCOL.MAR._04)
- (49) S: pero *quiere que (a)rreglarlo* antes sino en julio también no vais a
coger nada/ F: sí sí sí tienes razón/ S: *quiere que preguntar* antes.
(ESCOL.MAR._04)

En el ejemplo (47), las informantes están hablando sobre la preparación de la cena y una de ellas comenta que cada día tiene que pensar o necesita pensar qué cocinar, y emplea la perífrasis *querer* + INF. Como ya se ha mencionado, la razón de ello se puede encontrar en el empleo del verbo auxiliar *xess* ('tener que, deber, necesitar') del árabe, que forma una perífrasis equivalente a la española *tener que* + INF, y que, en algunos contextos, puede significar 'querer'. Por lo tanto, la informante traslada este verbo árabe a la perífrasis española. El uso de *querer que* + INF también puede explicarse por la existencia de *tener que* + INF,

que habría funcionado como una construcción soporte (*supporting construction*; *vid.* De Smet y Fischer 2017).

Se observa, pues, la emergencia de una nueva construcción gramatical con un nuevo significado, dado que el verbo auxiliar no expresa volición, sino que la perífrasis al completo adquiere un sentido de obligación bajo la influencia del árabe marroquí. En esta variedad, el verbo *xess* ‘necesitar, tener que, deber’, en algunos contextos, se emplea con el sentido volitivo de ‘querer’. Cabe destacar que este empleo solo se registra entre las informantes escolarizadas en Marruecos, no se observa entre las participantes escolarizadas en España, y su frecuencia no es muy elevada. Sin embargo, es indicativo de una transferencia desde la lengua materna entre hablantes que aún no han perfeccionado su dominio del español.

Esta acepción deóntica o de necesidad del verbo *querer* no es extraña en español. En algunos contextos, es posible emplear la perífrasis con un significado similar, como en (52). En este caso, el verbo *querer*, además de expresar volición, puede significar ‘necesitar, requerir’. Por ejemplo, en el *Diccionario* de Moliner (2001), una de las acepciones que se incluyen es ‘necesitar una cosa como complemento suyo otra determinada’, como ejemplifica la autora en (50) y (51). Este cruce de sentidos que muestra el verbo *querer* favorece, sin duda, la confusión que se da entre hablantes de baja competencia de español, como es el caso de algunas de las participantes marroquíes escolarizadas en Marruecos.

(50) Ese traje *quiere* unos buenos zapatos. (Moliner 2001: 832)

(51) Semejante triunfo *quiere* unas copas. (Moliner 2001: 832)

(52) *Quiero ir* al baño antes de la reunión.

Asimismo, en relación con estas acepciones de *querer*, Heine y Kuteva (2004: 310-311) también señalan la gramaticalización del verbo volitivo *querer* (*want*) como un marcador de futuro en algunas lenguas. Por ejemplo, citan la evolución del verbo latino *volere* ‘querer’, como en *volo cantare* ‘quiero cantar’, a un marcador de futuro en el rumano, como en *voi cânta* ‘cantaré’. Este uso no es

muy diferente del expuesto por Moliner (2001), ya que el valor de necesidad también está dirigido al futuro.

En síntesis, hasta aquí se ha observado un cambio lingüístico relacionado con el uso de la construcción *querer (que) + INF* con un nuevo significado. De este modo, el verbo *querer* pasa a poder expresar volición u obligación, de la misma forma que el verbo *xess* árabe. Se amplían los contextos de uso de este verbo, debido al contacto con el árabe marroquí. Hay que tener en cuenta que en árabe existe otro verbo que prototípicamente es el empleado para la volición, esto es, el verbo *bga*. No obstante, aún no se puede hablar del nacimiento de una nueva construcción, porque los casos encontrados de *querer que + INF* y *querer + INF* con valores deónticos son muy escasos, de modo que haría falta tener más ejemplos.

Además, estos nuevos usos solo se localizan entre las informantes escolarizadas en Marruecos, mientras que entre las participantes marroquíes escolarizadas en España no se ha registrado ningún caso similar. Estos empleos pueden estar estrechamente relacionados con el bajo nivel de español de las informantes, quienes no acaban de dominar bien las perífrasis y sus estructuras sintácticas, por lo que las confunden.

Por otra parte, también se ha encontrado un caso de *dejar + INF* con la misma estructura, esto es, *dejar que + INF* (53), aunque su significado no presenta cambios, es decir, no expresa obligación. Así, el ejemplo (53) se puede parafrasear como ‘déjame viajar’ y puede tratarse de un calco sintáctico de la perífrasis *tener que + INF*. Posiblemente, el bajo nivel de español de la informante, que no controla muy bien los nexos perifrásticos, motiva que, en algunas ocasiones, añada algunos que no forman parte de la perífrasis, como en este ejemplo. De hecho, la participante que emplea esta estructura con *que* nunca ha recibido clases de español, así que ha aprendido la lengua en el trabajo y relacionándose con hablantes nativos de español.

(53) si no no (.) no me cobras/ pero *déjame que viajar*. (ESCOL.MAR._14)

Finalmente, entre las informantes escolarizadas en Marruecos, es destacable un caso de *deber + INF* con el nexo *que* entre el auxiliar y el auxiliado, como se

ilustra en (54), donde la hablante explica que es necesario estudiar mucho para explicar bien el Corán. La razón de este cambio se podría explicar de nuevo desde las *supporting constructions*, de manera que *tener que* + INF o *haber que* + INF habrían funcionado como las construcciones soporte de *deber que* + INF, especialmente la primera, esto es, *tener que* + INF, ya que esta es mucho más predominante entre las informantes. Aquí, a diferencia del caso de *dejar que* + INF, se observa una proximidad semántica entre la perífrasis (*deber que* + INF) y la construcción soporte (*tener que* + INF).

Por lo tanto, la informante se sirve de la construcción soporte *tener que* + INF, y la traslada a *deber* + INF. Se copia la estructura sintáctica de esta perífrasis que, además, generalmente, expresa valores deónticos. De este modo, la encuestada equipara ambas perífrasis, tanto en su forma sintáctica como en su valor semántico. También hay que tener en cuenta que este tipo de construcciones soporte son muy frecuentes en español y han dado lugar a varias perífrasis verbales, de modo que son muy familiares para las informantes. Por ejemplo, en el nacimiento de *tener que* + INF, esta perífrasis tomó la estructura de *haber que* + INF (Axel Hernández y Garachana Camarero 2020).

- (54) B12: [...] para explicar el (.) las palabras del corán exactamente no
(.) no puede/ no es cualquier/ (.)/ *debe que ser* una: a:h una gente sabio
bien en el islam (ESCOL.MAR._12)

10.2.3. La expansión del valor temporal de pasado reciente de *acabar de* + INF

La perífrasis *acabar de* + INF, casi siempre aparece documentada con el valor temporal de anterioridad reciente en los tres grupos de informantes. Entre las informantes escolarizadas en Marruecos, como se ha visto anteriormente, de los 8 casos que se registran de la perífrasis, solo 1 presenta el sentido terminativo; los valores de pasado reciente representan el 87,5 %. De igual manera, en las participantes escolarizadas en España, de las 13 ocurrencias registradas, únicamente 2 muestran el sentido terminativo; los sentidos temporales suponen el 84,6 %. En cuanto a las hablantes nativas de español, únicamente en el 60 % de los casos emplean la acepción temporal.

Actualmente, esta perífrasis se emplea mayoritariamente con el valor temporal. Si se realiza una búsqueda de la construcción en los textos del siglo xx del CORDE, se puede ver que este es su sentido predominante (77,1 %), mientras que el aspectual solo representa el 14,6 % de los ejemplos (Aderdouch Derdouch 2024). Por lo tanto, estos resultados coinciden con los que reflejan las informantes, y se trata de usos propios del español.

Sin embargo, en este caso, no se puede pasar por alto el hecho de que el porcentaje de uso del valor de pasado (87,5 %) es superior entre las informantes escolarizadas en Marruecos. Tal vez en ello haya podido influir el hecho de existir en árabe marroquí una construcción formada por la partícula *‘ad* seguida de un verbo en pasado, y con el mismo significado temporal de acción reciente y de no existir ninguna perífrasis equivalente a la de *acabar* con valor aspectual terminativo (*vid.* Capítulo 5), también puede haber favorecido, aunque de forma secundaria, el empleo del sentido temporal en las informantes escolarizadas en Marruecos. En (55), se muestra el único caso registrado con este valor por una informante que lleva 20 años residiendo en España. En árabe, este ejemplo de la perífrasis se expresaría mediante un verbo en presente y un sustantivo: *nsali qraya* (literalmente ‘acabo el estudio’).

- (55) A30: bueno es que yo por mí me gustaría ya pues *acabar de estudiar* para poder volver la rutina volver a la [...]. (ESCOL.MAR._22)

10.2.4. La confusión de los auxiliares *ser* y *estar*

En darija, para denotar los significados de las perífrasis verbales españolas *estar* + GER y *estar* + PP, generalmente, se recurre a la estructura [sujeto + verbo], de modo que no se expresa mediante una perífrasis como en español (56), salvo cuando se manifiestan estos significados en tiempo pasado, ya que entonces sí se utiliza el verbo auxiliar *kana* ‘ser/estar’ (*vid.* Capítulo 5).

- (56) ana *xaddama* ana *kanxdem*
yo trabajar-PP.1SG. yo trabajar-IMPF.1SG.
‘yo estoy trabajando’

Como consecuencia, entre las informantes escolarizadas en el país africano, se ha registrado un total de cuatro casos (57), (58), (59) y (60), donde se expresa el significado de las perífrasis *estar* + GER y *estar* + PP mediante el verbo *ser* como auxiliar. De hecho, Silva-Corvalán (1995: 282) y El-Madkouri (1995: 360) ya señalaron la tendencia a confundir los verbos *ser* y *estar* en hablantes de origen árabe.

- (57) yo es *trabajando* la una residinsia. (ESCOL.MAR._13)
 ‘Yo estoy trabajando...’.
- (58) pero con: este: pandemia/ hhº es que mi padre también no ha
 vuelve de trabajar/ e sabes que en marruecos también todo es *cerrado*?
 (ESCOL.MAR._15)
 ‘... también todo está cerrado?’
- (59) B21: sisisi la verdad/ el e con eee hablar con ee embarazo
 embarazada cuando yo yo soy *embarasada*/ e ilyass tiene mucho
 nervioso eee. (ESCOL.MAR._21)
 ‘... yo estoy embarazada...’.
- (60) B21: cuando *eraa embarazada* ee. (ESCOL.MAR._21)

Es posible que las informantes escolarizadas en Marruecos establezcan una conexión entre las perífrasis españolas y las estructuras equivalentes en árabe marroquí, pero, al no disponer de un verbo auxiliar en árabe, que es la lengua que dominan y con la que establecen conexiones, se confunden y, en ocasiones, no saben si deben emplear *ser* o *estar*. Esta confusión es más general, dado que no solo afecta a las perífrasis mencionadas, sino también a *ser* y *estar* como verbos léxicos.

En árabe marroquí, oraciones como *yo soy de Tánger* se traducen como *ana men tanja*, cuyo significado literal es ‘yo de Tánger’, con la ausencia del verbo *ser*. Lo mismo ocurre en frases como *yo estoy en Tánger* (*ana f tanja* > ‘yo en Tánger’) (Herrero-Muñoz-Cobo 2023: 48). Por lo tanto, el contacto con el árabe puede haber contribuido a la confusión de los auxiliares, lo cual está directamente relacionado también con el nivel de español de estas informantes.

10.2.5. *Soler* + INF

Como se ha mostrado en el Capítulo 9, esta perífrasis solo está representada en las conversaciones de las informantes escolarizadas en España (21 casos) y de las informantes del corpus de control (13 casos). Respecto del total de las ocurrencias de la perífrasis, el 61,8 % corresponde a las participantes con raíces marroquíes escolarizadas en España, y el 38,2 %, a las hablantes nativas de español. Las participantes escolarizadas en Marruecos no la emplean en ningún caso. Este hecho puede deberse a su menor competencia de español, ya que el significado semántico de la perífrasis no es tan transparente.

Además, como se indica en el DPD (s.v. *soler*), este verbo no se emplea como verbo léxico, sino siempre con un infinitivo, esto es, como auxiliar de la perífrasis, aunque, a veces, el auxiliado también puede aparecer elidido (*¿Sueles hacerlo? No, no suelo*). Esto significa que estas informantes no tienen indicios para deducir el significado de la construcción. Otra razón puede ser que durante las conversaciones grabadas no se buscaba el empleo de todas las perífrasis, sino que, al tratarse de conversaciones informales, es normal que no surjan todas.

Es destacable que justamente en este grupo de participantes no se recoja ningún caso de la perífrasis, lo que también puede deberse a la influencia del árabe. En *darija* no existe una perífrasis exactamente similar. En concreto, para expresar el sentido habitual de la construcción, generalmente, se expresa mediante el verbo *kana* ‘ser/estar’ seguido de una forma verbal en presente. Esta construcción en árabe parece un *serial verb*, ya que las dos formas verbales aparecen conjugadas y su significado es procedimental (*vid.* Capítulo 5). El sentido de estas formas verbales también es muy general, ya que *kano kiqraw* en pasado (17) y *ka neqra* (18) en presente, fuera de contexto, también pueden significar ‘estudiaban, estaban estudiando’ y ‘estudio, estoy estudiando’, respectivamente.

Por lo tanto, en árabe, el contexto y los complementos que rodean a la construcción (*cada domingo*) contribuyen a su sentido semántico de habitualidad, como se aprecia en (61) y (62). Esto significa que el árabe no dispone de una construcción específica que aporte por sí misma el significado

de *soler* + INF, sino que los complementos adverbiales que la acompañan también son necesarios para completar el sentido.

- (61) *kano* *kiqraw* *kol* *had*
 ser/estar-PF.3PL. estudiar-IMPF.3PL. cada domingo
 ‘solían estudiar cada domingo’

- (62) *kaneqra* *kol* *had*
 estudiar-IMPF.1SG. cada domingo
 ‘suelo estudiar cada domingo’

Así pues, el contacto con el árabe puede constituir una de las razones de la ausencia de esta perífrasis en las informantes escolarizadas en Marruecos, ya que no disponen de un equivalente directo en árabe. De hecho, se han encontrado ejemplos en los que se han empleado adverbios temporales junto a los tiempos verbales, para expresar ese sentido de habitualidad. Por ejemplo, en (63), la informante podría haber hecho uso de la perífrasis (*solemos ir a la Maquinista*), del mismo modo que en (64) (*se suele levantar muy pronto*). Cabe destacar que, pese a la ausencia de la perífrasis, las participantes emplean otros recursos para intentar expresar el sentido habitual, aunque el empleo de la perífrasis es más eficaz, conciso y rápido.

- (63) A18: si / la maquinis si / *normalmente vamos a maquinista* / e es el mas cercano que [...]. (ESCOL.MAR._18)
 A17: la verdad es que me tiene harta / porque todo el día / desde que levanta a las ocho / *se levanta muy pronto normalmente* / siempre cada ves con el tablet / o con el ordenador o con el móvil. (ESCOL.MAR._17)

10.2.6. Simplificación de *haber* + PP

En este apartado se va a comentar un caso casi calcado del árabe y en el que se observa un tipo de simplificación verbal, una estrategia que suelen emplear los hablantes en las situaciones de contacto de lenguas. En (65) se muestran dos ejemplos, *es pasado* y *pasado*, donde se refleja la posible influencia del árabe.

En el primer caso, la informante escolarizada en Marruecos emplea la construcción *es pasado*, que no puede interpretarse como pasiva, en lugar de *haber* + PP (*he pasado*). En árabe, en este ejemplo solo se emplearía un verbo en pasado (*duuzt*). En el segundo caso, la informante simplifica aún más y solo emplea el participio (*pasado*). Como en árabe marroquí el pretérito perfecto solo se expresa a través de un verbo en pasado, puede haber influido en este uso en español y contribuido a la omisión del auxiliar de *haber* + PP. El equivalente al pretérito pluscuamperfecto de indicativo (*había pasado*) sí que se expresa a través de dos verbos conjugados en árabe (*kont duuzt*).

- (65) a mí me gusta la playa/ pero en el verano cuando hay mucha calo:r/
 B6: sí / sí / y *es pasado* esta año (.) *pasado* eh verano muy bien [...].
 (ESCOL.MAR._06)
 ‘a mí me gusta la playa/ pero en el verano cuando hay mucha calo:r/ B6:
 sí / sí / y *he pasado* este año (.) *he pasado* el verano muy bien.’

En síntesis, en árabe, no se suelen emplear dos formas diferentes para el pretérito perfecto de indicativo y el pretérito indefinido, sino un mismo verbo, lo cual puede favorecer la confusión de estos dos tiempos en español y su simplificación. Este también puede ser un motivo de la baja frecuencia de empleo de *haber* + PP en estas informantes marroquíes, en comparación con los demás grupos de participantes.

Hay que recordar que, en los contextos en los que el catalán incide sobre el español, se ha notado, especialmente en hablantes cultos, un incremento de la frecuencia de empleo de las formas del pretérito perfecto compuesto (*he cantado*), en detrimento del pretérito perfecto simple (*canté*) (Alcoba y Martí 2016: 159-197). Por ello, es de extrañar que estas informantes marroquíes muestren un menor uso del pretérito perfecto compuesto, hecho que podría deberse, en parte, a la influencia del árabe y a su competencia lingüística de español.

En conclusión, en esta última parte del capítulo se han presentado los resultados relativos a la influencia de la lengua materna de las informantes, esto es, el árabe marroquí, sobre las perífrasis verbales españolas. Este influjo se muestra de

manera más evidente en las informantes escolarizadas en Marruecos, y, en algunos casos, ocasiona confusiones, como se ha visto con los auxiliares *ser* y *estar*.

Capítulo 11

Conclusiones y futuras líneas de investigación

En este capítulo, se presentarán las conclusiones derivadas de esta investigación (Apartado 11.1). Para ello, se van a retomar las preguntas de investigación y las hipótesis que se plantearon en la introducción, y se irá respondiendo a cada una de ellas. Asimismo, al final de este capítulo se plantearán algunas líneas de investigación futuras (Apartado 11.2).

11.1. Conclusiones

1. ¿Cuántas perífrasis verbales emplean las informantes? ¿Existen diferencias de empleo y de frecuencia entre las informantes escolarizadas en Marruecos, las encuestadas escolarizadas en España, y el grupo de hablantes nativas de español?

En la presente investigación, se han constatado diferencias destacables entre las informantes en su empleo de las perífrasis verbales. En efecto, se ha corroborado una mayor variedad de perífrasis verbales en las informantes

marroquíes escolarizadas en España (39 construcciones perifrásticas), respecto a las participantes marroquíes escolarizadas en Marruecos (28 perífrasis verbales), por lo que la hipótesis alternativa que se había planteado en la introducción queda confirmada por los datos obtenidos, y se puede rechazar la hipótesis nula.

A su vez, se ha constatado un mayor número de perífrasis en las informantes del corpus de control, formado por hablantes nativas de español, en contraste con los otros dos grupos. En concreto, se ha registrado un total de 60 perífrasis en este grupo, prácticamente el doble respecto a las informantes escolarizadas en Marruecos. Además, aun juntando a todas a las informantes marroquíes incluidas en esta investigación (ESCOL.MAR., ESCOL.ESP. y SIN FIN.ESCOL.), estas siguen sin alcanzar el número total de perífrasis que emplean las informantes nativas de español, ya que todas ellas juntas solo presentan un total de 43 construcciones perifrásticas. Por lo tanto, las participantes nativas de español muestran un mayor empleo y dominio de las perífrasis. Parece que, cuanto más alto es el nivel de español, más frecuente es el empleo de las perífrasis, por lo que constituye un tema que se debe tratar con mayor profundidad en las aulas de español. Así pues, el grado de dominio de estas construcciones puede dar indicios del nivel de español de los hablantes.

Se ha observado que las construcciones más frecuentes en cada grupo de participantes son siempre las mismas: *estar* + GER, *haber* + PP, *ir a* + INF, *poder* + INF, *querer* + INF y *tener que* + INF. Si se compara su empleo entre los diferentes grupos de informantes, las perífrasis que presentan una mayor frecuencia en el conjunto de las informantes marroquíes (ESCOL.MAR. y ESCOL.ESP.), respecto a las participantes nativas del GRADESBAR, son *ir a* + INF y *querer* + INF. Este uso tan predominante puede deberse a la influencia que ejerce el árabe marroquí, en el que existen construcciones similares a estas.

Las construcciones que muestran un empleo mayor en las informantes escolarizadas en España son *estar* + GER, *tener que* + INF y *haber* + PP. Por último, *poder* + INF refleja una frecuencia más elevada en las hablantes del corpus de control. Exceptuando *haber* + PP, la construcción más frecuente en todas las informantes marroquíes es *ir a* + INF. Por otra parte, en algunos casos, se ha observado una menor frecuencia de empleo de las perífrasis en las

participantes escolarizadas en el país africano (como en el caso de *acabar de* + INF, *haber de* + INF, *seguir* + GER o *tener* + PP), respecto a los demás grupos. Asimismo, al juntar a todas las informantes de origen marroquí (ESCOL.MAR., SIN FIN. ESCOL. y ESCOL.ESP.), se ha observado que, en la mayoría de las perífrasis, las hablantes nativas de español muestran una frecuencia de empleo mayor que en todas las demás.

2. ¿Qué perífrasis utilizan las informantes? ¿Hay perífrasis que no emplean?

Es esperable que, en el COMMAR y en el GRADESBAR, no surjan todas las perífrasis verbales existentes en el español, dado que se ha trabajado con conversaciones libres. Si, por ejemplo, se hubieran hecho entrevistas sociolingüísticas guiadas donde el investigador fuera buscando unas perífrasis concretas, posiblemente los resultados habrían sido otros. Así pues, los resultados obtenidos en las grabaciones que constituyen la base de esta investigación muestran que no han aparecido todas las perífrasis existentes en español.

Por otra parte, sí se han observado diferencias destacables en relación con los tipos de perífrasis empleados. Entre las informantes escolarizadas en Marruecos, en general, se ha tendido a la sencillez y a la simplificación, es decir, se han hallado aquellas perífrasis más frecuentes en español, como *ir a* + INF o *tener que* + INF, pero no las más complejas semánticamente y las que presentan significados menos transparentes, como *soler* + INF, *tratar de* + INF o *coger y* + V, de las que no se han documentado ocurrencias en este grupo de informantes.

Asimismo, en el caso de las construcciones que presentan más de un valor semántico, generalmente, se ha optado por el principal, como en el caso de *ir a* + INF, que, en estas informantes, básicamente presenta el sentido temporal de futuro. Son distintos los resultados obtenidos en el grupo de las participantes escolarizadas en España. En estas sí se han encontrado perífrasis más complejas, como *llegar a* + INF, y el empleo de varios valores en una misma perífrasis, especialmente los sentidos modales. No obstante, en el corpus de control se aprecian más matices y significados semánticos, lo que refleja un alto dominio de las perífrasis.

3. ¿Influye el árabe marroquí en el empleo de las perífrasis verbales en español?

En este estudio, se puede confirmar que, en las informantes del COMMAR, el árabe marroquí ejerce una notable influencia en el empleo de las perífrasis, a pesar de ser el dialecto de una lengua totalmente diferente del español, de otra familia lingüística, y con otro sistema verbal y perifrástico. Su influencia se ha observado más y de forma más directa en las participantes escolarizadas en el país africano.

4. ¿Qué consecuencias lingüísticas presenta el contacto árabe-español en las perífrasis verbales españolas?

En el análisis de los resultados, se han constatado varios cambios lingüísticos como consecuencia del contacto entre el árabe marroquí y el español en el empleo de las perífrasis verbales. A continuación, se van a comentar algunos de ellos. Por ejemplo, se ha visto que el árabe ha podido haber expandido la frecuencia de empleo de *ir a* + INF en todas las informantes marroquíes, en contraste con el futuro morfológico (*iré*). Ello puede deberse a que, en darija, existe una perífrasis parecida, construida también con el verbo *ir*, y con una destacable frecuencia de uso. Además, las diferencias de empleo entre la perífrasis prospectiva *ir a* + INF y el futuro sintético en todos los grupos de informantes son estadísticamente significativas.

Si es cierto que en las variedades de español que se encuentran en contacto con el catalán, a pesar del influjo de esta lengua, y, consecuentemente, a pesar de la mayor frecuencia de empleo del futuro sintético, se está empezando a notar el aumento en la frecuencia de empleo del futuro analítico en las generaciones más jóvenes (Blas Arroyo 2008: 112, Enrique-Arias y Méndez Guerrero 2020: 329), esto podría significar que, en el caso de las informantes marroquíes, el contacto con el árabe ha podido ocasionar la aceleración de este cambio que se encuentra posiblemente en proceso de desarrollo.

También se ha observado la emergencia de un valor deóntico asociado a la perífrasis *querer* + INF, similar al de *tener que* + INF. En algunas ocasiones, las

informantes también emplean la construcción bajo la forma *querer que* + INF, con el mismo valor de obligación. En estos casos, cabe plantear la hipótesis del posible funcionamiento de *tener que* + INF como una construcción soporte (*supporting construction*; vid. De Smet y Fischer 2017) para *querer que* + INF. El sentido deóntico que han asignado estas informantes a *querer (que)* + INF puede deberse al contacto con el árabe, ya que, en esta lengua, el verbo *xess* ‘necesitar, deber, tener que’, en algunos contextos muy concretos, también puede significar ‘querer’, de modo que se pasa de la necesidad deóntica a la volición.

Asimismo, se ha documentado un caso de *deber* + INF con su sentido deóntico habitual, pero con el nexos *que* intercalado entre el auxiliar y el auxiliado (*deber que* + INF). En este caso, también cabe plantear la hipótesis del funcionamiento de *tener que* + INF como una construcción soporte. Finalmente, hay que destacar que, realmente, los resultados observados del contacto con el árabe no son muy abundantes; de hecho, son menos de los que se esperaban.

5. ¿Se aprecian diferencias en la productividad sintáctica y semántica de las perífrasis verbales entre los grupos de informantes?

Entre los diferentes grupos de informantes, también quedan confirmadas las diferencias de productividad en el empleo de las perífrasis verbales analizadas. En concreto, se han hallado diferencias en la productividad sintáctica de las perífrasis entre los tres principales grupos de participantes, las cuales han resultado ser estadísticamente significativas. Muestran una mayor productividad sintáctica (*types*) las perífrasis empleadas por las informantes escolarizadas en España y las participantes del corpus de control. La mayor diferencia de productividad se encuentra entre las informantes escolarizadas en Marruecos y las participantes nativas de español, ya que el porcentaje de productividad es mayor en estas últimas. Una vez más, este resultado está relacionado con el nivel de español de las informantes, ya que, cuanto más gramaticalizada está una perífrasis verbal, más *types* presenta, del mismo modo que cuanto más asentada está una construcción perifrástica en la mente del hablante, este será capaz de emplearla con mayor número de auxiliados distintos.

En relación con la productividad semántica, para la cual se ha realizado un recuento de las clases semánticas que presentan las perífrasis verbales más frecuentes del corpus, siguiendo la clasificación de ADESSE, los resultados obtenidos no han mostrado una significatividad estadística. Por lo tanto, no se confirman las diferencias en relación con la productividad semántica entre los diferentes grupos de informantes.

11.2. Futuras líneas de investigación

En este apartado se van a exponer algunas líneas de investigación futuras que se podrían abordar en otros estudios. A partir de la presente investigación y del corpus creado, se abren muchas posibilidades de estudio. En futuras investigaciones, se podría ampliar el COMMAR aumentando el número de grabaciones, para manejar una mayor cantidad de datos. De esta manera, podrían surgir otras perífrasis verbales que no se han registrado en este y que, en general, presentan una baja frecuencia de empleo, como *acabar por* + INF, *echar(se) a* + INF o *romper a* + INF. También resultaría significativo analizar el empleo de estas construcciones desde la perspectiva de las tradiciones discursivas (Kabatek 2005), para así ver con qué tradiciones concretas se relacionan las perífrasis empleadas por las informantes marroquíes.

El COMMAR se puede aprovechar para trabajar otros temas lingüísticos, aparte de las perífrasis verbales, y de otros ámbitos lingüísticos, como la fonética o el léxico. Por ejemplo, en relación con la fonética, que aún no ha sido muy estudiada en este grupo de hablantes, se han observado algunos cambios en la pronunciación de ciertas consonantes o vocales españolas.

Este corpus también se podría ampliar con grabaciones audiovisuales, para así estudiar temas relacionados con la comunicación no verbal. De hecho, actualmente se han recopilado algunas grabaciones de hablantes marroquíes nacidos en España en formato audiovisual, y, en un estudio, se está comparando el empleo de la mirada como recurso comunicativo entre los hablantes marroquíes y los hablantes nativos de español residentes en Barcelona (Aderdouch Derdouch y Rosková, en prensa).

Por otra parte, en esta investigación se ha seguido una perspectiva de género, por lo que solo se han incluido mujeres, pero, en futuros estudios, se podrían añadir informantes de sexo masculino y así realizar un estudio contrastivo. Asimismo, esta investigación se ha centrado en la población marroquí, pero, en Barcelona, también se pueden encontrar hablantes de otros dialectos árabes, como el árabe argelino, el tunecino o el sirio. Por ello, se podría realizar una comparación entre los resultados de la influencia del árabe marroquí y de otros dialectos del árabe.

Asimismo, dado que muchas mujeres marroquíes residentes en Barcelona tienen como lengua materna el tamazight o bereber, y no el árabe marroquí, en futuras investigaciones se podría construir un corpus oral formado únicamente por este tipo de informantes y analizar el posible influjo de esta lengua en las perífrasis verbales españolas. Para ello, es imprescindible que el investigador domine esta lengua.

En un futuro, se podría contar también con grabaciones en árabe marroquí, para examinar más pormenorizadamente el empleo de las perífrasis verbales del árabe y sus diferentes valores semánticos, ya que, actualmente, la bibliografía sobre el tema es muy escasa y general. De esta manera, con un corpus en árabe, se podría confirmar, por ejemplo, el empleo que se ha mencionado del verbo *xess* como *querer*.

En relación con el tema de la productividad, se podría analizar la productividad de todas las perífrasis verbales del corpus, incluso las menos frecuentes, para así contrastar las diferencias. Además, pasados unos años, se podría volver a examinar la productividad de las construcciones perifrásticas en las informantes marroquíes, recopilando nuevos datos, para así comparar los resultados de esta investigación con los de las generaciones futuras y ver si se han producido cambios. En relación con ello, en un futuro, se habrán formado más generaciones de inmigrantes, como sucede en otros países donde la inmigración marroquí es más antigua. Así, si se va ampliando el corpus, se podrá contrastar el empleo de las perífrasis entre las diferentes generaciones que se hayan formado.

Otra perspectiva de estudio puede ser el análisis del empleo de las perífrasis verbales en los hablantes marroquíes de otras zonas de España, de modo que se podría llevar a cabo un estudio diatópico en el que se comparara el empleo en la población marroquí de diferentes ciudades españolas, como Madrid, Sevilla, Valencia, entre otras, lo cual podría aportar diferencias destacables. También se puede profundizar en el estudio de las actitudes lingüísticas hacia el español en estos grupos de hablantes, así como en el tema del cambio de código entre el árabe y español, que todavía no ha sido muy explorado.

Por otra parte, en esta investigación, las informantes escolarizadas en Marruecos y las informantes con raíces marroquíes escolarizadas en España no muestran el mismo dominio del árabe marroquí ni del árabe clásico. Se contempla que, como es de esperar, las hablantes escolarizadas en Marruecos dominan ambas lenguas, pero las participantes escolarizadas en España presentan, en general, un nivel mucho más bajo de árabe clásico y un buen nivel de árabe marroquí. Estas hablantes siguen hablando su lengua materna, especialmente en el hogar, y con sus padres y familiares. Así, resultaría significativo examinar la situación del darija en las próximas generaciones y comprobar si se mantiene su empleo o si se va perdiendo de generación en generación.

En conclusión, como se ve, la creación del corpus COMMAR contribuye a la producción de diversas investigaciones. Cabe destacar que, actualmente, los estudios lingüísticos centrados en la comunidad marroquí residente en España aún son escasos, así que queda mucho por trabajar.

Chapter 11

Conclusions and future lines of research

In this chapter, the conclusions derived from this research will be presented (Section 11.1). To do this, the research questions and hypotheses raised in the introduction will be revisited, and each of them will be answered. Likewise, at the end of this chapter some lines of future research will be proposed (Section 11.2).

11.1. Conclusions

1. How many verbal periphrases do the informants use? Are there differences in employment and frequency between the informants schooled in Morocco, those schooled in Spain, and the native Spanish speakers?

In the present investigation, notable differences have been found between the informants in their use of verbal periphrases. In fact, a greater variety of verbal periphrases has been corroborated in the Moroccan informants schooled in Spain (39 periphrastic constructions), compared to those schooled in Morocco (28

verbal periphrases), so the alternative hypothesis that had been raised in the introduction remains confirmed by the analysis of the data, and the null hypothesis can be rejected.

In turn, a greater number of periphrases has been observed in the informants of the control corpus, made up of native Spanish speakers, in contrast to the other two groups. Specifically, a total of 60 periphrases have been recorded in this group, practically double compared to the Moroccan informants who attended school in Morocco. Furthermore, all the Moroccan informants included in this research (ESCOL.MAR., ESCOL.ESP. and SIN FIN.ESCOL.) do not reach the total number of periphrases used by the native Spanish informants, since all of them together only present a total of 43 periphrastic constructions. Therefore, native Spanish participants show greater use of periphrases. It seems that the higher the level of Spanish, the more abundant the use of periphrases, which is why they constitute an important topic that should be treated in greater depth in Spanish classrooms. Thus, the degree of mastery of these constructions can give indications of the speakers' level of Spanish.

Regarding the frequency of use, it has been observed that the most frequent constructions in each group of participants are always the same: *estar* + GER, *haber* + PP, *ir a* + INF, *poder* + INF, *querer* + INF and *tener que* + INF. A comparison of the different groups of informants shows that the periphrases that present a greater frequency in the group of Moroccan informants (ESCOL.MAR. and ESCOL.ESP.) with respect to the native participants of the GRADESBAR are *ir a* + INF and *querer* + INF. This predominant use may be due to the influence exerted by Moroccan Arabic, in which there are constructions similar to these.

The constructions that show greater use in schooled informants in Spain are *estar* + GER, *tener que* + INF and *haber* + PP. Lastly, *poder* + INF reflects a higher frequency in the speakers of the control corpus. Except for *haber* + PP, the most frequent construction in all Moroccan informants is *ir a* + INF. On the other hand, in some cases, a lower frequency of use of periphrases has been observed in the participants who attended school in Morocco (as is the case of *acabar de* + INF, *haber de* + INF, *seguir* + GER or *tener* + PP) with respect to the other groups. Likewise, despite bringing together all the informants of Moroccan origin

(ESCOL.MAR., SIN FIN. ESCOL. and ESCOL.ESP.), it has been observed that native Spanish speakers show a higher frequency of use of most periphrases.

2. What periphrases do the informants use? Are there periphrases that they do not use?

We expect that not all the verbal periphrases that exist in Spanish will arise in in the COMMAR and the GRADESBAR, given that we have worked with spontaneous non-controlled conversations. If, for example, guided sociolinguistic interviews had been carried out where the researcher was looking for specific periphrases, possibly the results would have been different. Thus, the results obtained in the recordings that constitute the basis of this research show that not all existing periphrases in Spanish have appeared.

On the other hand, notable differences have been observed in relation to the types of periphrases used. Among the informants educated in Morocco, in general, there has been a tendency towards simplicity and simplification, that is, the most frequent periphrases in Spanish have been found, such as *ir a* + INF or *tener que* + INF, but not the most semantically complex ones and those that present less transparent meanings, such as *soler* + INF, *tratar de* + INF or *coger y* + v, of which no occurrences have been documented in this group of informants.

Likewise, in the case of constructions that present more than one semantic value, the main one has generally been chosen, as in the case of *ir a* + INF, which in Morocco-schooled informants basically presents the temporal sense of future. The results obtained in the group of participants schooled in Spain are different. In these, more complex periphrases have been found, such as *llegar a* + INF, and the use of several values in the same periphrasis, especially the modal meanings. However, in the control corpus more nuances and semantic meanings are seen, which reflects a high mastery of periphrases.

3. Does Moroccan Arabic influence the use of verbal periphrases in Spanish?

This study confirms that Moroccan Arabic exerts a notable influence on the use of periphrases, despite being the dialect of a language totally different from

Spanish, belonging to another linguistic family, and having a different verbal and periphrastic system. Its influence has been observed more directly in the participants schooled in Morocco.

4. What linguistic consequences does Arabic-Spanish contact present in Spanish verbal periphrases?

In the analysis of the results, several linguistic changes have been noted as a consequence of the contact between Moroccan Arabic and Spanish in the use of verbal periphrases. Some of them will be discussed below. For example, it has been seen that Arabic may have expanded the frequency of use of *ir a* + INF in all Moroccan informants, in contrast to the morphological future (*iré*). This may be because, in Darija, there is a similar periphrasis, also constructed with the verb *ir*, and with a notable frequency of use. Furthermore, the differences in use between the prospective periphrasis *ir a* + INF and the synthetic future in all groups of informants are statistically significant.

If it is true that in the varieties of Spanish that are in contact with Catalan, there is a noticeable increase in the frequency of use of the analytical future in the younger generations (Blas Arroyo 2008: 112, Enrique-Arias and Méndez Guerrero 2020: 329) —despite the influence of Catalan, which shows a greater frequency of use of the synthetic future—, this could mean that, in the case of the Moroccan informants, contact with Arabic could have caused the acceleration of this change that is possibly in the process of development.

A deontic value associated with the periphrasis *querer* + INF, similar to that of *tener que* + INF, has also been observed. On some occasions, the informants also use the construction in the form *tener que* + INF, with the same value of obligation. In these cases, it is possible to hypothesize the possible operation of *tener que* + INF as a supporting construction (on “supporting construction”, see De Smet and Fischer 2017) to *querer (que)* + INF. The deontic meaning that these informants have assigned to *querer (que)* + INF may be due to contact with Arabic, since, in this language, the verb *xess* ‘need, must, have to’, in some very specific contexts, can also mean ‘want’, so that we go from deontic necessity to volition.

Furthermore, *deber* + INF has been documented with its usual deontic meaning, but with the nexus *que* inserted between the auxiliary and the auxiliated non-finite verb (*deber que* + INF). In this case, it is also possible to hypothesize the functioning of *tener que* + INF as a support construction. Finally, it should be noted that the observed results of contact with Arabic are not very abundant; in fact, they are less than expected.

5. Are there differences in the syntactic and semantic productivity of verbal periphrases between groups of informants?

Among the different groups of informants, the differences in productivity in the use of the verbal periphrases analyzed are also confirmed. Specifically, differences have been found in the syntactic productivity of periphrases between the three main groups of participants, which have turned out to be statistically significant. Greater syntactic productivity (*types*) has been found in periphrases used by native Spanish speakers, that is, the participants with Moroccan roots schooled in Spain and the informants from the control corpus. Once again, this result is related to the level of Spanish of the informants, since the more grammaticalized a verbal periphrasis is, the more *types* it presents, in the same way that the more established a periphrastic construction is in the mind of the speakers, they will be able to use it with a greater number of different auxiliated verbs.

It has also been shown that a high frequency of use of a verbal periphrasis does not necessarily imply a higher degree of productivity. This has been observed with *ir a* + INF, which has the highest frequency of use among Moroccan informants (ESCOL.MAR. and ESCOL.ESP.), possibly due to the existence of a very similar periphrasis in Moroccan Arabic, but, when analyzing their productivity, it has been found that it is lower in the participants schooled in Morocco, in contrast to the two remaining groups.

Finally, in relation to semantic productivity, for which a count of the semantic classes that present the most frequent verbal periphrases in the corpus has been carried out, following the ADESSE classification, the results obtained have also shown a greater number of semantic classes between the native speakers of the

control corpus and the speakers of Moroccan origin educated in Spain, in comparison with the informants educated in Morocco.

11.2. Future lines of research

In this section we will present some future lines of research that could be addressed in other studies. From this research and the corpus created, many study possibilities open up. In future research, COMMAR could be expanded by increasing the number of recordings, to handle a greater amount of data. In this way, other verbal periphrases could arise that have not yet been recorded and that, in general, have a low frequency of use, such as *acabar por* + INF, *echarse(se) a* + INF or *romper a* + INF. It would also be significant to analyze the use of these constructions from the perspective of discursive traditions (Kabatek 2005), in order to see what specific traditions the periphrases used by the Moroccan informants are related to.

COMMAR can be used to work on other linguistic topics, apart from verbal periphrases, and other linguistic areas, such as phonetics or lexis. For example, in relation to phonetics, which has not been widely studied in Moroccan speakers of Spanish, some changes have been observed in the pronunciation of certain consonants or vowels.

This corpus could also be expanded with audiovisual recordings, in order to study topics related to non-verbal communication. In fact, some recordings of Moroccan speakers born in Spain have currently been collected in audiovisual format, and the use of gaze as a communicative resource is being compared between Moroccan speakers and native Spanish speakers residing in Barcelona (Aderdouch Derdouch and Rosková, in prep.).

On the other hand, in this research a single gender perspective has been followed, so only women have been included, but, in future studies, male informants could be added, and a contrastive study could be carried out. Likewise, this research has focused on the Moroccan population, but, in Barcelona, we can also find speakers of other Arabic dialects, such as Algerian,

Tunisian or Syrian Arabic. Therefore, a comparison could be made between the results of the influence of Moroccan Arabic and other Arabic dialects.

Likewise, given that many Moroccan women residing in Barcelona have Tamazight or Berber as their mother tongue, and not Moroccan Arabic, in future research an oral corpus could be built consisting only of this type of informants and analyze the possible influence of this language on Spanish verbal periphrases. To do this, it is essential that the researcher master this language.

In the future, recordings in Moroccan Arabic could also be available to examine in more detail the use of verbal periphrases in Arabic and their different semantic values, since, currently, the bibliography on the subject is very scarce and general. In this way, with a corpus in Arabic, one could confirm, for example, the aforementioned use of the verb *xess* as *querer*.

In relation to the issue of productivity, the productivity of all verbal periphrases in the corpus could be analyzed, even the least frequent ones, in order to contrast the differences. Furthermore, after a few years, the productivity of periphrastic constructions in the Moroccan informants could be re-examined, collecting new data, in order to compare the results of this research with those of future generations and see if changes have occurred. In relation to this, in the future, there will be more generations of immigrants, as happens in other countries where Moroccan immigration is older. Thus, if the corpus is expanded, the use of periphrases can be contrasted between the different generations that have been formed.

Another perspective of study could be the analysis of the use of verbal periphrases in Moroccan speakers from other areas of Spain, so that a diatopic study could be carried out in which the use in the Moroccan population of different Spanish cities is compared, such as Madrid, Seville, Valencia, among others, which could provide notable differences. It is also possible to delve into the study of linguistic attitudes towards Spanish in these groups of speakers, as well as the topic of code switching between Arabic and Spanish, which has not yet been widely explored.

On the other hand, in this research, the informants schooled in Morocco and the informants with Moroccan roots schooled in Spain do not show the same

command of Moroccan Arabic or classical Arabic. It is considered that, as expected, the speakers educated in Morocco are fluent in both languages, but the participants educated in Spain present, in general, a much lower level of classical Arabic and a good level of Moroccan Arabic. These speakers continue to speak their native language, especially at home, and with their parents and relatives. Thus, it would be significant to examine the situation of the Darija in the coming generations and verify if their use is maintained or if it is being lost from generation to generation.

In conclusion, as seen, the creation of the COMMAR corpus contributes to the production of various investigations. It should be noted that, currently, linguistic studies focused on the Moroccan community residing in Spain are still scarce, so there is much work to be done.

Capítulo 12

Bibliografía

12.1. Corpus

CORDE. Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español*. Disponible en: <http://corpus.rae.es/cordenet.html> [Última consulta: 15/02/2024].

CORPES XXI. Real Academia Española: *Corpus del Español del Siglo XXI*. Disponible en: <https://www.rae.es/corpes/> [Última consulta: 10/01/2024].

GRADESBAR. Grupo GRADIA, *Corpus Gradia del Español de Barcelona*.

12.2. Referencias bibliográficas

Abdel-Massih, Ernest T. (1982). *An Introduction to Moroccan Arabic*. The University of Michigan: Center for Near Eastern and North African Studies.

Abras Pou, Margarida; Carreras García, Montserrat; Nieto Sabater, M. Dolors (2000). “Badalona, segle XX: els barris”. En *Carrer dels Arbres. Revista anual del Museu de Badalona*, 11: 65-88.

- Aderdouch Derdouch, Samia (2018). *El aprendizaje del ELE en Barcelona: un estudio de caso centrado en las mujeres marroquíes que viven en Santa Coloma de Gramenet*. Barcelona: Centro de Documentación del Instituto Catalán de las Mujeres.
- ___ (2024). "La evolución diacrónica de *acabar de* + infinitivo y *terminar de* + infinitivo en español". En Mar Garachana Camarero y Esther Artigas Álvarez (eds.). *Diacronía de las perífrasis fasaes. Origen, evolución y vigencia*. En *Zeitschrift fur Romanische Philologie*, 139: 159-192.
- Aikhenvald, Alexandra Y. (2006). "Serial Verb Constructions in Typological Perspective". En Alexandra Y. Aikhenvald y Robert M. W. Dixon (eds.). *Serial Verb Constructions*. Oxford: Oxford University Press, 1-68.
- ___ (2007). "Grammars in contact: A Cross-Linguistic Perspective". En Alexandra Y. Aikhenvald y Robert M. Dixon (eds.). *Grammars in Contact: A Cross Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press, 1-66.
- Ajuntament de Manresa (s.f.). Disponible en: <https://www.manresa.cat/web/menu/5058-manresa-cor-de-catalunya>. [Última consulta: 31/03/2024]
- Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José M.^a (coords.) (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de València.
- Alhazmi, Albtool (2016). "Linguistic Aspects of Arabic-English Code Switching in Facebook and Radio in Australia". En *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5: 184-198.
- Almeida, Manuel (1999). *Sociolingüística*. La Laguna (Santa Cruz de Tenerife): Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- Anssari Naim, Saida y Hernández Sacristán, Carlos (2015). "Modalidad y discurso en inglés y árabe marroquí. Una perspectiva contrastivo-traductológica". En *Language Design*, 17: 35-56.
- Appel, René y Muysken, Pieter (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

- Artigas Álvarez, Esther (2019). “La perífrasis *soler* + INFINITIVO a la luz del latín (II): Lecturas y valores de *soleo* + INFINITIVO”. En *Boletín de Filología*, 54(2): 47-80.
- Auer, Peter (ed.) (2002). *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge.
- Ayuntamiento de Barcelona. Departamento de Estadística y Difusión de Datos. (2021a). Encuesta de Servicios Municipales 2021. Disponible en: https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/encuesta-de-servicio-municipal-2021-el-vecindario-mejora-la-valoracion-de-la-ciudad-despues-de-la-pandemia_1113850.html. [Última consulta: 31/03/2024]
- (2021b). Padrón Municipal de Habitantes. Disponible en: https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/castella/Estadistiques_per_temes/Poblacio_i_demografia/Poblacio/Padro_municipal_habitants/a2021/resum/index.htm [Última consulta: 31/03/2024]
- (s.f.). *Vive el barrio. Los distritos y sus barrios*. <https://www.barcelona.cat/es/vivir-en-bcn/vive-el-barrio>. [Última consulta: 20/02/2024]
- Ayuntamiento de Martorell (2005). *El municipi*. Disponible en: <https://www.martorell.cat/martorell/el-municipi.htm>. [Última consulta: 31/03/2024]
- Barðdal, Jóhanna (2008). “Productivity: Evidence from case and argument structure in Icelandic”. En Jóhanna Barðdal (eds.). *Evidence from Case and Argument Structure in Icelandic*. Amsterdam: John Benjamins.
- Benmamoun, Elabbas (2000). *The Feature Structure of Functional Categories. A comparative study of arabic dialects*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Bertinetto, Pier Marco (1986). *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Florencia: Accademia della Crusca.
- Biondi-Assali, Estela (1989). “Alternancia de los códigos español-árabe entre los bilingües de Tucumán, Argentina”. En *Caravelle*, 52: 33-55.

- Blas Arroyo, José Luis (1993). "Perspectiva sociofuncional del cambio de código. Estado de la cuestión y aplicaciones a diversos casos del bilingüismo peninsular". En *Contextos*, 11 (21-22): 221-263.
- ___ (2004). "El español actual en las comunidades del ámbito lingüístico catalán". En Rafael Cano Aguilar (ed.). *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 1065-1086.
- ___ (2007). "El contacto de lenguas como factor de retención en procesos de variación y cambio lingüístico. Datos sobre el español en una comunidad bilingüe peninsular". En *Spanish in Context*, 4 (2): 263-291.
- ___ (2008). "The variable expression of future tense in Peninsular Spanish: The present (and future) of inflectional forms in the Spanish spoken in a bilingual region". En *Language Variation and Change*, 20: 85-126.
- ___ (2012). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Blasco Mateo, Esther (1999). *Los límites entre perífrasis verbales y unidades fraseológicas verbales* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Blom, Jan-Petter y Gumperz, John (1972). "Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway". En John Gumperz, & Dell Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- Bravo Martín, Ana (2014). "The Spanish auxiliary *ir* 'to go': From resultative motion verb to focus marker". En Maud Devos y Jenneke van der Wal (eds.). *COME and GO off the beaten grammaticalization path*. Berlín y Boston: Mouton de Gruyter, 305-351.
- Bybee, Joan Lea (2003). "Mechanisms of change in grammaticization: The role of frequency". En Brian David Joseph and Richard Janda (eds.). *Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 602-623.
- Camus Bergareche, Bruno (2006a) "*Dejar de* + infinitivo". En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 117-120.

- ___ (2006b). “*Ir a + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 177-181.
- Camus Bergareche, Bruno (2013). “On *Deísmo*. Another Case of Variation in Spanish Complementation”. En *Catalan Journal of Linguistics*, 12: 13-39.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (2006a) “*Acabar de + infinitivo (1)*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 65-69.
- ___ (2006b) “*Empezar a + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 130-133.
- ___ (2006c) “*Estar a punto de + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 146-149.
- ___ (2006d) “*Parar de + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 206-209.
- ___ (2006e). “*Ponerse a + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 218-223.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles y Peinado Expósito, Pilar (2022). “Propiedades sintácticas y semánticas de la construcción *ver de + infinitivo*”. En *Dialectología*, 28: 81-117.
- Caubet, Dominique (1993). *L’arabe marocain. Tome II. Syntaxe et Catégories Grammaticales, Textes*. Paris-Louvain: Éditions Peeters.
- ___ (1996). “*gālēs kayxdēm, xāyəḍ kayxdēm: Approche sociolinguistique de l’expression de la concomitance en arabe marocain*”. En *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí (EDNA)*, 1: 87-100.
- ___ (2007). “Moroccan Arabic”. En K. Versteegh (ed.). *Encyclopedia of Arabic Language & Linguistics*, 3. Leiden: Brill, 273–287.
- ___ (2022). “Revisiting the use of future in darija: confirming the emergence of a new a- preverb”. En Guram Chikovani y Zviad Tskhvediani (eds.). *Studies on Arabic dialectology and sociolinguistics. Proceedings of the 13th International Conference of AIDA*. Kutaisi, Akaki Tsereteli State University: 109-120.
- Clyne, Michael (1967). *Transference and triggering*. The Hague: Nijhoff.

- Coseriu, Eugenio (1977). "Tomo y me voy. Un problema de sintaxis comparada europea". En *Estudios de Lingüística Románica*. Madrid: Gredos, 79-151.
- Cuevas Ramos, Débora Isabel (2016). *Análisis descriptivo de la formación y evolución de la jaquetía. El eslabón perdido del español* (Trabajo de fin de grado). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Cuní Díez, Daniel (2023). *Un estudio diacrónico de <estar + gerundio>* (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cuní Díez, Daniel y Aderdouch Derdouch, Samia (2020). "Un estudio diacrónico de <tornar a + infinitivo> en español". En Mar Garachana Camarero (ed.), *La evolución de las perífrasis verbales en español. Una aproximación desde la gramática de construcciones diacrónica y la gramaticalización*. Frankfurt: Peter Lang.
- Chomsky, Noam (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Daniel, Mayra C. y Ball, Alexis (2009). "Contextualizing Multilingualism in Morocco". En *Gist: Education and Learning Research Journal*, 3: 123-133.
- De Smet, Hendrik y Fischer, Olga (2017). *The role of analogy in language change: Supporting constructions*. En Marianne Hundt, Sandra Mollin y Simone E. Pfenninger (eds.). *The Changing English Language: Psycholinguistic Perspectives*, Cambridge University Press, 240–268.
- Dietrich, Wolf (1983). *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas: estudios sobre el actual sistema verbal de las lenguas románicas y sobre el problema del origen del aspecto verbal perifrástico*. Versión española de Marcos Martínez Hernández. Madrid: Gredos.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons, y Charles D. Fennig (eds.). (2024). *Ethnologue: Languages of the World*. (27.^a edición). Dallas, Texas: SIL International. Disponible en: <<https://www.ethnologue.com>> [Última consulta: 5/01/2024].
- Ehmer, Oliver, Satti, Luís Ignacio, Martínez, Angelita y Pfänder, Stefan (2019). "Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2. Traducción y adaptación de Setling, Margret *et al.*: Gesprächsanalytisches Transcriptionssystem 2". En *Gesprächsforschung*, 20: 64-114.

- El-Madkouri, Mohamed (1995). "La lengua española y el inmigrante marroquí". En *Didáctica. Lengua y literatura*, 7: 355-362.
- Enciclopèdia (2022). *Granollers*. Disponible en: <https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/granollers>. [Última consulta: 31/03/2024]
- Enguita Utrilla, José María y Navarro Gala, Rosario (2010). "Variedades de contacto". En Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José M.^a (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de València, 375-402.
- Ennaji, Moha (2005). "Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco". En *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(1): 5-26.
- Ennaji, Moha; Makhoukh, Ahmed; Es-Saiydy, Hassan; Moubtassime, Mohamed; Slaoui, Souad (2004). *A Grammar of Moroccan Arabic*. Fès: Publications of the Faculty of Letters Dhar El Mehraz.
- Enrique-Arias, Andrés y Méndez Guerrero, Beatriz (2020). "On the effects of Catalan contact in the variable expression of Spanish future tense. A contrastive study of Alcalá de Henares, Madrid and Palma, Majorca". En Luis A. Ortiz-López, Rosa E. Guzzardo Tamargo y Melvin González-Rivera (eds.). *Hispanic Contact Linguistics. Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 315-334.
- Fabà, Albert (2019). "La situació sociolingüística a Santa Coloma de Gramenet". En *Gramenetum. Revista de Santa Coloma Ciutat Universitària*, 2: 36-42.
- Fasla, Dalila (2006). "La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural". En *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 36: 157-188.
- Fente, Rafael; Fernández, Jesús; Feijóo, Lope (1987). *Perífrasis verbales*. Madrid: Edi-6.
- Fernández de Castro, Félix (1990). *Las perífrasis verbales en español: comportamiento sintáctico e historia de su caracterización*. Oviedo: Publicaciones del Departamento de Filología Española.

- ___ (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Fernández Sanmartín, Alba (2018). “La entrevista libre como método para evitar la paradoja del observador. Un estudio de corpus”. En *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5(2): 2386-2629.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1970). “Los auxiliares españoles”. En *Anales del Instituto de Lingüística*, 10: 61-73.
- Garachana Camarero, Mar (2016). “Redundancias gramaticales en la expresión de la modalidad deóntica. La perífrasis *haber que + infinitivo* en la historia del español”. En Carlota de Benito Moreno y Álvaro S. Octavio de Toledo y Huerta (eds.). *En torno a ‘haber’. Construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad*. Frankfurt: Peter Lang, 327-356.
- ___ (2017a). *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- ___ (2017b). “Los límites de una categoría híbrida. Las perífrasis verbales”. En Mar Garachana Camarero (ed.). *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 35-80.
- ___ (2017c). “Perífrasis formadas en torno a *tener* en español: *ser tenido/tenido Ø/a/de + infinitivo*, *tener a/de + infinitivo*, *tener que + infinitivo*”. En Mar Garachana Camarero (ed.). *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 229-286.
- ___ (2018). “Gramáticas en contacto. Inhibición del cambio lingüístico y gramaticalización en la convivencia entre el español y el catalán en Barcelona”. En *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 32: 67-82.
- ___ (2019a). “Llegar a ser una perífrasis es fácil con los verbos de movimiento. La evolución de *llegar a + INFINITIVO* en español”. En *Boletín de Filología*, 54(2): 171-217.
- ___ (2019b). “De cuando *ir a + infinitivo* no se dirige al futuro. Construcciones gramaticales de pasado, sentido completivo y focalizador. Una

- aproximación desde la Gramática de Construcciones”. En *Revista Española de Lingüística*, 49 (1): 119-146.
- ___ (2021a). “Bailando, me paso el día bailando y los vecinos mientras tanto *no paran de molestar*. *Parar de + INF* as an Interruptive Verbal Periphrasis in Spanish”. En *Languages*, 6: 171.
- ___ (2021b). “*Haber de + INF* con valor deóntico en el español de Barcelona. ¿Gramaticalización por contacto o inhibición del cambio?” En Élodie Blestel y Azucena Palacios (eds.). *Variedades del español en contacto con otras lenguas*, 29-56.
- ___ (2021c). “La evolución de *ir a + INF* en zonas de contacto lingüístico. El caso del español de Barcelona”. En Azucena Palacios y María Sánchez Paraíso (eds.). *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Berlín: De Gruyter, 321-344.
- ___ (2021d). Contacto lingüístico y cambio gramatical. Convergencia y profundidad histórica en la constitución de la variedad de español de Cataluña. En *Studia lingüística romanica*, 6: 192-219.
- ___ (2024). “Gramaticalización, tradición discursiva y presiones paradigmáticas en la evolución de *dejar de + INF* en español”. En Mar Garachana Camarero y Esther Artigas Álvarez (eds.). *Diacronía de las perífrasis fasales. Origen, evolución y vigencia*. En *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 139: 159-192.
- Garachana Camarero, Mar y Artigas, Esther (2024). “Aproximación al estudio diacrónico de las construcciones y perífrasis fasales”. En Mar Garachana Camarero y Esther Artigas Álvarez (eds.). *Diacronía de las perífrasis fasales. Origen, evolución y vigencia*. En *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 139: 1-23.
- Garachana Camarero, Mar y Hernández Díaz, Axel (2020). *From semantics to grammar. Lexical substitution in the evolution of verbal periphrases haber/tener + infinitive*. En Jorge Fernández Jaén y Herminia Provencio Garrigós (eds.). *Changes in Meaning and Function: Studies in historical linguistics with a focus on Spanish*. John Benjamins.

- Garachana Camarero, Mar y Rosemeyer, Malte (2022). “¿Verbo auxiliar, verbo desemantizado? Evidencias empíricas para el estudio de la evolución gramatical”. *XII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Libro de resúmenes*. León: Universidad de León, 46-47.
- García Fernández, Luis (dir.) *et al.* (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- García Fernández, Luis; Krivochen, Diego Gabriel (2019). *Las perífrasis verbales en contraste*. Madrid: Arco-Libros.
- García García-Serrano, M^a Ángeles (2006a) “*Deber (de) + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 110-114.
- ___ (2006b) “*Haber (de) + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 164-166.
- ___ (2006c) “*Haber que + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 167-170.
- ___ (2006d) “*Poder + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 213-218.
- ___ (2006e) “*Volver a + infinitivo*”. En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 280-284.
- Gavarró, Anna; Laca, Brenda ([2002] 2008). “Les perífrasis temporals, aspectuals i modals”. En Joan Mascaró, Maria-Rosa Lloret, Manuel Pérez Saldanya (eds.). *Gramàtica del Català Contemporani*. Barcelona: Empúries, 2663-2726.
- Generalitat de Catalunya. (2019). Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població. 2018. Disponible en: [https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades i estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/). [Última consulta: 31/03/2024]
- Gimeno Menéndez, F. y Montoya Abad, B. (1989). *Sociolingüística*. Universitat de València: Biblioteca Lingüística Catalana.

- Gómez Manzano, Pilar (1992). *Perífrasis verbales con infinitivo. Valores y usos de la lengua hablada*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Gómez Torrego, Leonardo (1988). *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco/Libros.
- ___ (1999a). “La variación en las subordinadas sustantivas: Dequeísmo y queísmo”. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2105-2148.
- ___ (1999b). “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo”. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 323-3389.
- González Martínez, Juan (2008). “Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas”. En Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (eds.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 237-246.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haboud, Marleen y Palacios, Azucena (2017). “Imperatividad y atenuación en el castellano andino ecuatoriano”. En Azucena Palacios (coord.). *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto*, 21-54.
- Harrell, Richard S. (1962). *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hawkins, Sarah (2011). *Moroccan Arabic Multiverb Constructions and the Verbal Prefix k-* (Linguistics Honors Thesis). Swarthmore: Swarthmore College.
- Heath, Jeffrey (1989). From code-switching to borrowing: a case study of Moroccan Arabic. London/ New York: Kegan Paul International.
- Heine, Bernd y Kuteva, Tania (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Campoy, Juan Manuel y Almeida, Manuel (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Albolote (Granada): Editorial Comares.
- Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (1996). *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.

- ___ (1998). *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*. Almería: Universidad de Almería.
- ___ (2016). “El árabe marroquí formal y sus principales elementos cohesivos”. En *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 30: 1-20.
- ___ (2023). *¡Habla árabe marroquí! Método para el aprendizaje del árabe hablado en Marruecos*. Editorial Universidad de Almería.
- Hilpert, Martin (2021). *Ten Lectures on Diachronic Construction Grammar*. Boston: Brill.
- Hopper, Paul (1991). “On some Principles of Grammaticization”. En Elizabeth Closs Traugott y Bernd Heine (eds.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17-35.
- Hopper, Paul J. y Traugott, Elizabeth Closs ([1993] 2003). *Grammaticalization. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, R. A. (2000). *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Illamola i Gómez (2015). *Contacto de lenguas y la expresión de la posterioridad temporal en el español de Cataluña* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ___ (2008). “La expresión del futuro en el español de Cataluña. Un posible caso de confluencia lingüística”. En José Luis Blas Arroyo, Manuela Casanova Avalos y Mónica Velando Casanova (coord.). *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*. Castelló, Universitat Jaume I, Servei de Publicacions.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [Última consulta: 30/03/2024]
- Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) (2024). Disponible en: <https://www.idescat.cat/?lang=es>. [Última consulta: 30/03/2024]
- ___ (2018). Encuesta de usos lingüísticos de la población. Disponible en: <https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&m=i&lang=es>. [Última consulta: 20/05/2023]

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). Disponible en: <https://www.ine.es/index.htm>. [Última consulta: 30/03/2024]
- Israel Garzón, Jacobo (2017). El judeo-español de Marruecos o jaquetía. *El País*. Disponible en: <https://tinyurl.com/26hd4bfm> [Última consulta: 04/06/2024]
- Jaque, Matías *et al.* (2018). “*Es llegar y llevar*: construcciones multiverbales de verbo finito coordinadas en español”. En *Lenguas Modernas*, 52: 163-186.
- Jarad, Najib (2014). “The Grammaticalization of the Motion Verb “Raḥ” as a Prospective Aspect Marker in Syrian Arabic”. En *Al-Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic*, 47: 101-118.
- Jarque, Maria Josep (2017). “Modalidad, cambio lingüístico y construcciones perifrásticas”. En Mar Garachana Camarero (ed.). *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis modales en español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 81-116.
- Kabatek, Johannes. (2005). “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”. En *Lexis*, 29 (2): 151-177.
- Kany, Charles (1945). *American-Spanish Syntax*. Chicago: University of Chicago Press.
- Keniston, Hayward (1936). “Verbal aspect in Spanish”. En *Hispania*, 19: 163-176.
- Klee, Carol A. y Lynch, Andrew (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Labov, William (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- ___ ([1972] 1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ___ (1996). *Principios del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- Levshina, Natalia (2015). *How to do Linguistics with R. Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- López Morales, Humberto ([1989] 1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- ___ (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

- López, Montse (2020). Santa Coloma de Gramenet: de pueblo desordenado a ciudad universitaria. *La Vanguardia*. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/local/barcelones-nord/20200206/473210203051/santa-coloma-gramenet-medio-siglo-50-anos-titulo-ciudad.html>. [Última consulta: 25/09/2023]
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). (2002). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. [Última consulta: 10/03/2024]
- Markič, Jasmina (1990). "Sobre las perífrasis verbales en español". En *Linguistica*, 30(1): 169-206.
- Martínez Albarracín, Carlos Jair (2011). "El contacto de lenguas árabe/castellano en Colombia". En *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 3: 1-12.
- Martínez Gómez, Esther (2004). "Las perífrasis verbales en español". En *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 7.
- Martínez-Atienza de Dios, María (2006). "Soler + infinitivo". En Luis García Fernández (dir.). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 243-247.
- Matras, Yaron (2009). *Language Contact*. Cambridge, New York, Melbourne, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi: Cambridge University Press.
- ___ (2011). "Grammaticalization and Language Contact". En Heiko Narrig y Bernd Heine (eds.). *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 279-290.
- Medina López (2002). *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco/Libros.
- Mejías, Hugo *et al.* (2003). "Attitude Update: Spanish on the South Texas Border". En *Hispania*, 86(1): 138.
- Melis, Chantal (2006). "Verbos de movimiento. La formación de los futuros perifrásticos". En Concepción Company Company (ed.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*. México: FCE/UNAM, 875-968.
- Milroy, Lesley (1987). *Language and social networks (Second Edition)*. Oxford: Basil Blackwell.

- Mohamed, Sherez *et al.* (2019). "Arabic-Spanish Language Contact in Puerto Rico: A Case of Glottal Stop Epenthesis". En *Languages*, 4 (93): 1-22.
- Moliner, María (2001). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moreno Fernández, Francisco (1990). *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- ___ (1992). "El español en Orán: notas históricas, dialectales y sociolingüísticas". *Revista de Filología Española*, 72 (1/2): 5-35.
- ___ ([1998] 2009a). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- ___ (2009b). "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". En *Lengua y migración*, 1(1): 121-156.
- ___ (2011). "La entrevista sociolingüística. Esquema de perspectivas". En *Linred: Lingüística en la Red*, 9.
- Morera Pérez, Marcial (1991). *Diccionario crítico de las perífrasis verbales del español*. Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Moscoso García, Francisco (2004). *Esbozo gramatical del árabe marroquí*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ___ (2005). *Diccionario español árabe marroquí*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- ___ (2011). "El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna". En *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 10: 134-144.
- Muysken, Pieter (2011). "Code-switching". En Rajend Mesthrie (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 301-314

- Nait Youssef, Mohamed (2018). Tahar Ben Jelloun: « Il n'y a pas de guerre de langues au Maroc ». *Al Bayane*. Disponible en: <https://albayane.press.ma/tahar-ben-jelloun-il-ny-a-pas-de-guerre-de-langues-au-maroc.html> [Última consulta: 03/06/2024]
- Olbertz, Hella (1998). *Verbal periphrases in a functional grammar of Spanish*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Orozco, Rafael (2005). "Distribution of future time forms in Northern Colombian Spanish". En David Eddington (ed.). *Selected proceedings of the 7th Hispanic linguistics symposium*. Cascadilla Proceedings Project, 56-65.
- Orqueda, Verónica et. al. (2020). "Llegar no es igual a coger. Dos momentos en la gramaticalización de las construcciones multiverbales en español". En Mar Garachana Camarero (ed.). *La evolución de las perífrasis verbales en español. Una aproximación desde la gramática de construcciones diacrónica y la gramaticalización*. Berlín: Peter Lang, 287-314.
- Palacios Alcaine, Azucena (coord.) (2008). *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- ___ (2011). "Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas". En *Revista de Lenguas Modernas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 38 (2o semestre): 17-36.
- ___ (2014). "Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto: algunas precisiones teóricas". En Pedro Martín Butragueño y Leonor Orozco (eds.). *Argumentos cuantitativos y argumentos cualitativos en sociolingüística (Segundo coloquio de cambio y variación lingüística)*. México: El Colegio de México, 267-298.
- ___ (2017a). "Sobre los cambios lingüísticos en situaciones de contacto". En Azucena Palacios (coord.). *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 7-20.
- ___ (2017b). *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- ___ (2019). “La complejidad del contacto desde la lingüística”. En Marleen Haboud (ed.). *Lenguas en contacto: Desafíos en la diversidad*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 21-45.
- Palacios Alcaine, Azucena y Sánchez Paraíso, M. (ed.) (2021). *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. De Gruyter Mouton. [En línea]. Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110701364/html>. [Última consulta: 30/03/2024]
- Pfaff, Carol W. (1975). “Syntactic constraints on code-switching: a quantitative study of Spanish/English”. En *Linguistic Society of America. Annual meeting*. San Francisco, California, 3-21.
- ___ (1976). “Functional and structural constraints on syntactic variation in code-switching”. En Sanford B. Steever, Salikoko S. Mufwene y Carol A. Walker (eds.). *Parasession on Diachronic Syntax*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 248-259.
- Pfänder, Stefan y Palacios Alcaine, Azucena (2018). “Procesos de gramaticalización en situaciones de contacto”. En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 2 (32): 7-20.
- Plataforma per la llengua (2021). Disponible en: https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/es_estudis-i-publicacions/. [Última consulta: 18/01/2022]
- Poplack, Shana (1980). “«Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español»: toward a typology of code-switching”. En *Linguistics*, 18 (7/8): 581-618.
- ___ (1981). “Syntactic structure and social function of code-switching”. En Richard P. Durán (ed.). *Latino Language and Communicative Behaviour*. New York: Ablex Publishing Corporation, 169-184
- RAE (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE/ASALE. *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/>. 2.^a edición (versión provisional). [Consulta: 05/06/2024]

- ___ (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- ___ (2010). *Nueva gramática de la lengua española* (Segunda tirada, corregida). Madrid: Espasa Libros.
- Rhayouti, Nour El Houda (2021). *Tipología y temática del code-switching español y árabe marroquí en una comunidad de inmigrantes marroquíes de Soria* (Trabajo de fin de grado). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Roca Pons, José (1958). *Estudios sobre perífrasis verbales del español*. Madrid: Anejo LXVII de la Revista de Filología Española.
- Rojó Sánchez, Guillermo (1974). "La temporalidad verbal en español". En *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 1: 68-149.
- Rosemeyer, Malte y Garachana Camarero, Mar (2019). "De la consecución a la contraexpectación: la construccionalización de lograr/conseguir + infinitivo". En *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 12 (2), 383-422.
- Rotaetxe Amusategi, Karmele (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Royaume du Maroc. Commission Spéciale Education Formation. (1999). *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. [En línea]. Recuperado de: <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-charte-educ.htm> [Última consulta: 30/03/2024]
- Rubin, Aaron D. (2005). *Studies in semitic grammaticalization*. Winona Lake, Indiana: Eisenbrauns.
- Sadiqi, Fatima (2006). "The Language Situation in Morocco". En *Encyclopedia of Language and Linguistics. Second Edition*.
- Sagaama, Oumaya (2009). *Integración lingüística y cultural de los inmigrantes en España. Los marroquíes en Barcelona* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Said, Fathi (2017). "An Overview of the Moroccan Sociolinguistic Situation". En *Revue Sciences, Langage et Communication*, 1(3) : 1-8.
- Saidi, Abdessamad (2014). "The Moroccan Linguistic Situation". Disponible en: <https://www.moroccoworldnews.com/2014/07/134478/the-moroccan-linguistic-situation>. [Última consulta: 30/03/2024]

- Sainz González, Eugenia (2021). *El significado procedimental: construcciones seriales, marcadores del discurso*. Berlín: Peter Lang.
- Sánchez Paraíso, María (2021). "Préstamo, interferencia y transferencia: conceptos del contacto lingüístico". *Lenguas en Contacto*. <https://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/index.php/2021/08/02/prestamo-interferencia-y-transferencia-conceptos-del-contacto-linguistico/>
- Sayahi, Lotfi (2007). "Diglossia and Contact-induced Language Change". En *International Journal of Multilingualism*, 4 (1): 38-51.
- ___ (2011). "Spanish in Contact with Arabic". En Manuel Díaz-Campos (ed.). *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing, 473-489.
- Schilling-Estes, Natalie (2007). "Sociolinguistic fieldwork". En Robert Bayley y Ceil Lucas (eds.). *Sociolinguistic Variation. Theories, Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press: 165-189.
- Sedano Gutiérrez, Mercedes (1994). "El futuro morfológico y la expresión ir a + infinitivo en el español hablado en Venezuela". En *Verba*, 21: 225-240.
- Sentí Pons, Andreu (en prensa). "Una perífrasi (no tan) marginal en català: "anar a + infinitiu" al segle XIX". En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* (RILI).
- Siemund, Peter (2008). "Language contact: Constraints and common paths of contact induced language change". En Peter Siemund y Noemi Kintana (eds.). *Language Contact and Contact Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 3-11.
- Siemund, Peter y Kintana, Noemi (eds.) (2008). *Language Contact and Contact Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Silva Corvalán, Carmen y Enrique-Arias, Andrés (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Silva-Corvalán, Carmen (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

- ___ (1990). "Current Issues in Studies of Language Contact". En *Hispania*, 73 (1): 162-176.
- ___ (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- ___ (1995). *Spanish In Four Continents. Studies in Language Contact and Bilingualism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Silva-Corvalán, Carmen y Terrell, Tracy (1989). "Notas sobre la expresión de futuridad en el español del Caribe". En *Hispanic Linguistics*, 2: 191-208.
- Szigetvári, Mónika (1994). *Catalanismos en el español actual (Katalan elemek a mai spanyol nyelvben)* (Tesis de licenciatura). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tarkki, Pekka (1995). *El español en los campamentos de refugiados de la República Árabe Sáharai Democrática*. Helsinki: Publicaciones del Centro Iberoamericano.
- Thomason, Sarah Grey (2001). *Language contact. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thomason, Sarah Grey y Kaufman, Terrence (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Tilmatine, Mohand y Morgenthaler García, Laura (2011). "El contacto actual entre el español, el árabe y el bereber: un campo por explorar". *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 18: 7-14.
- Traugott, Elizabeth Closs (2014). "Toward a Constructional Framework for Research on Language Change". En *Cognitive Linguistic Studies*, 1 (1): 3-21.
- Traugott, Elizabeth Closs; Trousdale, Graeme (2013). *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, Peter (2000). *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London: Penguin Books.

- Ugueto Colina, Marluis M. (2007). "Estudio sociolingüístico del archifonema vibrante en el español de Caracas, 2004-2008". En *Lengua y habla*, 11: 91-106.
- Vanhove, Martine; Miller, Catherine; Caubet, Dominique (2009). "The grammaticalization of modal auxiliaries in Maltese and Arabic vernaculars of the Mediterranean area". En J. Van der Auwera (ed.). *Grammaticalization of Modal particles*. Mouton de Gruyter: 325-362.
- Vatrican, Axelle (2015). "Sobre la perífrasis *soler* + estativo: una lectura genérica". En *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4(2): 104-118.
- ___ (2021). "¿Qué solía significar *soler* + infinitivo en español? Estudio diacrónico de una perífrasis". En *Vox Romanica*, 80: 257-299.
- Veyrat Rigat, Montserrat (1993). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo*. Valencia: Universitat de València.
- Vida Castro, Matilde Ángeles; Ávila Muñoz, Antonio Manuel y Carriscondo Esquivel, Francisco M. (2016). *Manual práctico de sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vidal-Quadras Sunyer, Clara (2022). *¿Qué quiere el que quiere hacer algo? Un estudio diacrónico de la perífrasis verbal querer + INFINITIVO* (Trabajo final de máster). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wardhaugh, Ronald y Fuller, Janet M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Chichester, West Sussex (UK): Wiley Blackwell.
- Weinreich, Uriel ([1953] 1974). *Languages in contact*. The Hauge: Mouton.
- Wesch, Andreas (1997). "El castellano hablado en Barcelona y el influjo del catalán. Esbozo de un programa de investigación". En *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 24: 287-312.
- Wesch, Andreas y Sinner, Carsten (2008) (eds.). *El castellano en las tierras de habla catalana*. Madrid: Iberoamericana/ Vervuert.
- Wiergo, Carlos, (@_GHSAinsw). "me dice la azafata de tierra que buen viaje y va y le digo igualmente." 19 de febrero de 2023, 1:43 p.m.

- Winford, Donald (2003). *An Introduction to Contact Linguistics*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing.
- Yllera Fernández, Alicia (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ___ (1999). "Las perífrasis verbales de gerundio y participio". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 3391-3441.
- Zentella, Ana Celia (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Zniber, Mohamed (2015). "Semantic Shift in Moroccan Arabic. The Cases of Verbs of Movement, *yemken* and *yeqDer*". En *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6 (1): 94-99.
- Zouhir, Abderrahman (2013). "Language Situation and Conflict in Morocco". En Olanike Ola Orié y Karen W. Sanders (eds.). *Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project: 271-277.

Capítulo 13

Anexos

Anexo I. Cuadro de transliteración del árabe marroquí

Transliteración	Grafía árabe	Ejemplo en árabe	Fonema equivalente en otras lenguas	Ejemplo
	ب	baba ‘padre’	/b/	billete
<č>	-	čanca ‘chancla’	/ch/	chupete
<d>	د	dar ‘casa’	/d/	dinero
<ḍ>	ظ	ḍaw ‘luz’	/d/ enfática	ḍado
<f>	ف	ferfara ‘ventilador’	/f/	feria
<g>	-	gana ‘gana(s)’	/g/	gamba
<ġ>	غ	ġarib ‘raro’	/r/ francesa	vert ‘verde’
<h>	ه	howa ‘él’	/h/ aspirada, /j/ andaluza relajada	mejor
<ḥ>	ح	ḥawma ‘barrio’	-	-
<x>	خ	xesni ‘quiero’	/j/	jarrón
<j>	ج	jama ‘mezquita’	/j/ catalana, francesa o inglesa	jardí, janvier, just
<k>	ك	kasul ‘vago’	/q/, /k/	queso, casa
<l>	ل	laymon ‘limón’	/l/	lápiz
<m>	م	malak ‘ángel’	/m/	mesa
<n>	ن	nhar ‘día’	/n/	noche
<p>	-	planča ‘plancha’	/p/	playa
<r>	ر	romman ‘granada’	/r/	radio
<š>	ش	šams ‘sol’	/sh/ inglesa y francesa	shine, chambre
<ṭ>	ط	tomobil ‘coche’	/t/	trueno
<t>	ت	telj ‘nieve’	/t/ en algunas palabras inglesas	time
<z>	ز	azma ‘crisis’	/z/ inglesa	zero
<‘>	ع	‘am ‘año’	-	-
<q>	ق	qalam ‘lápiz’	-	-
<w>	و	walou ‘nada’	/u/ en diptongo	huevo
<y>	ي	yellah ‘venga’	/i/ en diptongo	hiena

Anexo II. Modelo de la solicitud de consentimiento en español y en árabe



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación

Gran Vía de les Corts Catalanes, 585

www.ub.edu/dp-fhtlc

08007 Barcelona

Solicitud dirigida a mujeres marroquíes de Barcelona

Me llamo Samia Aderdouch Derdouch y soy una estudiante marroquí de doctorado, concretamente del programa de doctorado *Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales* en la Universidad de Barcelona. Esta solicitud tiene como motivo mi tesis doctoral, realizada en el marco del grupo de investigación GRADIA, en el Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación, bajo la dirección de la Dra. Mar Garachana Camarero.

Mi investigación consiste en el estudio del uso espontáneo del español por parte de mujeres marroquíes de Barcelona. Para ello necesito su participación para realizar una grabación de voz durante treinta minutos aproximadamente y para responder a una breve entrevista. Su participación es totalmente voluntaria, de modo que es libre de abandonar este proyecto en cualquier momento y sin que esta decisión le ocasione ningún tipo de problema.

Tenga en cuenta que los datos obtenidos serán utilizados para el desarrollo del estudio de forma anónima y confidencial, y podrán ser utilizados exclusivamente en otras investigaciones lingüísticas emprendidas en el seno del proyecto GRADIA. Asimismo, bajo ningún pretexto se divulgarán a un tercero sin su consentimiento.

La UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona) o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu.

Usted tiene derecho a acceder a sus datos, a solicitar la rectificación de aquellos que sean inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos siempre que considere que la Universidad de Barcelona vulnera sus derechos.

Muchas gracias por su colaboración.



تطبيق موجه للمرأة المغربية في برشلونة

اسمي سامية أدرودش وأنا طالبة دكتوراه مغربية بجامعة برشلونة. سبب هذا الطلب هو أطروحة الدكتوراه الخاصة بي ، والتي تم إجراؤها في إطار مجموعة أبحاث الدراسات العليا ، في قسم فقه اللغة الإسبانية ، نظرية الأدب والاتصال ، تحت إشراف الدكتورة مار غاراشانا كاماريرو

يتكون بحثي من دراسة الاستخدام التلقائي للإسبانية من قبل النساء المغربيات في برشلونة. لهذا أحتاج إلى مشاركتك لعمل تسجيل صوتي لمدة ثلاثين دقيقة تقريبًا وللإجابة على مقابلة قصيرة. إن مشاركتك تطوعية تمامًا ، لذا فأنت حر في ترك هذا المشروع في أي وقت ودون أن يسبب لك هذا القرار أي نوع من المشاكل

ضع في اعتبارك أن البيانات التي تم الحصول عليها سيتم استخدامها بشكل مجهول وسري لتطوير الدراسة ، ويمكن

استخدامها حصريًا في الأبحاث اللغوية الأخرى التي يتم إجراؤها ضمن مشروع

GRADIA

لن يتم الكشف عنها تحت أي ذريعة لطرف ثالث دون موافقتك

شكرا جزيلا لك على مساعدتك

تاريخ وتوقيع المشارك

ل

برشلونة من