



ELEMENTOS CUASILÉXICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Quasilexical Elements in the Teaching of Spanish as a
Foreign Language: State of the Art

**Máster Universitario en formación de profesores de
español como lengua extranjera**

Presentado por:

D.^a Adela Silvia Ormenisan

Dirigido por:

Dra. D.^a Ana María Cestero Mancera

Alcalá de Henares, a 29 de junio de 2022



Universidad
de Alcalá

D.^a ANA MARÍA CESTERO MANCERA

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado *Elementos cuasi-léxicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: estado de la cuestión (Quasilexical Elements in the Teaching of Spanish as a Foreign Language: State of the Art)* ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna
D.^a ADELA SILVIA ORMENISAN

Alcalá de Henares, a 22 de junio de 2022

Firmado: Ana M. Cestero Mancera

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a Ana María Cestero, mi directora, por haber aceptado de nuevo dirigir este trabajo, por guiarme en mis estudios y por acompañarme durante mi trayectoria universitaria. Gracias por el tiempo dedicado, por el gran esfuerzo que este proyecto suponía y por creer en mí.

Gracias a Manuel Martí, profesor del Máster, por invitarme a reflexionar sobre la lengua, por enseñarme a cuestionar incluso aquello que creo saber y por mostrarme la importancia de buscar mi propia verdad.

También quiero agradecer a mi familia el apoyo que me han brindado en estos años tan intensos y por animarme a seguir adelante en los días duros.

Gracias a mi madre, por ser mi fuente inagotable de motivación.

Gracias a mi pareja por animarme a empezar nuevos proyectos durante todos estos años.

Elementos cuasiléxicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: estado de la cuestión

Resumen

El empleo de la comunicación no verbal es intrínseco a la comunicación humana y, por tanto, necesario para transmitir un mensaje de forma adecuada. En este trabajo nos centramos en una categoría fundamental del paralenguaje: los elementos cuasiléxicos. El Trabajo de Fin de Máster que aquí presentamos tiene como objetivo exponer un estado de la cuestión sobre el tratamiento de estos signos paralingüísticos desde distintas disciplinas y perspectivas, prestando especial atención a las investigaciones relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, accedemos a los documentos que regulan la enseñanza de ELE y determinamos si los postulados de estos documentos se llevan al aula de ELE. Este estado de la cuestión permitirá obtener una idea del punto en el que se encuentra el estudio y la aplicación de los signos no verbales cuasiléxicos en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera y abrirá posibles caminos para futuros investigadores.

Palabras clave: comunicación no verbal, paralenguaje, signos cuasiléxicos, ELE

Abstract

The use of non-verbal communication is intrinsic to human communication and, therefore, necessary to convey a message adequately. In this paper, we focus on a fundamental part of paralanguage: quasilexical elements. The Master's Thesis aims to present a state of the art on the treatment of these paralinguistic signs from different disciplines, paying special attention to research related to the teaching of Spanish as a foreign language. To this end, we will access the documents that regulates the teaching of Spanish as a foreign language and determine whether the postulates of these documents are taken to the Spanish as a foreign language classroom. This state of the art will allow us to obtain an idea of the current state of the study of nonverbal communication in the framework of teaching Spanish as a foreign language and what possible investigations are open to future researchers.

Key words: non-verbal communication, paralanguage, quasilexical signs, ELE,

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU ESTUDIO	8
1.1. La comunicación no verbal	8
1.2. Características generales de los signos y sistemas de la comunicación no verbal ..	9
1.3. Sistemas y categorías de signos no verbales	12
1.3.1. Sistemas de comunicación no verbal básicos: paralenguaje y quinésica.....	12
1.3.2. Sistemas de comunicación no verbal culturales: proxémica y cronémica.....	15
2. LOS ELEMENTOS CUASILÉXICOS Y SU ESTUDIO	17
2.1. Los elementos cuasiléxicos, desde la Lingüística	17
2.2. Los elementos cuasiléxicos, desde la Comunicación no verbal	30
2.3. Los elementos cuasiléxicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: investigación y didáctica	39
2.4. A modo de conclusión: definición, caracterización y clasificación de los signos paralingüísticos cuasiléxicos	41
3. LOS ELEMENTOS CUASILÉXICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	43
3.1. Los elementos cuasiléxicos en los documentos oficiales que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras	43
3.2. Los elementos cuasiléxicos en manuales de ELE	44
4. CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

Introducción

El estudiante extranjero que está aprendiendo una lengua busca, en última instancia, la competencia comunicativa en la lengua meta. No obstante, esta competencia comunicativa no se refiere únicamente al manejo de un sistema lingüístico verbal, sino que atendemos también a un proceso de comunicación que aúna la lengua como sistema, el uso de la información social, situacional, geográfica y pragmática, así como al empleo de los signos y sistema de la comunicación no verbal (Cestero 2017). Sin integrar estos elementos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiente corre el riesgo de que la comunicación no sea fluida, aparezcan malentendidos, malas interpretaciones e, incluso, puede resultar en un proceso de comunicación forzado o fallido.

El Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) que aquí presentamos surge del deseo de conocer de manera más profunda el estado de la cuestión sobre el tratamiento de los elementos cuasiléxicos, como categoría paralingüística de gran importancia, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE). Esta memoria puede considerarse continuación de los Trabajos de Fin de Grado realizados en la Universidad de Alcalá por Ormenisan (2019), *El empleo de signos cuasiléxicos en el habla de Madrid (distrito de Salamanca)* y por Pezuela Escudero (2019), *El empleo de signos cuasiléxicos en el habla de Madrid (distrito de Vallecas)*, con los que se pretendía, en un intento de aportar nuevos datos, llevar a cabo una investigación, desde una perspectiva que aúna la pragmática y la sociolingüística, para dar cuenta del uso real que se hace en interacción comunicativa de los elementos cuasiléxicos. Ormenisan (2019) y Pezuela Escudero (2019) concluyen que los signos cuasiléxicos están perfecta y frecuentemente integrados en la comunicación cotidiana y, a pesar de ello, están muy poco estudiados. Estas investigaciones abrieron varias posibles líneas de investigación y transferencia de conocimientos, entre ellas, la inclusión del componente no verbal, y en concreto de los signos paralingüísticos cuasiléxicos, en las aulas de español como lengua extranjera, camino que hemos hecho nuestro en el TFM que aquí introducimos.

Este Trabajo de Fin de Máster pretende ofrecer, a partir de un proceso dilatado de revisión bibliográfica, el estado de la cuestión del tratamiento de los alternantes paralingüísticos en la enseñanza de ELE, comenzando por exponer el panorama de su estudio desde la lingüística y desde la comunicación no verbal. La búsqueda de la bibliografía se inició a través de páginas

electrónicas especializadas (Google Académico, Google Books, Academia.edu o Dialnet); sin embargo, en pocas ocasiones estas páginas nos han permitido localizar publicaciones relacionadas con el paralenguaje, y menos aún con los signos cuasiléxicos. Por ello, el procedimiento fundamental de búsqueda de referencias bibliográficas ha sido la revisión de obras específicas de comunicación no verbal y, de manera especial, de aquellas en las que se trabaja con los signos paralingüísticos cuasiléxicos; una buena parte de ellas no están en formato digital, por lo que ha sido necesario consultarlas en bibliotecas. Asimismo, se ha revisado el repositorio de la Universidad de Alcalá en busca de memorias de Fin de Máster y otros trabajos que pudieran tratar o relacionarse con los signos no verbales cuasiléxicos desde una perspectiva teórica y aplicada en ELE. Por último, la Dra. Cestero Mancera nos ha dado acceso a trabajos difíciles de conseguir por ser antiguos y a textos inéditos que amplían la información recogida por las otras vías.

Este trabajo está organizado en cuatro partes, además de la introducción y las referencias bibliográficas. El primer capítulo sirve como introducción a la comunicación no verbal, a los signos que incluye y a los sistemas que la conforman; en él se hace especial hincapié en el sistema paralingüístico y, especialmente, en los elementos cuasiléxicos. Las mismas unidades se han estudiado desde distintas disciplinas y perspectivas, con distinta denominación, y conviene, por tanto, establecer un concepto claro de *signo cuasiléxico*; para este propósito se ha elaborado el capítulo 2, en el que se contrasta bibliografía de corte puramente lingüístico con textos especializados en comunicación no verbal con el fin de lograr una noción más completa del *signo cuasiléxico* y exponer el estado de la cuestión de su estudio. En tercer lugar, se atiende al tratamiento de los alternantes no verbales en la enseñanza del español como lengua extranjera; para realizar el estado actual, se revisa su inclusión en documentos oficiales como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006, en adelante PCIC) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002, en adelante MCER) y su aparición en una muestra de manuales de ELE publicados en la última década. En un último capítulo, se presentan las conclusiones generales y las vías de investigación que se considera que se han de abrir.

1. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU ESTUDIO

El trabajo que aquí presentamos versa sobre los llamados *elementos cuasiléxicos*, considerados actualmente parte de uno de los dos sistemas básicos de la comunicación no verbal, en concreto, el paralenguaje. Comenzamos este Trabajo de Fin de Máster (TFM) con lo que podría considerarse el marco teórico básico, atendiendo al concepto de comunicación no verbal y a los sistemas y signos que la integran, desde la vía lingüística, o semiótica, que aborda su investigación.

1.1. La comunicación no verbal

Esta investigación se enmarca en los estudios relativos a lo que conocemos actualmente como *comunicación no verbal*. Para explicar a qué se alude con tal expresión, es preciso reconocer la complejidad del proceso de comunicación humana (Cestero 2017). Desde hace ya más de medio siglo, los investigadores de diversas disciplinas son conscientes de que la comunicación implica también la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica (Cestero 2017: 1052), así como de signos no verbales.

La llamada de atención acerca de la importancia de los signos no verbales parte de científicos como Charles Darwin en su obra *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), aunque es cierto que los signos no verbales quinésicos, en concreto, los gestos, han sido objeto de estudio desde antiguo. Con la expresión comunicación no verbal se alude, generalmente, a «todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar» (Cestero 2017: 1052).

La Comunicación no verbal como disciplina que estudia tales signos surge, como recuerdan Poyatos (1994) y Cestero (2016, 2017), a mediados del siglo XX, como tema de estudio de antropólogos (Birdwhistell y Hall) o tema de interés en la psicología y la psiquiatría. Desde la lingüística, la comunicación no verbal se ha visto escasamente atendida hasta las últimas décadas. En los años 80, Canale y Swain constataron que el manejo de estrategias no verbales potencia la eficacia de la comunicación; no obstante, como afirma Cestero (2017: 1052-1054), su relevancia trasciende estos límites, pues una gran parte del aporte comunicativo reside en el empleo de estos signos no verbales. De hecho, según algunos estudiosos, únicamente el 7% del aporte comunicativo de un acto de habla llega a través de elementos puramente lingüísticos, mientras que los sistemas paralingüístico y quinésico aportan el 38% y 55% de la información, respectivamente

(Merhabian 1971, citado en Cestero 2017).

Teniendo en cuenta la pluralidad de ámbitos científicos que toman como objeto de estudio la comunicación no verbal, es esperable que la investigación se realice desde distintos enfoques y perspectivas. Ciencias como la psicología o la psiquiatría conciben los signos no verbales como una fuente de información acerca de las características psicológicas de los individuos, así como el carácter, la personalidad o la expresión de sus emociones, mientras que, por el contrario, los lingüistas tratan los signos no verbales como unidades comunicativas presentes en cualquier acto de comunicación humana, independientes o simultáneos a los elementos verbales (Cestero 2017). Dentro de la lingüística, destaca la figura de Fernando Poyatos, quien, en los años 70 del siglo XX, dejó claramente establecida la estructura triple básica de la comunicación humana, en la cual intervienen elementos de tres sistemas distintos: lingüísticos, paralingüísticos y quinésicos, resultando imposible la comunicación humana mediante el empleo exclusivo de signos verbales (Poyatos 1994: capítulo 4). Como recuerda Cestero (2016, 2017), la mayor eficacia comunicativa se produce a través de la combinación de signos de los tres sistemas mencionados.

1.2. Características generales de los signos y sistemas de la comunicación no verbal

En este apartado centraremos la atención en los signos y sistemas que integran la comunicación no verbal. Se ha adelantado que la comunicación no verbal incluye el sistema paralingüístico y el quinésico, que son, de hecho, los dos sistemas de comunicación no verbal básicos o primarios. Sin embargo, la comunicación no verbal abarca también hábitos, costumbres y creencias culturales relativos al tiempo y al espacio, que conforman los dos sistemas secundarios o culturales: el cronémico y el proxémico. Cada uno de los sistemas de la comunicación no verbal presenta una serie de características y peculiaridades específicas; no obstante, Cestero (2017: 1054-1057) resalta cuatro aspectos que se han considerado comunes a todos los signos no verbales y que aportan información acerca de su uso y funcionamiento.

En primer lugar, los signos no verbales comunican activa o pasivamente, es decir, dependen de la intencionalidad del emisor, aunque este también puede transmitir información de manera involuntaria mediante determinados elementos no verbales. Aun así, la mayoría de los signos no verbales comunican activamente. Estrechamente relacionado con la primera característica, cabe mencionar que los signos no verbales pueden ser utilizados de manera consciente o de manera inconsciente. En este caso, resultan imperceptibles para el emisor y

significativos para el receptor. Un ejemplo de ello son los clics linguales, los gestos manuales o la desviación de la mirada.

En segundo lugar, los signos no verbales pueden comunicar de manera independiente o en coestructuración (alternando con otros signos no verbales o con elementos verbales). En este sentido, los signos cuasiléxicos, por ejemplo, se asemejan a las interjecciones, que pueden combinarse en locuciones interjectivas o grupos sintácticos interjectivos. Conviene, pues, recordar la dependencia del sistema verbal y los sistemas no verbales, puesto que resulta imposible comunicar únicamente de manera verbal, ya que la ausencia de comunicación no verbal también comunica. De acuerdo con el esquema de la estructura triple básica de comunicación humana (Poyatos 1994: capítulo 4), podemos emitir un enunciado verbal tan sencillo como *¡Hola!*, no obstante, lo haremos con unas modulaciones tonales específicas, acompañado de determinados movimientos faciales (apertura de ojos, sonrisa) que forman parte de los sistemas de comunicación no verbal. En esta misma línea, Poyatos defiende que, aunque el sistema verbal no puede comunicar por sí mismo, la comunicación no verbal consigue hacerlo; en lugar de *¡Hola!*, puede optarse por el signo paralingüístico *¡Hey!*, acompañado de un gesto manual y los correspondientes movimientos faciales.

La tercera de las características comunes a todos los signos no verbales es que la comunicación que se produce a través de ellos es funcional. Utilizamos signos no verbales para realizar todo tipo de actos de comunicación relacionados con los rituales sociales (saludar, felicitar, presentar), relacionados con la estructuración del mismo discurso (pedir la palabra, terminar un turno de habla) o relacionados con acciones habituales en la interacción, así como puede ser describir, opinar, aconsejar o exteriorizar sentimientos, emociones etc.

Además, los signos no verbales son plurifuncionales y pueden ser empleados en cualquier momento de la comunicación con una o más funciones. Dentro de estas funciones, se establecen cinco propósitos fundamentales (Cestero 2017: 1055-1056):

a) Añadir información

Cuando se emplean con este propósito, los signos no verbales pueden desempeñar distintas funciones, como especificar el contenido de un enunciado (sirva de ejemplo *¡Vale!*, emitido con un tono de conformidad total). Asimismo, pueden confirmar el contenido de un enunciado verbal o no verbal (muestra de ello es un */hm/* paralingüístico puede suceder a un *Claro* verbal). Dentro

de sus funciones destaca también la de reforzar los enunciados (como puede ser un clic lingual reprobatorio y un volumen de producción elevado acompañando al enunciado verbal *¡He dicho que no!*) o bien la de debilitar el contenido o sentido de los enunciados verbales, es decir, atenuando su significado. Muy común resulta también la función de contradecir los contenidos de la emisión verbal (sirva de ejemplo un signo cuasiléxico consonántico como *pff* que exprese dificultad, acompañando a la secuencia *Estoy bien*), muy similar a la función de camuflar el verdadero sentido del enunciado verbal (como, por ejemplo, pronunciar antes de un enunciado como *De todas formas no iba a salir hoy* un signo que muestre indiferencia, como *buah*).

b) Sustituir el lenguaje verbal

Como se ha mencionado anteriormente, los elementos verbales necesitan de los elementos quinésicos y paralingüísticos para que la comunicación se produzca; no obstante, algunos signos no verbales como *¡Hey!* (dirigido a una persona que se vislumbra en la lejanía) o *Uff* (para indicar “mucho tiempo” o “muy lejos”) comunican en solitario.

c) Regular la interacción

Habitualmente, la conversación se regula a través de signos no verbales como descensos tonales al final del turno de palabra, pausas, alargamientos, etc. y, además, elementos cuasiléxicos como *ah*, *aha* o *hm* indican la participación activa en la interacción, así como los titubeos o alargamientos de sonidos permiten mantener el turno de palabra.

d) Subsanan deficiencias verbales

Los signos no verbales suplen los vacíos conversacionales provocados por carencia de información o por deficiencias verbales momentáneas (como puede ser el caso de *fss-fss* que se emplea para describir el desodorante en el siguiente ejemplo *Pásame el fsss-fsss ese que está ahí*).

e) Facilitar las conversaciones simultáneas

El empleo de los sistemas de comunicación no verbal nos ofrece la posibilidad de mantener más de una conversación al mismo tiempo, sirviéndonos de signos generalmente quinésicos.

El último de los rasgos que caracterizan a los signos no verbales es su variabilidad. Un signo no verbal, así como un signo verbal, pueden variar dependiendo de la caracterización y percepción sociales de quienes los emplean y de las situaciones en que se usen (Cestero 2017). Así pues, encontramos signos no verbales empleados habitualmente por las mujeres o por los hombres, por los mayores o por los jóvenes, o bien por las personas con mayor o menor nivel de instrucción.

1.3. Sistemas y categorías de signos no verbales

De manera análoga a los signos verbales, los elementos no verbales se relacionan entre ellos, constituyendo diversas clases y categorías dentro de unos sistemas mayores que los contienen, en concreto, podemos hablar, siguiendo a Poyatos (1994) y a Cestero (2016), de dos sistemas básicos de comunicación no verbal, el paralenguaje y la quinésica, y dos sistemas secundarios o culturales, la proxémica y cronémica. Empezaremos este apartado con los primeros.

1.3.1. *Sistemas de comunicación no verbal básicos: paralenguaje y quinésica*

Debido a su importancia, por conformar, con los signos lingüísticos, la estructura triple básica de la comunicación humana (Poyatos 1993), y a la alta frecuencia de uso que tienen en la comunicación, se ha favorecido que el paralenguaje y la quinésica sean los componentes de la comunicación no verbal más conocidos y estudiados (Poyatos 2004, Cestero 2017, Poyatos 2017).

a) Sistema paralingüístico

En primer lugar, es importante mencionar que, por su importancia en la comunicación no verbal, el paralenguaje se ha atendido también desde la lingüística y la fonética; no obstante, el desarrollo más satisfactorio de los estudios sobre los elementos paralingüísticos se da dentro de la comunicación no verbal con la figura de Poyatos. Según menciona el insigne lingüista en el capítulo 4 de su obra *Comunicación no verbal*:

Cuando hace unos veinte años empecé a estudiar todo aquello que tradicionalmente no se consideraba ‘lenguaje’, los diversos sistemas productores de signos que ni siquiera tenían que coincidir con las palabras, me di cuenta de que cuando la gente me hablaba, acompañando o alternando con lo estrictamente lingüístico de su discurso, apoyando o contradiciendo los mensajes esenciales transmitidos por sus palabras y frases con su configuración entonativa, usaban también otros elementos sutilmente estructurados, algunos de los cuales ya se habían llamado ‘paralenguaje’ (Poyatos 1994: 129).

El sistema paralingüístico se compone, primeramente, de las cualidades y los modificadores fónicos. Las *cualidades* son las características físicas del sonido, como el tono, el timbre, la cantidad o la intensidad, las cuales pueden determinar o matizar la información de un enunciado verbal. Los *modificadores*, conocidos como «tipos de voz», dependen de las configuración del aparato fonatorio para especificar o matizar contenidos verbales (Poyatos 1993, Poyatos 1994, Cestero 2016, Cestero 2017).

Los sonidos fisiológicos y emocionales forman parte, también, del sistema paralingüístico y se definen como «diferenciadores paralingüísticos que se emiten consciente o inconscientemente y que tienen un gran rendimiento funcional» (Poyatos 1994: 141). La risa, el llanto, el suspiro o el bostezo son reacciones fisiológicas que se consideran dentro del paralenguaje y cuyo uso y percepción pueden variar dependiendo de la cultura, provocando, en ocasiones, un choque cultural (Poyatos 1994).

En tercer lugar, los elementos cuasiléxicos se refieren a las «vocalizaciones y consonantizaciones con escaso contenido léxico, pero con un alto valor funcional» (Cestero 2016: 5). De acuerdo con Poyatos (1993), se denomina también «alternantes paralingüísticos» pues se utilizan convencionalmente con un valor comunicativo similar al de algunos signos lingüísticos o quinésicos.

Por último, no debemos obviar la presencia de las pausas y los silencios dentro de la comunicación humana. Las pausas funcionan como reguladores del turno de habla, mientras que los silencios pueden ser introductores de un acto comunicativo, enfatizadores del contenido de un enunciado o bien pueden ser ocasionados por un fallo en la interacción, entre otros (Poyatos 1993, Poyatos 1994, Cestero 2000, Cestero 2016).

b) Sistema quinésico

Cuando hablamos del sistema quinésico, nos referimos al conjunto de gestos, movimientos y posturas corporales capaces bien de comunicar por sí mismos, bien de matizar el significado de los enunciados verbales (Poyatos 1994). Este sistema concreto ha gozado de especial atención en distintas disciplinas, como la psicología; no obstante, algunas de las afirmaciones publicadas acerca de la quinésica responden a meras intuiciones y carecen de fundamento científico, poniendo en duda la veracidad y fiabilidad de las investigaciones (Cestero 2017).

Desde la Comunicación no verbal, este conjunto de movimientos y posturas se ha contemplado como un sistema independiente; se ha tratado de dilucidar cómo se combinan los distintos signos quinésicos y cómo funcionan en la comunicación. Autores como Birdwhistell (citado en Cestero 2017) han constatado una analogía entre el sistema lingüístico y el quinésico. De acuerdo con esta analogía, el sistema quinésico se compone de unidades básicas similares a las del sistema lingüístico, denominadas *quinemas*, con sus distintas combinaciones (*quinemorfemas* o *quinemorfos*). A partir de esta base teórica se ha comenzado a inventariar y describir todo un abanico de

movimientos humanos, los cuales se han clasificado en tres categorías: los gestos, las maneras y las posturas (Poyatos 1994, Cestero 2016, Poyatos 2017). Para describir un gesto es preciso prestar especial atención a todos los movimientos que lo componen, como observamos en el siguiente ejemplo reproducido de Cestero (2017):

/yo/ en España

Se levanta el brazo derecho desde la posición de reposo, semiflexionándose lateralmente hacia la izquierda, y se lleva la palma de la mano, estirada y con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se apoya la palma de la mano en el pecho y se mantiene esta posición unos segundos o bien se dan varias palmadas en el pecho. (Cestero 2017: 1067)

En lo referente a los gestos, se denominan así los movimientos psicomusculares que tienen un valor comunicativo convencional (Cestero 2017), empleados según los acuerdos socioculturales para producir un acto de comunicación (Cestero 2016). A su vez, en la categoría de *gestos* se engloban tanto los gestos faciales como los gestos corporales. Si bien los gestos faciales comunican por sí solos, los gestos corporales siempre se acompañan de un gesto facial (Cestero 2016). Por *maneras* entendemos las diversas formas existentes de realizar un movimiento o tomar una postura (Cestero 2016).

Por último, hay que prestar atención a las posturas o posiciones estáticas que adopta el cuerpo, capaces de comunicar activa o pasivamente. Esta es la categoría quinésica menos estudiada a pesar de formar parte, igual que las maneras, de la producción de los signos gestuales (Poyatos 1994, Cestero 2016).

En definitiva, estos dos sistemas básicos de comunicación no verbal se componen de signos no verbales paralingüísticos y quinésicos que son, como se ha mencionado anteriormente, pluri-funcionales. Comunican, además, tanto de manera independiente como combinados con otros signos no verbales de su propio sistema, o de otro, y con signos verbales. Los signos no verbales responden, generalmente, a patrones culturales muy marcados y reciben cada vez más importancia y presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, como parte fundamental del conocimiento que el alumno debe adquirir (Cestero 2017).

1.3.2. *Sistemas de comunicación no verbal culturales: proxémica y cronémica*

a) Proxémica

«La proxémica se ha definido como la concepción, la estructuración y el uso del espacio que hace el ser humano» (Cestero 2017: 1076). Esto, por supuesto, responde a patrones culturales claramente definidos dentro de cada cultura o grupo. El sistema proxémico, igual que el sistema cronémico que trataremos a continuación, no gozan de líneas metodológicas claramente desarrolladas que permitan seguir su investigación (Cestero 2016). No obstante, desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los dos sistemas de comunicación no verbal secundarios han logrado un puesto en las investigaciones con enfoques aplicados a la docencia. En cuanto a su taxonomía, contamos con la siguiente clasificación: proxémica *conceptual*, proxémica *social* y proxémica *interaccional* (Cestero 2017).

La proxémica conceptual centra su atención en la concepción que las distintas comunidades tienen del espacio y cómo incide esta en la actividad humana (Cestero 2016). Un claro ejemplo de esto es la diferencia entre conceptos como *cerca/lejos*, motivada por la distinta percepción del espacio en las diferentes culturas. En segundo lugar, la proxémica social abarca situaciones de incidencia social, así como el uso de los espacios exteriores e interiores, públicos o privados o bien, la repercusión que tiene en los seres humanos la violación de su espacio privado, a causa de las distancias interactivas (Hall 1963, citado en Cestero 2017). Por último, la proxémica interaccional comprende aquellos signos no verbales que se emplean en un contexto de comunicación para comunicar o reforzar el significado de los signos verbales u otros signos no verbales. A su vez, los signos proxémicos interaccionales son plurifuncionales.

b) Cronémica

El último de los sistemas de comunicación no verbal se entiende, según se desprende de su etimología, como «la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano» (Cestero 2017: 1078). De forma análoga a las categorías de la proxémica, podemos hablar, en este caso, del tiempo conceptual, social e interaccional (Poyatos 1994). En lo tocante al tiempo conceptual, este engloba ideas como la percepción del tiempo como algo abstracto/concreto, material/inmaterial, valioso/irrelevante etc. (Cestero 2016). Estas diversas consideraciones acerca del tiempo varían de acuerdo con la idiosincrasia de cada grupo cultural, de modo que, el mundo occidental, estrechamente ligado a un sistema de capitalista que entiende la vida en términos de productividad, otorgará mucha más importancia al tiempo que una cultura cuyo modo de vida no

responda a necesidades económicas-laborales (Cestero y Gil 1995, citado en Cestero 2017). Dentro del tiempo conceptual se ven englobados también los conceptos de *puntualidad e impuntualidad*; *prontitud y tardanza*, *un rato, mucho tiempo, un momento, actividad e inactividad*; por ejemplo, en Estados Unidos, «se considera que una persona es impuntual si llega con 5 minutos de retraso. En España, si acudimos a una cita 10 minutos más tarde, no nos vemos obligados a pedir disculpas, pero sí lo debemos hacer si nos acercamos a los límites, es decir, si llegamos de 15 a 20 minutos tarde» (Cestero y Gil 1995: 53, citado en Cestero 2017).

Por otro lado, el tiempo social se relaciona con el tiempo conceptual ya que se constituye de «signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones sociales» (Cestero 2017: 1080). Dentro de este tema se estudia la duración de encuentros sociales como reuniones, visitas o entrevistas, así como la estructuración de actividades cotidianas como las principales comidas del día (Cestero 2016).

Por último, denominamos *tiempo interactivo* a la duración de los signos de otros sistemas (verbales y no verbales), que resulta significativa en la interacción humana como, por ejemplo, el alargamiento de las sílabas, la duración de las pausas o la velocidad con la que se emite un enunciado (Cestero 2017).

Es preciso mencionar, antes de concluir el apartado, como apunta Cestero (2017), que gracias a la inclusión del estudio de estos sistemas no verbales secundarios en las aulas de ELE se ha conseguido contar con una mínima, pero útil, base teórica que abre camino a las futuras investigaciones sobre la proxémica y la cronémica. Además, es indispensable introducir los resultados de su estudio en todos los programas docentes interculturales, pues sistemas como el cronémico «tienen reflejo directo en los demás sistemas de comunicación (verbales y no verbales)» (Cestero 2017: 1080).

En este primer capítulo hemos presentado qué es la comunicación no verbal y cuáles son los sistemas y signos de los que se compone, así como sus características y funciones principales. Todo ello sirve de marco teórico, para ahora abordar en profundidad el tratamiento de los signos cuasiléxicos desde la Lingüística y desde la Comunicación no verbal.

2. LOS ELEMENTOS CUASILÉXICOS Y SU ESTUDIO

Desde hace décadas, se ha prestado atención a determinados sonidos que son plenamente comunicativos, si bien no toda la necesaria y deseada, y se ha hecho desde la Lingüística, fundamentalmente desde su consideración como interjecciones, y, de manera más precisa, desde la Comunicación no verbal. Para llevar a cabo la caracterización detallada de los elementos cuasiléxicos que se pretende en este trabajo, es imprescindible presentar desde qué perspectivas se han estudiado estas unidades, cómo se han clasificado y qué denominación reciben en cada enfoque. En este trabajo de fin de máster nos centramos en los signos cuasiléxicos desde la Comunicación no verbal, pero no olvidamos que, en momentos anteriores y contemporáneos, han sido tratados también desde la gramática y desde la pragmática, por lo que el estado de la cuestión que ofrecemos en este capítulo segundo pretende ser abarcador de toda su investigación.

2.1. El estudio de los signos paralingüísticos cuasiléxicos desde la Lingüística

En los estudios lingüísticos, los elementos cuasiléxicos son considerados *interjecciones*, y en su marco se atienden, aunque, como veremos, no todas las interjecciones son signos paralingüísticos cuasiléxicos, esto es, unidades no verbales. Por otro lado, se consideran también las onomatopeyas dentro de este marco dedicado al estudio “lingüístico” de los alternantes no verbales. Las onomatopeyas no se abordan, sin embargo, como una clase gramatical sino como la verbalización mediante signos lingüísticos de distintas voces, tanto del mundo físico (*ring, toc-toc, pum*), como del mundo animal (*pio, croac, mu*) o humano (*muac, achís*).

La interjección ha presentado problemas en su análisis desde antiguo. Las sociedades griegas la consideraban un elemento externo al leguaje articulado y no fue hasta el siglo primero de la era cristiana cuando se propuso su condición de *clase de palabras*, que se ha visto tratada con bastante inestabilidad teórico-gramatical a lo largo de la historia de la lingüística (Almela 1985), tanto por las definiciones que de ella se han dado, casi siempre ambiguas, como por las caracterizaciones a veces contradictorias que se han hecho y la falta de homogeneidad y sistematización en los criterios de clasificación de unidades.

Presentamos, a continuación, los distintos tratamientos que ha recibido la interjección, atendiendo, en primer lugar, a la definición e identidad que reconocen en estos elementos los

distintos autores. Repasaremos, después, brevemente los rasgos que se les atribuye, formales y funcionales, para terminar revisando la clasificación propuesta. Incluimos en un mismo apartado la revisión de las distintas *Gramáticas* publicadas por la Real Academia de la Lengua para ofrecer una visión clara, así como evolutiva, del tratamiento que han recibido las interjecciones por parte de esta entidad española.

En el siglo XX, desde la Lingüística ya considerada ciencia, se documentan consideraciones de estudiosos del lenguaje y las lenguas que relacionan las interjecciones con sonidos producto de fenómenos naturales, psicológicos y fisiológicos, tales como el llanto, la risa, el bostezo o la tos (Cejador y Frauca 1902). En 1961, Bühler afirma que las interjecciones no son palabras propiamente dichas y las caracteriza como *formas lingüísticas semiléxicas* «que brotan naturalmente [...en...] el entorno simpráctico de los signos lingüísticos». Por tanto, ya en los orígenes de su estudio desde la propia Lingüística, las interjecciones se consideraban «movimientos psicosomáticos expresivos, semejantes a los movimientos del rostro con que nos mostramos suplicantes, tristes, alegres, soberbios, etc.» (Bühler 1961, citado en Almela 1985: 36). En la misma línea, Capdevila (1967, citado en Almela 1985) aproxima la interjección al grito y reconoce a la vez su condición de palabra.

Una década más tarde, cuando podríamos considerar que está en pleno desarrollo el estudio descriptivo de las lenguas y, por ende, el de los elementos que nos ocupan como categoría lingüística, se suceden varias posturas, en parte diferentes y en parte, incluso, contrapuestas, como la de Adrados (1974, citado en Almela 1985), quien pone en duda el valor lingüístico de las interjecciones, pero reconoce en ellas un propósito básico, esto es, una función, desde el punto de vista gramatical, y la de insignes lingüistas entre los que se incluye Lope Blanch (1981), que reconocen el carácter lingüístico de las interjecciones, pero las consideran extragramaticales y afirman que no pueden ser analizadas ni como parte de una oración ni como una oración completa. El profesor Lope Blanch las incluye, así, entre las categorías o unidades lingüísticas, pero saca su estudio de la gramática, pues las considera como un signo marginal a la lengua como sistema, aunque asume que se trata de elementos lingüísticos del mismo modo que un gesto también lo es; en definitiva, afirma que la interjección es un fenómeno más fisiológico que gramatical.

Por su parte, autores como Costa (1981, citado en Torres Sánchez 2000) determinan, también, que, debido a su difícil clasificación y análisis, las interjecciones han sido tratadas como marginales a la gramática e, incluso, se ha considerado que su interés lingüístico es muy escaso.

Almela Pérez y otros estudiosos con él, afirman que la interjección pertenece al lenguaje y no debe ser marginada de los estudios por sus peculiaridades. El autor concluye en su trabajo *Apuntes Gramaticales sobre la interjección* que se trata de una categoría lingüística con rasgos propios, un fenómeno idiomático.

En la actualidad, existe consenso, casi completo, acerca de la inclusión de las interjecciones entre los recursos lingüísticos. Surgen, eso sí, otros problemas, ahora relacionados con la determinación de sus rasgos fundamentales y con la clasificación de unidades interjectivas.

Bühler y Lope Blanch ya llamaron la atención sobre las particularidades fonéticas de las interjecciones; el lingüista y filólogo español-mexicano llegó a afirmar que las interjecciones producen una ruptura en el sistema fonológico castellano. Lázaro Carreter matizó tal consideración y postuló que lejos de quebrantar las leyes fonológicas de una lengua, las interjecciones las contradicen, dando lugar a «agrupaciones fonemáticas individuales» y «secuencias fonemáticas extrañas al sistema castellano» (Lázaro Carreter 1973, citado en Almela 1985:41). Jakobson, por su parte, apoya esta idea y determina que las interjecciones «representan secuencias fónicas peculiares o incluso sonidos inhabituales en otros contextos» (Jakobson 1975, citado en Almela 1985: 41) y que carecen, muchas veces, de un núcleo vocálico imprescindible en la sílaba española. Ahora bien, según Almela (1985), su anormalidad fonética no es razón suficiente para considerarlas *antilinguaje* o para renunciar a su estudio y análisis. Las interjecciones comparten esta característica con las onomatopeyas (sirva como ejemplo las secuencias consonánticas *bzzz* y *brrr*).

Por otro lado, los estudiosos de las interjecciones desde la lingüística han atendido, también, a su *significado*; a este respecto es necesario destacar que habitualmente se han referido a nuestros signos como *indicios* y, consecuentemente, como elementos con contenido que contribuye al sentido del enunciado (Almela 1985). A pesar de que no se puede afirmar que los aportes de contenido de los elementos cuasiléxicos sean significados únicos, en algunos trabajos de los últimos años del siglo XX se caracterizan de manera superficial y se les asigna un único aporte comunicativo: la interjección *significa* afecto. En obras publicadas la segunda década del siglo XX encontramos varias referencias a su contenido afectivo: «un état d'âme» (Sechehaye 1950 citado en Almela 1985) o «una emoción súbita de afecto» (Bello 1981 citado en Almela 1985).

Otros estudiosos de la interjección de la segunda mitad del siglo XX apuntan, no obstante, que su significado no es fijo (Sánchez Márquez 1972), sino que depende de factores como la situación, el contexto, los ajustes de la voz y signos como los gestos y ademanes.

Almela (1985) concluye que la interjección no *significa* afecto, sino que lo *designa*. Asimismo, además de las interjecciones afectivas, menciona la existencia de interjecciones dubitativas, interrogativas, imperativas y apelativas. Reconoce, por tanto, que la interjección tiene carácter morfosintáctico, con forma y función gramatical, y lo hace apoyándose en las teorías de Tesnière (1976), quien las denomina *mots-phrases* o *phrasillons* por su estructura inanalizable. Almela (1985), por otra parte, considera las interjecciones como una muestra de discurso repetido¹ y asemeja sus características gramaticales a las de las locuciones. El investigador afirma que los rasgos fundamentales de las interjecciones son su manera de significar en bloque, su condición de fórmula estereotipada y la imposibilidad de analizarlas estructuralmente.

Años más tarde, Alarcos Llorach (1994) trata de plantear una base común para el aporte de contenido de las unidades que nos ocupan y lo hace aunando varios de los conceptos y las caracterizaciones propuestas para todo lo que se recoge bajo el nombre de interjección:

El rasgo común de los enunciados interjectivos, ya sean simples, ya sean compuestos, consiste en el contorno de entonación exclamativos; lo cual concuerda con la *intención comunicativa* general de aquellos, a saber, la expresión de las actitudes, los sentimientos y las sensaciones del hablante, así como también la apelación al oyente. [...] Aislada de todo contexto o situación, una interjección no comunica más que la injerencia explícita de la actitud del hablante (Alarcos Llorach, 1994: 240).

Un espacio más largo e independiente requiere la presentación y el estado actual de la clasificación de las interjecciones, tercero de los aspectos a los que atendemos en este apartado, tras la forma y el aporte comunicativo. Para empezar, es preciso acudir a Tesnière (1936) que, ya en las primeras décadas del siglo XX, distingue entre tres tipos de interjecciones: a) imperativas, b) impulsivas e c) imitativas, empleando como criterio para ello la relación del sujeto hablante con su mundo exterior.

¹ Según Almela (1985), las interjecciones reúnen las características necesarias para ser incluidas dentro del discurso repetitivo, a saber, son unidades globalizadas que presentan una combinatoria inmovilizada no sujeta a las mismas variaciones que el resto de las unidades simples.

Años más tarde, bien entrada la época moderna del estudio del lenguaje y las lenguas, Ferrari (1983) distingue entre interjecciones a) débiles y b) fuertes, siendo estas últimas las que tratamos en este trabajo, es decir, los llamados *elementos cuasiléxicos*. Ferrari atiende al proceso de formación de las interjecciones como criterio para su clasificación. Entiende que las interjecciones débiles son aquellas de uso retórico y convencional; por su parte, el investigador considera que las interjecciones fuertes «conservan plenamente su valor de exclamación espontánea y que responden de manera inmediata a la irrupción de un estado de dolor, alegría, tristeza, sorpresa, etc.» (Ferrari 1983, citado en Almela 1985: 105).

Lope Blanch (1956) plantea un panorama más completo de las interjecciones y sus tipos, empleando como criterio para la categorización su proceso de formación. Distingue tres grandes grupos:

- a. Expresiones interjectivas: elocuciones exclamativas que pueden realizarse como vocativos, etc.
- b. Interjecciones propiamente dichas²: morfemas gramaticales realizados como formas nominales, adjetivas, adverbiales o verbales, acompañadas siempre de un tono exclamativo.
- c. Interjecciones *puras*, para las que mantiene una de sus primeras hipótesis: no son ni siquiera elementos de la lengua, aunque sí son elementos lingüísticos o, mejor, semióticos.

Almela (1985) toma de Austin los nombres de los verbos ilocucionarios y da forma así a su clasificación, pragmática, de las interjecciones, en la que distingue: a) de juicios, b) de cumplimientos, c) de compromisos, d) de comportamientos y e) de argumentaciones.

Si bien ninguna de las anteriores propuestas es errónea, la falta de unidad en los criterios da lugar a un panorama dispar y nada uniforme y a toda una serie de agrupamientos de las interjecciones que, en su conjunto, muestra importantes carencias. En un intento de resolver tales problemas en la clasificación de la interjección, que a su vez da cuenta de su naturaleza, Torres Sánchez (2000) propone abordar su estudio desde la Pragmática como eje unificador. La autora basa su teoría en el rasgo de voluntariedad de las interjecciones, considerándolas recursos completamente intencionales, funcionales, por tanto, y en el concepto de dependencia del contexto, que lleva, de manera directa, al análisis pragmático. Esta idea se da ya en la propuesta

² Las interjecciones propiamente dichas son las que posteriormente se denominarán como *impropias*.

de Almela, quien afirma que el comportamiento semántico de la interjección no es estable, sino que se ve sujeto a varios factores (entonación, presencia de gestos, contexto, etc.). Asimismo, Alarcos Llorach, en 1994 había abandonado los criterios morfosintácticos tradicionales y admitía una perspectiva semántico-pragmática para acercarse a nuestras unidades; según el insigne lingüista, la interjección denota «un contenido inanalizable en elementos significativos menores» (Alarcos 1994, citado en Torres Sánchez 2000: 27), por lo que, en muchas ocasiones, equivale a una oración, «cuyos componentes fueran solo discernibles gracias al contexto y hubieran quedado fundidos en un solo signo aplicable a múltiples situaciones» (Alarcos 1994, citado en Torres Sánchez 2000: 27). También desde la línea de investigación pragmática, Calvo Pérez considera que no se debe enfocar desde otra perspectiva la interjección, dado que son «un mero significante que adquiere su valor significativo en función de su contexto de uso; sin este contexto, no significa nada.» (Calvo Pérez 1994, citado en Torres Sánchez 2000: 67).

En lo referente al carácter voluntario de las interjecciones, Alarcos Llorach (1994) propone considerar la *intención comunicativa* de estos elementos (la expresión de las actitudes, los sentimientos y sensaciones del hablante y la apelación al oyente) como la base común de todo lo que se ha denominado interjección en las últimas décadas.

A su vez, Torres Sánchez afirma que:

La interjección es un tipo de unidad lingüística que no puede ser estudiada de manera aislada, fuera de los contextos en los que el hablante la utiliza, sino que hay que abordarla conectada a todo lo que supone el acto de comunicación. Las interjecciones presentan sentidos diferentes, según los contextos en los que se integren. (Torres Sánchez 2000: 28)

Autores como Rojas (1981), Almela (1985) Wierzbicka (1991) o Ameka (1992) han determinado el valor semántico de las interjecciones relacionándolas con las funciones lingüísticas de Bühler y con las funciones comunicativas de Jakobson, pero Torres Sánchez (2000) propone que, dependiendo del contexto comunicativo, puede predominar una u otra función y, por ello, la interjección adquiere distintos valores comunicativos. Desde el punto de vista de esta investigadora, las interjecciones deben analizarse de un modo similar a las partículas discursivas:

Las interjecciones [...] presentan independencia sintáctica y pueden constituir, por sí mismas, enunciados. [...] delimitamos a las interjecciones como un grupo distintivo de elementos lingüísticos que indican, básicamente, diferentes intenciones comunicativas del hablante, o bien, determinadas actitudes de este hacia el conjunto de cosas que describe,

esto es, hacia el contenido proposicional del enunciado, o hacia un estímulo preciso, ya sea verbal [...] o no verbal. [...] La interacción de estos elementos con el contexto seleccionado en cada proceso comunicativo llevará al oyente a asignar un sentido actitudinal concreto a cada interjección. (Torres Sánchez 2000:28)

Para ofrecer su clasificación de las interjecciones, basada en criterios pragmáticos, la autora revisa la enumeración que hace Calvo Pérez (1994) de los principales rasgos de la interjección y asume, por tanto las siguientes características fundamentales:

- a) La interjección es icónica, pues refleja, imita o acompaña las acciones del mundo extralingüístico. Es importante mencionar que, a pesar de reconocer la iconicidad como una característica de las interjecciones, Torres Sánchez (2000) saca de su estudio las onomatopeyas y reconoce este rasgo en algunas interjecciones impropias, como podría ser, creemos nosotros, la interjección *¡Óoooleee!*, en los toros, que acompaña la acción realizada por el torero.
- b) La interjección está ligada al emisor y al receptor³, y necesariamente implica a ambos.
- c) La interjección tiene significado y, por ello, se necesita establecer nuevos mecanismos gráficos para transcribir todas las variantes de las interjecciones.
- d) La interjección no presenta un significado sistemático. La coincidencia habitual entre una interjección y un determinado significado se debe a cierta fidelidad al contexto.

Con estos fundamentos de base, y tras revisar las teorías de Austin, Grice y Sperber y Wilson, Torres Sánchez (2000) propone una clasificación pragmática de las interjecciones, en la que no se incluye las onomatopeyas⁴, que se puede considerar una de las más precisas y abarcadoras de todas con las que contamos. Dicha tipologización puede sintetizarse de la manera que sigue:

- a) Interjecciones propiamente dichas: «elementos lingüísticos que codifican información procedimental y que ayudan al oyente a recuperar una actitud determinada del hablante en cada intercambio comunicativo» (Torres Sánchez 2000: 122-123).
 - a.1.) Interjecciones con valor emotivo: indican al oyente las actitudes del

³ Esta idea aparece anteriormente en Haverkate (1979), según quien las interjecciones pueden ser a) *speaker-based* y b) *hearer-based*.

⁴ Torres Sánchez reconoce en las onomatopeyas un carácter veritativo-condicional que no tienen las interjecciones

hablante acerca de mundos y cosas potencialmente deseables⁵. Por ejemplo, en los enunciados como *¡Oh! Se me ha caído el móvil*, el oyente debe recuperar la actitud de decepción del hablante.

a.2.) Interjecciones con valor apelativo⁶: reclaman algo en el oyente y, por tanto, se usan para provocar una respuesta (*Mañana vamos al monte, ¿eh?*) o para atraer la atención del destinatario (*¡Eh!, no te vayas así*).

a.3.) Interjecciones con valor cognitivo: actúan como indicadores de procesos o estados mentales del hablante durante el intercambio comunicativo (*¡Ah! que tú hablas francés*).

b) Interjecciones fáticas: signos que funcionan como una palabra o unidad comunicativa y que cumplen funciones diversas en la comunicación, siempre de tipo fático o de contacto con el interlocutor, a saber, saludar, agradecer, despedirse, etc. (*¡Hey!*).

En tercer lugar, contamos con la publicación de Vázquez Veiga (2003) que trata cinco expresiones (*ya, sí, ah, humh y oh*), de las cuales las últimas tres forman parte de nuestro objeto de estudio. Vázquez Veiga estudia estos signos desde una perspectiva diferente y afirma que pueden funcionar como marcadores del discurso. La autora explica que la inclusión de las interjecciones en el discurso supone la superación de una visión gramatical consolidada desde hace siglos para abrir paso a un ámbito nuevo y aún en desarrollo, como es el análisis del discurso; no obstante, en su obra también considera los marcadores discursivos como una categoría pragmática.

Para entender la propuesta de Vázquez Veiga (2003) es necesario determinar qué se entiende por *marcador discursivo* e, igual que la autora, recurrimos a Portolés (1998) para definirlos como un grupo de elementos muy heterogéneo que tiene la función de «guiar las interferencias que se realizan en la comunicación» (Portolés 1998, citado en Vázquez Veiga 2003:49). Reconociendo la laxitud en la definición de estos elementos y la falta de acuerdo en sus denominaciones (Vázquez Veiga 2003:49), la investigadora defiende que algunas interjecciones encuentran su lugar dentro de esta categoría. Esto se debe a que las interjecciones se relacionan estrechamente con aspectos de la organización de la conversación, la coordinación entre hablante y oyente y conceptos del proceso de toma de turnos (Vázquez Veiga 2003). Asimismo, Vázquez

⁵ Concepto que toma de Wilson y Sperber (1988), según menciona la propia autora (Torres Sánchez 2000:127).

⁶ Otros investigadores las agrupan bajo denominaciones diversas: *interjecciones conativas* (Ameka, 1992) o *interjecciones volitivas* (Wierzbicka, 1992), por ejemplo.

Veiga reconoce en las interjecciones las mismas características descritas por Hölker (1988 citado en Vázquez Veiga 2003) para los marcadores del discurso, a saber:

1. No pueden afectar a las condiciones de verdad de un enunciado
2. No añaden nada al contenido proposicional de un enunciado
3. Se relacionan con la situación discursiva y no con la situación sobre la que se habla
4. Tienen una función sobre todo expresiva, mucho más que una función referencial (citado en Vázquez Veiga 2003:61).

Así pues, establece que interjecciones como *ah*, *huhm* y *oh*, entre otras, funcionan en ocasiones como marcadores discursivos de recepción, ya que pueden constituir una toma de turno o una toma de palabra⁷. La definición de Vázquez Veiga va en consonancia con la definición que postula Ameka (1992) de las interjecciones primarias. Vázquez Veiga afirma que los marcadores discursivos de recepción

expresan un significado no proposicional, significado que podemos llamar procedimental, discursivo, pragmático, etc. Son *unidades léxicas no descriptivas*. De ahí que su estudio deba ponerse en relación con el de otros elementos que expresen este tipo de significado como, por ejemplo, los marcadores discursivos (Vázquez Veiga 2003:48).

El marcador discursivo *huhm* se realiza, según los resultados presentados por la autora, generalmente cuando se desempeña el papel de oyente y se sustituye por otras interjecciones (*sí* y *ya*) una vez se pasa al turno del hablante. En cuanto a *ah* y *oh*, son más frecuentes en el rol del hablante.

En la misma línea, encontramos la publicación de Bravo Caldera (2007) que trata algunos usos de los signos *mm* y *mhm* en español. Igual que Vázquez Veiga, Bravo Caldera describe estos signos como marcadores discursivos, aunque los considera también *retrocanalizadores lingüísticos*. Bajo esta denominación, engloba elementos empleados en el diálogo para indicar continuación en el discurso, comprensión, rechazo o funciones expresivas. Para analizarlos como

⁷ Una denominación más concreta es la de *turno del hablante* y *turno del oyente*, empleada por Vázquez Veiga para resaltar la actividad comunicativa básica realizada en cada caso.

tal, atiende a su distribución en la interacción y a su ubicación en las intervenciones⁸. Tras un análisis cualitativo y cuantitativo de datos, la lingüista establece que los retrocanalizadores lingüísticos *mm* y *mhm* se emplean como continuadores y como indicadores de la comprensión. Los continuadores se utilizan con el fin de

mostrar que quien los usa comprende que una unidad de habla está en progreso y que aún no está completa. Su uso tiene [...] más que ver con la estructura secuencial de los turnos de palabra en los que está organizada el habla. (Bravo Caldera 2007: 32)

En cuanto a su función como indicador de comprensión, aparecen en sus análisis como respuesta a una pregunta o una orden.

Por último, en este recorrido por el tratamiento que ha tenido la interjección, en la que se incluyen los signos cuasiléxicos a los que atendemos en este trabajo, desde la Lingüística, dedicamos un espacio especial, como no podría ser de otra manera, a las *Gramáticas* de la Real Academia Española de la Lengua (en adelante RAE). Nuestra máxima autoridad en el uso y la descripción de la lengua española considera las interjecciones, en una primera etapa, unas veces como *palabras* y otras, como *voces*, pero siempre como elementos lingüísticos que poco o nada tienen que ver con los gestos, el llanto, el sollozo o elementos de similar naturaleza. En las primeras *Gramáticas* de la Real Academia de la Lengua Española, de carácter teórico y correctivo, más que descriptivo, no se trata en profundidad la interjección y simplemente se ofrece algunas consideraciones muy superficiales sobre ellas; se asume que son signos que denotan la situación anímica del hablante, capaces de expresar diversos afectos y clasificable en distintos tipos que no se mencionan.

En las obras siguientes, desde la RAE se considera la interjección unas veces como parte de la oración y otras, como una oración completa, e, incluso, se da una *contradictio in terminis* cuando en la *Gramática* de 1911 se afirma que es *oración* y *parte de la oración* al mismo tiempo. Tal contrasentido fue justificado en la *Gramática* de 1931, en la que se define la interjección como «una parte de la oración que generalmente forma por sí sola una oración completa» (RAE 1931: 56). En definitiva, como reconoce Almela Pérez (1990: 63), «la doctrina de las *Gramáticas* de la RAE es, globalmente, una buena muestra de la indefinición que aqueja desde hace siglos a las

⁸ Bravo Caldera (2007) distingue dos tipos de intervenciones en el diálogo: la *intervención iniciativa* y la *intervención reactiva*. Afirma, además, que los retrocanalizadores lingüísticos *mm* y *mhm* se distribuyen, generalmente, al inicio de una intervención reactiva o al final de cualquiera de ambas intervenciones.

teorías sobre la interjección», y que se extiende, como hemos visto, a otros aspectos de estas unidades, concretamente, a su naturaleza, forma, función o clasificación; no obstante, muchas de las ideas vertidas en los estudios previos y en las *Gramáticas* de la RAE son, al menos en cierta medida, base en el estudio de los signos cuasiléxicos desde otras disciplinas. Especial repercusión tienen, creemos, las últimas obras de la RAE, de entre la que destaca la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE 2011, 2.^a ed.). Dentro de esta obra magna, la mayoría de lo que consideramos elementos cuasiléxicos queda tratado en el capítulo 32, bajo la denominación y consideración de *interjecciones*, donde se les atribuye características particulares y se ofrecen diversas clasificaciones.

Según la Real Academia Española de la Lengua, la *interjección* es una clase de palabras propia de los enunciados exclamativos, capaz de comunicar sentimientos e impresiones, así como de manifestar reacciones o causar acciones; no obstante, dentro de sus funciones no entra la de describir contenidos (Real Academia Española 2011: 23). Así pues, se entiende que ¡Ay! no describe la sensación de sentir pena o dolor, sino que informa al interlocutor de esas emociones. Igual que las palabras, las interjecciones poseen propiedades fonéticas, morfológicas y sintácticas, y se agrupan en varias clases y categorías. En primer lugar, dentro de los enunciados exclamativos, se pueden distinguir entre interjecciones simples (¡Ay!), interjecciones concatenadas (¡Hala, venga!) e interjecciones iteradas (¡Oy, oy!)⁹.

En segundo lugar, la RAE considera que es necesario diferenciar entre *locuciones interjectivas*, formadas por combinaciones de palabras que no mantienen su independencia léxica (¡no faltaba más!) y entre *grupos sintácticos interjectivos*, que no representan unidades lexicalizadas, sino una estructura compleja formada mediante procedimientos sintácticos básicos (¡vaya si te lo dije!). Por otro lado, la RAE incluye las onomatopeyas en el capítulo dedicado a la interjección, por lo que asocia los dos tipos de elementos. Las onomatopeyas no se entienden, sin embargo, como una clase gramatical, sino como la verbalización mediante siglos lingüísticos de distintas voces, tanto del mundo físico (*ring, toc-toc, pum*), como del mundo animal (*pío, croac, mu*) o del humano (*muac, achís*).

⁹ Dado que, en este trabajo de fin de máster, nos centramos en los signos cuasiléxicos, intentamos ejemplificar siempre con unidades no verbales paralingüísticas; no obstante, en ocasiones no es posible y, con objeto de clarificar, aportamos ejemplos con expresiones verbales.

La Real Academia Española no considera las expresiones vocativas (*¡Oye, Juan!*) ni los enunciados exclamativos (*¡Estoy harto!*) interjecciones en el más estricto sentido del término. Encuentran su lugar en este capítulo debido a que es habitual que se formen combinaciones entre interjecciones y expresiones vocativas (*¡Eh, tú!*) y entre interjecciones y enunciados exclamativos (*¡Ay, estoy harto!*).

En lo referente a aspectos fónicos y gráficos de las interjecciones, la RAE mantiene que son determinantes, ya que el significado de nuestros signos depende de las variaciones prosódicas. Así pues, el interlocutor descodificará dos mensajes distintos al oír el signo *¡Eh?*, *¡Eh, tú!* y *¿Eh?* *No entiendo*, y dependerá de la forma de producción. Por otro lado, cabe mencionar que, según apunta la RAE, algunas de las interjecciones estudiadas presentan particularidades fonéticas que no suelen encontrarse en otras clases de palabras, así como la presencia de la consonante /f/ en posición final (*buf, puaf, uf*) o la posibilidad de reduplicar sus grafías para responder a necesidades expresivas (*buff, puaff, uff*). Otras características de estos signos, que, además, comparten con las onomatopeyas, son la tendencia al monosilabismo (*brum, glu*) o la presencia ocasional de grupos consonánticos que el español no tiene (*ring, bzzz*). Algunas interjecciones y onomatopeyas pueden considerarse el máximo exponente del fonosimbolismo.

En cuanto a la construcción sintáctica en la que participan los signos que tratamos, según la RAE, las interjecciones, así como las onomatopeyas, pueden aparecer con un uso sustantivado dentro de un sintagma nominal (*Se escuchó el ¡ay! de su abuela, Me asusta siempre el ring del teléfono*) o desempeñando distintas funciones sintácticas, como la de sujeto (*Sonó ¡pum! y todo se vino abajo*) o predicado (*Eso, ¡bah! [...] milagro que usted no se quedó en Miami [...]*), por tanto, es una característica básica su inclusión en la estructura sintáctica oracional. Ahora bien, también es común encontrar estos elementos intercalados entre otras partes discursivas, sin desempeñar ninguna función sintáctica oracional (*Bebió demasiado y ay, ay, ay, este no bebe más*).

Por último, en la *Nueva gramática de la lengua española*, la RAE ofrece clasificaciones muy detalladas de las interjecciones, a partir de dos criterios básicos: la naturaleza gramatical y su significado en el discurso (RAE 2011). Por su naturaleza gramatical, las interjecciones se dividen en *interjecciones propias* e *interjecciones impropias*; de ellas interesan en el estudio y la caracterización de los signos cuasiléxicos las *propias*, pues recuérdese que entendemos estos elementos paralingüísticos como «las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador

interactivo» (Cestero 2017: 1062), lo que los separa de las interjecciones *impropias* según la RAE, que provienen de formas nominales, verbales, adverbiales o adjetivales, guardando sus propiedades léxicas.

Atendiendo a su significado, o aporte comunicativo, la RAE agrupa las interjecciones en dos grandes clases: *apelativas* (dirigidas hacia el oyente con el fin de provocar una reacción emocional) y *expresivas* (dirigidas hacia el hablante para manifestar sensaciones o emociones). Algunas interjecciones, por su naturaleza plurifuncional y su significación situacional, resultan ser apelativas o expresivas dependiendo de su contexto de uso. La interpretación adecuada dependerá, una vez más, de las modulaciones prosódicas del hablante. La polivalencia de muchas de las interjecciones dificulta, en cierta medida, que se les atribuya valores primarios y bien definidos; no obstante, no impide su correcta descodificación en la interacción humana (Real Academia Española 2011).

Dentro de las interjecciones *apelativas*, a su vez, encontramos las expresiones interjectivas formularias (responden a rituales sociales como saludar, despedirse o dirigirse a aquel que estornuda) y las interjecciones no formularias, empleadas para transmitir ánimo (*¡Aúpa!*), pedir silencio (*¡Chitón!*), llamar la atención (*¡Ojo, cuidado!*) o dirigirse a animales (*¡Arre!*).

Las interjecciones *expresivas*, por su parte, son las que más matices tienen dependiendo del contexto en el que se empleen. Pueden manifestar todo tipo de emociones y sentimientos, tales como la contrariedad, habitualmente mediante expresiones malsonantes (*¡Joder!*), la sorpresa (*¡Ay, no me digas!*), la incredulidad (*¡No jodas!*), la admiración (*¡Olé esa mujer guapa!*), el horror (*¡Hija, pero, por Dios!*), la queja (*¡Oh!*) y el dolor (*¡Ay!*). Tiene cabida en esta clase, incluso, la expresión de apercibirse de algo, como se transmite con *Huy, ¡qué raro!*, o la expresión del asco (*¡Puaj!*).

El resumen sobre el tratamiento de la interjección desde la Lingüística pretende aportar información sobre aspectos esenciales de la naturaleza y el funcionamiento de los signos que nos ocupan, los elementos cuasiléxicos, desde un ángulo que los tiene por recursos verbales, lingüísticos, característicamente diferentes de los demás. Nuestra perspectiva de acercamiento a estos elementos es diferente, pues los consideramos signos no verbales, paralingüísticos, pero, si se pretende llegar a una definición, caracterización y clasificación, a partir de su estudio previo, como estado de la cuestión actual, no podemos dejar a un lado los aportes de la ciencia que estudia

el lenguaje y las lenguas, que, además, han tenido gran influencia en su tratamiento desde la Comunicación no verbal, tal y como presentamos en el apartado que sigue.

2.2. El estudio de los elementos cuasiléxicos desde la Comunicación no verbal

El conocimiento preciso que tenemos en la actualidad de los signos paralingüísticos cuasiléxicos se lo debemos a los estudios realizados desde la Comunicación no verbal. Aunque son aún muy pocos y, en muchas ocasiones, de no mucho detalle, por la dificultad que entraña la investigación sobre estos signos, los datos aportados desde esta disciplina ofrecen una caracterización fundamental de la forma y función comunicativa de tales recursos. Atendemos a continuación a ello, a partir de las consideraciones del experto más destacado en el tema, Fernando Poyatos.

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX, cuando se inicia el desarrollo de la Comunicación no verbal como disciplina, las investigaciones se centran, sobre todo, en el sistema quinésico. Fernando Poyatos, insigne estudioso de toda la comunicación no verbal, fue el primero en llamar la atención sobre la falta de tratamiento y las carencias teóricas y metodológicas en la investigación y la caracterización de estos elementos que denominó «alternantes, un vocabulario más allá del diccionario» (Poyatos 1994: 143). En los inicios de los estudios del sistema paralingüístico, nuestros signos no ocupaban un lugar privilegiado, sino que se vieron relegados a un plano secundario y fueron considerados como «marginales» o «anormales», y no como una parte fundamental del discurso. En 1975, en una conferencia dictada en el XI Congreso de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, convertida en artículo después, Poyatos trata por primera vez de definir la naturaleza de los que llama alternantes y su importante, aunque ignorado, estatus en el discurso y en la interacción. En el libro *Current Issues in Linguistic Theory: Paralanguage* (Poyatos 1993), el trabajo más extenso y profundo sobre paralenguaje, desde distintas perspectivas y disciplinas, el reconocido investigador afirma que los alternantes se integran perfectamente en la triple estructura básica de la comunicación, regida, como ya se ha dicho, por una combinación de signos lingüísticos, paralingüísticos y quinésicos (lenguaje – paralenguaje – kinésica), por su alto grado de aporte comunicativo (*semantic lexicality*).

Asimismo, Fernando Poyatos proporciona la definición más precisa y completa de lo que denomina *alternantes del discurso*, que reproducimos a continuación, pues es la que hacemos nuestra, junto con la de Ana M. Cestero, que permite su clasificación y que también reproducimos más abajo:

emisiones independientes segmentales no verbales, sencillas o compuestas, aspiradas o espiradas, voluntarias o involuntarias, conscientes o inconscientes, articuladas o no, producidas o formadas en las zonas abarcadas por las cavidades supraglóticas (...), la cavidad laríngea, las cavidades infraglóticas, el diafragma y los músculos abdominales, o ayudadas de la mano, con o sin voz, así como silencios momentáneos (...), combinadas con la kinésica y otros sistemas no verbales y calificadas por ellos en construcciones plurisistemáticas y por algunas cualidades primarias y calificadores paralingüísticos (...), producidas individual o repetidamente en la interacción personal y en la comunicación con animales, además de en situaciones no interactivas. (Poyatos 1994: 144-145)

Se denomina elementos cuasi-léxicos a las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo, es decir, a gran parte de las interjecciones no léxicas (*¡Oh! ¡Uy! ¡Aja!*), a las onomatopeyas (*Pi-piii, Zas, Chu Chu, Ki-quiriqui, Guau*), a emisiones sonoras que tienen nombre (chistar, sisear, lamer, roncar, resoplar, gemir...) y a otros muchos sonidos (*Puaj, Uff, HMmm, Hm, Iaj, Pssss, Psi-Psa, Ffu...*) que, sin tener un nombre o una grafía establecidos, se utilizan convencionalmente con un valor comunicativo similar al de determinados signos lingüísticos o quinésicos, de ahí que se conozcan como alternantes paralingüísticos (Cestero 2017: 1062)

Actualmente, uno de los mayores problemas que presentan estos elementos es su transcripción, ya que, en algunos alternantes es arbitraria, incluso cuando forman parte de un enunciado expresivo como en el del siguiente ejemplo: *Eso que has dicho es + egresión narial tensa + para reflexionar*. Por el contrario, en otros alternantes paralingüísticos existe cierto acuerdo en cuanto a su transcripción. Tal es el caso de algunas onomatopeyas, cuya representación gráfica está más sistematizada e, incluso, coincide en varias lenguas¹⁰.

Fernando Poyatos (1994) presenta un extenso inventario de signos cuasiléxicos basándose en las diferentes formas de producción de los elementos; no obstante, es preciso apuntar, antes de centrarnos en él, varias características que el autor reconoce en cuanto a la relación forma-significado de los signos que nos ocupan. Según Poyatos (1994), los alternantes pueden ser arbitrarios,

¹⁰ Un ejemplo de esta coincidencia de grafías entre lenguas es *Mua-Mua* en español y *Mua-Mua en rumano, Chuuu-Chuu* en español y *Chuuu-chuu* en rumano o bien *Ring-Ring* en inglés y *Ring-Ring* en rumano.

es decir, no existe relación entre el signo no verbal y su significado; así ocurre, por ejemplo, en elementos cuasiléxicos como *Tz* ‘negación’ o ‘inicio de turno’, *Nh* ‘desacuerdo’ o *Mmff* ‘enfado’. Por otro lado, nuestros elementos paralingüísticos pueden ser icónicos o imitativos, cuando se da una relación estrecha entre significante y significado; es el caso de *Pum pum* para tiroteo, *Chu-Chu* para la bocina del tren, *Nino-nino-nino* para la sirena de una ambulancia o *Ding-ding-ding* imitando el sonido de una campana y otras onomatopeyas. Con respecto a este tipo de elementos, Poyatos (1994) llama la atención acerca de la necesidad del ser humano de evocar sonidos, incluso cuando se trata de cualidades abstractas o propiedades físicas que no parecen tenerlo, como la velocidad, la actividad o la falta de esta, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos: *Iba conduciendo fiiuuun, como una bala; Siempre está tucutu tucutu, Está todo el día mneeeeh, echado en el sofá..* Por último, el lingüista reconoce que, además, puede existir una relación intrínseca entre forma y significado, cuando el sonido emitido no trata de reproducir otro, sino que es el sonido mismo, como, por ejemplo, el aullar como un lobo (Poyatos 1993: 384).

Centrándonos ya en los inventarios con los que contamos de alternantes paralingüísticos, hemos de comenzar por mencionar que, en todos a los que hemos tenido acceso, hay algunos elementos cuasiléxicos que tienen una forma gráfica verbal para aludir a ellos, y se han definido y considerado, en muchas ocasiones, como interjecciones. Se trata de aquellos elementos a los que nos podemos referir mediante un sustantivo o un verbo que evoca acción. Cuentan con una representación ortográfica convencional, como es el caso de *¡Cu-cu!* (“cucú”, “cucar”). En este ejemplo se observa que el alternante y el nombre que recibe se asemejan, aunque hay algunos casos en los que no se da esta coincidencia, como en *¡Guau!* (“ladrido”, “ladrar”). De hecho, en estas ocasiones en las que el nombre no puede usarse como representación del sonido es cuando más surge la necesidad de contar con una forma escrita convencional (Poyatos 1993). Asimismo, existen elementos cuasiléxicos que tienen un nombre convencional, sustantivo y/o verbo, pero carecen de grafía que permita identificar y tratarlo formalmente; es el de “lamido” y “lamer”. Por otro lado, podemos encontrar el caso contrario, el de alternantes que suelen tener una forma gráfica, establecida en diccionarios o cómics, pero que no cuentan con nombre, a los que, según Poyatos, solo podemos referirnos «con una descripción que no evoca el sonido instantáneamente» (Poyatos 1994: 150); es el caso de *¡Mm!* o *¡Ajá!*. Por último, es conveniente precisar que hay otro grupo de alternantes que, siendo tan frecuentes como los demás, no cuentan con un término que permita aludir a ellos, y tampoco con una representación gráfica del sonido que se produce; para mencionarlos, en muchas ocasiones, se requiere una perífrasis descriptiva de una conducta muy concreta, como en el ejemplo de Poyatos que reproducimos a continuación: «[...] aguzó el hocico soplando

hacia arriba, manera muy suya de expresar la magnitud de las cosas juntamente con el asombro que produce» (Poyatos 1994: 151).¹¹

Para terminar este repaso general, introductorio, sobre los alternantes desde la comunicación no verbal, es necesario llamar la atención sobre el carácter cultural de nuestros signos. Como todos los recursos comunicativos, los elementos cuasiléxicos varían de una lengua y cultura a otras y, en muchas ocasiones, aunque la representación gráfica coincida pues se suelen transferir o prestar de unas culturas a otras, pueden referirse a conductas distintas, incluso específicas de una comunidad, dificultando aún más su estudio y enseñanza, y causando problemas en la interacción intercultural. Además, Poyatos reconoce la existencia de algunos alternantes posiblemente idiosincrásicos cuya descodificación solo puede realizarse cuando los interlocutores tienen una relación estrecha (Poyatos 1993).

Pasamos ya a tratar la clasificación de los signos cuasiléxicos, desde la comunicación no verbal, comenzando por la clasificación que podemos denominar formal. En la actualidad, se diferencian distintos tipos de alternantes por su forma de producción. Así, según Cestero (2017:1062-1063), se distingue, para empezar, entre signos vocálicos (denominados vocalizaciones, como *¡Ay!* para indicar dolor, *Uaaa* de sorpresa, *Oh-oh* para indicar la existencia de un problema o *Iiiii* para mostrar desacuerdo), signos consonánticos (o consonantizaciones, como *Mmm* de aprobación, *Kkhh-Kkhh* imitando el bufido de un gato, *Psss-Psss* para llamar la atención o *Tz-Tz* para expresar desaprobación) y signos combinados (esto es, vocalizaciones con consonantizaciones como es el caso de *¡Oooh!* de sorpresa, *Aaaaj* de asco o o consonantizaciones con vocalizaciones (*Ufff* de hastío), dependiendo del sonido predominante.

Además, como indica y ejemplifica Cestero (2017: 1063), es posible caracterizar más, y subclasificar, las consonantizaciones, atendiendo a la diferencia fundamental entre signos orales, como *Hh* de inicio de turno y signos nasales como *Mmff* de enfado, según el aire salga directamente por la boca o por las cavidades nasales. Y, por último, a partir del punto de articulación de los distintos sonidos que los componen, pueden clasificarse los signos cuasiléxicos por incluir

¹¹ Fernando Poyatos, refiriéndose a los angloparlantes, sugiere que en la interacción oral hay una tendencia a emplear una forma de infinitivo como es el caso de ‘Don’t you ho-ho me’ (ejemplo tomado de Poyatos 1993: capítulo 7). En español, por el contrario, parece más común el empleo de una forma sustantivada; tal es el caso de ‘No me vengas con ajás’.

sonidos guturales (*Aaj* de repugnancia), palatales (*Chss* para pedir silencio), alveolares (*Ts* repro-batorio), dentales (*Tz* de inicio de turno), labiales (*Prrr* imitando el ronroneo de un gato) o nariales (*hNNn* de desagrado o negación).

Con respecto a la clasificación funcional de los alternantes, es de gran valor el «tesoro» de signos de Fernando Poyatos con el que contamos, susceptible de ser ampliado en futuras investi-gaciones, en el que se distinguen diversas clases de elementos según la función que cumplen en el intercambio comunicativo (Poyatos 1994: 175-179), lo que permite establecer 5 tipos básicos:

A) Reguladores-interactivos: estos aparecen en el prediscurso (*Tz* para atraer la atención) y en el postdiscurso (aspiración faríngea audible como *Eeeh*), como *marcalenguajes* (véase el ejemplo del clic ingresivo *Tz*), como signo de reconocimiento (*¡Aah!*), de afirmación (*Ajám*), de negación (*An-an*), de vacilación (*Eeeh*) o de aviso (*Psche*). En esta categoría se incluyen también los silencios o las pausas para pensar o buscar una palabra (Poyatos, 1994:175).

B) Descriptivos-ilustrativos. Este tipo de signos funciona, en primer lugar, como marcaes-pacios (por ejemplo, *Pff* en el siguiente contexto: *Pff, qué alto está eso*. También funcionan como marcatiempos (*Uuuy, pues anda que no ha llovido desde entonces*), como marcasucesos (*Que si eeeeesto, que si lo oooootro*, nasalizando las vocales que se alargan) o como déicticos (como es el caso de *Mm*, acompañado de un movimiento de señalización con la cabeza, en el siguiente con-texto: *Mm, ahí está la chica que te decía.*). Asimismo, Poyatos distingue entre las *pictografías* (por ejemplo, *Piiium* para indicar la caída de un avión planeando), las *ideografías* (tal es el caso de *Aaay*, acompañado de una expiración sonora para hacer referencia a una situación desagrada-ble) y los indicadores (podemos observar el ejemplo *Tengo el pelo fsss, muy fino*).

C) Imitativos-ilustrativos. Este tipo de signos son representativos del lenguaje de los co-mics (Poyatos 1994:155). En esta categoría, se encuentran, en primer lugar, los signos autoadap-tadores, que, generalmente, se presentan junto a sus identificadores léxicos (*De repente, le dio plas, plas, plas y se puso a repartir collejas*). Después, se mencionan los signos somatoadaptado-res (*Ya sabes, glu, glu, glu y se hizo un hidalgo con la cerveza*), los objetoadaptadores (*Clin, clin, clin, y estaba forrado de dinero*), los objetuales (*Ta-ta-ta-ta-ta-ta hace la metralleta*) y los anima-les (*Cuando la gata ve un bicho, se pone: Kkhh, Kkhh, hasta que lo asusta*).

D) Actitudinales, que se dividen, a su vez, en varias subclases (Poyatos 1994). En primer lugar, tenemos aquellos signos que denotan asociación y una actitud positiva de acuerdo (*Ajam*), de aprobación (*Mm-hmm, eso es, justo eso*) y de admiración (*¡Aah!* realizando una inspiración con la cavidad oral). En segundo lugar, es preciso mencionar los signos relacionados con la agresión y las actitudes negativas, tales como los de desacuerdo (como *Mmnh* en el contexto *Mmnh, para mí que no va a venir*), los de desinterés (*Mneh, qué más da*), los de desprecio (*Prrrf, ¡qué tortura de clase!*) y, en mayor grado, los de repugnancia (*Aaagh*). Por otro lado, encontramos signos que se relacionan con la felicidad y el gozo, como puede ser *Aaaah* de satisfacción, *Uihiiii* de euforia, *¡Oh!* de sorpresa y *Yuhuuu* de triunfo. A su vez, aparecen signos propios de emociones como la tristeza, como es el caso de *Tz*, que representa pesar (*Tz, así no puedo seguir*) u *Ooooi* con una pronunciación nasalizada para indicar compasión. En cuanto a los signos relacionados con el placer físico, Poyatos menciona los signos de alivio (una expiración faríngea prolongada), los de relajación (*Aaaaah, por fin me siento*) o los de sensualidad (*Mmmmmm*). Finalmente, encontramos los signos que expresan desagrado físico como *¡Uff!* de fatiga, *Arijj* de esfuerzo, *Brrr* de frío y *¡Aaay!* de dolor.

E) Voces para animales. Independientemente de si se trata de un sonido producido para llamar (*Pss-pss* para llamar a un gato) o para ahuyentar al animal (*Fus-fus* para ahuyentar a un perro) y de si este animal es doméstico (*Guau-guau* para el sonido del perro, *Pío-pío* para el sonido de un periquito), de trabajo (*Ñeee* para el relincho de un caballo) o salvaje (*Auuu* para el aullido de un lobo), los alternantes varían enormemente de una cultura y lengua a otras, así como la representación de los sonidos producidos por dichos animales¹².

A su vez, Cestero (2017:1063) nos ofrece la categorización mínima de los alternantes paralingüísticos, basándose en su aporte comunicativo y distingue, por tanto, tres grupos:

- A) Los reguladores interactivos: los elementos reguladores organizan y estructuran el discurso, de modo que permiten tomar la palabra, mantener el turno o subsanar deficiencias lingüísticas (*Tz* como inicio de turno, *Eeeh* como mantenimiento de turno o *Pchss* como llamada de atención).
- B) Los referenciales: Cestero (2017) distingue entre los referenciales descriptivos y los referenciales imitativos. Los primeros describen rasgos de elementos del mundo, como es

¹² Tal es el caso de la reproducción del sonido de un cerdo: *Oinc-oinc*, en español, *Oink-oink* en inglés, pero *Guiț-Guiț* en rumano y *Grunz-grunz* en alemán. Asimismo, podemos comparar el sonido de un pato, muy similar en español (*Cuac-cuac*) y en inglés (*Quack-quack*) pero totalmente distinto en rumano (*Mac-mac*) o en danés (*Rap-rap*).

el caso de *Puaaj* para referirse a una persona fea y los segundos se corresponden con las onomatopeyas, como podemos observar en el caso de *Mua-Mua* para besar o *Guau* para aludir al sonido del perro.

- C) Los expresivos: estos signos son los que se relacionan con la expresión de emociones y sensaciones físicas, como nos muestra *Aaay* ‘malestar físico’, *Aaagh* ‘impaciencia’ o *Eeeeh* ‘sorpresa’.

Recientemente, se han realizado dos trabajos de investigación, presentados como trabajos de fin de grado, bajo la dirección de Cestero Mancera que se centran en el estudio de los elementos cuasiléxicos en interacción comunicativa oral. Nos referimos a los trabajos de Ormenisan (2019) y Pezuela Escudero (2019) que han supuesto una contribución importante al estudio del uso y funcionamiento de los signos cuasiléxicos como categoría no verbal. Estos trabajos son de corte sociopragmático y están enmarcados dentro del macroproyecto internacional conocido como *Proyecto para el estudio sociolingüísticos del español de España y América (PRESEEA)*¹³, y realizados sobre las entrevistas del corpus PRESEEA-Madrid. Dicho proyecto tiene como principal objetivo realizar una serie de investigaciones sociolingüísticas en Latinoamérica y España para facilitar la comparación de datos lingüísticos y el intercambio de materiales e información básica (Cestero Mancera 2012:228). Así pues, los trabajos aquí mencionados estudian, de manera complementaria, el empleo de los signos cuasiléxicos en los distritos madrileños de Vallecas (Pezuela Escudero 2019) y de Salamanca (Ormenisan 2019).

Teniendo en cuenta que los signos cuasiléxicos son elementos que comunican por sí mismos, el análisis cualitativo de estos en los corpus manejados se ha hecho de forma individual, combinando la clasificación de Cestero Macera (2017) y la de Poyatos (1994). El análisis cuantitativo se ha realizado con el apoyo de una ficha de codificación, que reproducimos a continuación, elaborada por Cestero a partir de los modelos que la investigadora ha realizado para distintos estudios de elementos y fenómenos sociopragmáticos en el marco del proyecto *PRESEEA*.

En la ficha de análisis y codificación se atiende, fundamentalmente, a las variantes manejadas en las clasificaciones de los signos cuasiléxicos:

- a) Se tiene en cuenta, en primer lugar, la forma de los alternantes y se distingue entre las siguientes variables:

¹³ Para más información sobre el proyecto puede consultarse el portal <http://preseea.uah.es/>.

1. Vocalización simple (*¡Aaaaa!* ‘susto’)
2. Vocalización compuesta (*Uo-uo* ‘sorpresa’, ‘instigación’)
3. Consonantización simple (*Pff* ‘resignación’)
4. Consonantización compuesta (*Hm hm* ‘acuerdo’)
5. Signo combinado simple (vocalización con consonantización como es el caso de *Eeeem* de mantenimiento de turno o consonantización con vocalización, por ejemplo, *Mneeh* de indiferencia)
6. Signo combinado compuesto (vocalización con consonantización, tal como muestra el signo *Ah-ah* que indica desacuerdo o consonantización con vocalización como en *Psi-psa*)

b) En lo que se refiere a su función comunicativa, Ormenisan (2019) y Pezuela Escudero (2019) toman la clasificación de Cestero (2017) y distinguen las mismas categorías que la autora:

1. Reguladores (*Pss-pss* como saludo)
2. Referenciales descriptivos (*Uiii-uuu* para describir un movimiento con forma de espiral)
3. Referenciales imitativos (*Plas-plas-plas* para referirse a golpes con la palma de la mano)
4. Expresivos (*Eeeeu* ‘asco’)

c) En la ficha se considera, asimismo, que un signo cuasiléxico puede tener valor conceptual o interaccional. Se parte de la base de que los únicos signos que tienen valor interaccional son los reguladores y se consideran, en principio, los siguientes valores interaccionales básicos: apoyo de acuerdo (*ah*), petición de confirmación (*eh*), petición de repetición (*¿eh?*) y vacilación (*Tz*). Sin embargo, en el análisis presentado en los trabajos que ahora comentamos se identifican muchos más valores, tanto interaccionales como conceptuales, como es el caso del mantenimiento de turno (*mmm*), el inicio de acto de habla (*eeh*), la atenuación (*Humm*), el entendimiento (*amm*), la marcación de algo obvio en la conversación (denominado «valor interaccional de *obviedad*» por Pezuela Escudero (2019: 26) y ejemplificado con *Ohm*), la indiferencia (*buah*), la motivación (*IAaa*) o el temor (*uh-uh*), entre otros.

- d) Es importante mencionar que en la ficha de codificación se distinguen 2 propósitos de uso diferentes: añadir información a signos de otros sistemas y comunicar de manera independiente. En el corpus estudiado, grabado en formato de audio, es imposible saber si el elemento cuasiléxico se produce a la vez que se realiza algún signo quinésico, por lo que no podemos anotar si el elemento añade información a un signo de otro sistema y, por tanto, en la investigación de la que damos cuenta se prescinde del propósito de uso en el análisis y no se considera esta variable como significativa. Asimismo, se ha trabajado con factores estructurales como el volumen de producción, la entonación, la posición en el acto de habla, la presencia o ausencia de pausas y la existencia de una respuesta o no.
- e) Por otro lado, se ha atendido a los siguientes factores enunciativos: la fuerza ilocutiva, la tipología textual y la temática.
- f) Por último, los factores puramente sociológicos con los que se ha trabajado es el sexo, la edad, el nivel de instrucción y la comunidad de habla.

En la investigación de Ormenisan (2019) se analizaron 18 entrevistas, en las cuales se documentaron un total de 1276 signos cuasiléxicos¹⁴, de los cuales, los más frecuentes son *eh* (39,45% de los casos), *mmm* (24,6% de los casos) y los clics linguales (8,9% de los casos). En lo que respecta la función comunicativa de los signos, destaca la función reguladora, que supone el 91,2% del total. En cuanto al valor interaccional de los signos, predomina el de mantenimiento de turno, con un 46,2%, seguido de la vacilación (14,1%) y la atenuación (12,5%). Los signos con valor conceptual son muy poco frecuentes y de ellos destaca el valor de dificultad, con un 1,8% del total.

Ormenisan (2019) afirma también que la posición habitual de los elementos cuasiléxicos es en el interior del turno de habla y enunciado (62,5%), más concretamente, suelen aparecer tras una pausa. Los tipos de enunciado en los que se ha encontrado mayor presencia de estos signos son los enunciados asertivos y de opinión, específicamente en intervenciones expositivas de temática cotidiana. Con respecto a los factores sociales, los datos muestran que los hombres y las mujeres del distrito de Salamanca emplean los signos cuasiléxicos con una frecuencia similar (53,1% los hombres y 46,9% las mujeres), aunque más los primeros que las segundas. Los datos obtenidos de las variables edad y nivel de instrucción de los informantes no muestran una gran diferencia de frecuencia de empleo entre los tres grupos de edad, ni los tres grados de instrucción.

¹⁴ Ormenisan (2019) no considera que las diferencias de transcripción supongan, en muchos casos, una función distinta del signo cuasiléxico.

Pezuela Escudero (2019) llega a resultados similares en su estudio del habla de Vallecas. La autora determina, también, que las variables sociales no resultan significativas debido a la elevada producción de elementos cuasiléxicos en el habla semiformal y cotidiana. De ello se deduce que los signos cuasiléxicos están perfectamente integrados en el discurso de las personas de todos los sociolectos.

Nuestro resumen del tratamiento de los signos cuasiléxicos en las investigaciones realizadas desde la disciplina Comunicación no verbal pretende dejar clara la importancia de estos elementos en la comunicación. Aunque el estudio de la comunicación no verbal es relativamente reciente, desde esta perspectiva de investigación contamos con una clasificación clara y detallada de tales signos y podemos observar consenso entre los investigadores que se han ocupado de ellos. Por otro lado, las investigaciones más actuales y su inclusión en el macroproyecto internacional *PRESEEA* dejan ver la relevancia de este grupo de signos no verbales por su uso frecuente en interacción comunicativa en registro medio de lengua.

A lo largo de este trabajo venimos afirmando que la mayor parte del contenido que comunicamos se transmite a través de los signos no verbales. Los elementos cuasiléxicos son una clase fundamental de esos signos no verbales, por lo que su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso de ELE, debería ser imprescindible. Pasaremos ahora a revisar algunos trabajos más recientes, específicos del campo de ELE, para establecer el estado de la cuestión de la atención a los elementos cuasiléxicos en la enseñanza de la lengua adicional.

2.3. Los signos cuasiléxicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: investigación y didáctica

La investigación de los elementos cuasiléxicos en ELE viene marcada por las bases teóricas establecidas por autores como Poyatos y Cestero en los últimos años del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI; por tanto, el interés por los alternantes como objeto de estudio desde esta perspectiva es relativamente reciente, lo que explica la carencia de trabajos publicados específicos sobre investigación o didáctica.

En la revisión bibliográfica realizada para este TFM, consultando las referencias disponibles en red y los fondos del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la Universidad de Alcalá, han sido muy pocos, y fragmentarios, los trabajos localizados en los que

se atiende a signos cuasiléxicos. Tras la revisión de varios estudios de corte teórico en los que se trabaja con el cómic como herramienta didáctica en el aula de ELE: *Lo visto, lo no dicho y lo interpretado. La CNV en el cómic español* (Diego Fadón 2009), *Arrugas. Propuesta didáctica. El comic y el cine en el aula de ELE* (González Escribano 2014), *El uso de los cómics como herramienta didáctica en ELE* (Morán Díaz 2016) y *El cómic como recurso didáctico para la enseñanza de ELE* (García Conde 2016), hemos podido comprobar que, en ellos, a pesar de ser el cómic, el tebeo o la novela gráfica un material en el que aparecen infinidad de signos cuasiléxicos, no se atiende de manera específica, y tampoco de forma indirecta en las propuestas de explotación didáctica, los elementos no verbales sobre los que aquí trabajamos. También se ha revisado una propuesta didáctica para ELE de comunicación no verbal publicada en la Universidad de Alcalá: *Comunicación no verbal en la enseñanza de ELE. Propuesta didáctica A1-A2* (Muñoz Roma 2020), pero, en este trabajo, tampoco hemos podido documentar menciones a los signos cuasiléxicos.

Todo lo que encontramos relacionado con los alternantes en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera son breves menciones en trabajos presentados en congresos, artículos de revistas y otras publicaciones. Tal es el caso de Sánchez Benítez (2009) que, en las II Jornadas de formación de profesores de ELE: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, celebradas con la colaboración del Ministerio de Educación español y el Instituto Cervantes, publica su artículo *La comunicación no verbal*. En este artículo, la autora, basándose en la teoría de Poyatos (1994) y su clasificación del sistema paralingüístico, propone distintas actividades para trabajar el paralenguaje (cf. Sánchez Benítez 2009: 7, cap. 4). Las actividades se centran en lo que desde la lingüística se denominan *onomatopeyas* (como es el caso de *Ñam Ñam, Achís, ¡Plaf!, Ding dong y Ja ja ja*). El tratamiento de los alternantes en su propuesta didáctica se realiza desde una perspectiva de comparación cultural entre sinohablantes e hispanohablantes y, en ocasiones, a través del uso del tebeo.

En 2010, Torres Sánchez publicó, en la revista *SinoELE. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, un artículo titulado *Los signos no verbales en la clase de ELE*. Torres Sánchez (2011) sigue las bases teóricas planteadas por Poyatos (1994) y Cestero (1999) y su respectiva clasificación y ofrece un repertorio de actividades para conocer y trabajar los signos y sistemas de la comunicación no verbal. En lo que concierne a los elementos cuasiléxicos, propone tratarlos a través de imágenes. En la actividad, se comienza presentando a los estudiantes una serie

de imágenes (platos de comida, situaciones placenteras, situaciones de miedo o asco etc.) y dando una breve explicación sobre el uso de los signos seleccionados:

- iMmmm!** ----- Para expresar que una comida nos gusta mucho.
- iAaaj! iBuaj!** ----- Para expresar que algo no nos gusta nada, nos desagrada, nos da asco.
- iUff!** -----Para expresar que hace mucho calor.
- iGuauuu!** ----- Para expresar asombro, cuando algo te parece muy bonito por ejemplo.
- iOhh!** ----- Para expresar sorpresa, cuando no esperas algo.
- Emmmm** ----- Para expresar dudas, cuando no sabemos qué decir.
- iPaff!** ----- Para expresar un golpe.
- iAh!** ----- Para expresar que recuerdas algo.
- iUy! iUps!** ----- Cuando algo "casi" pasa algo.
- iAaaahh!** ----- Cuando sentimos dolor o alguien nos asusta (sentimos miedo).

Ilustración 1. Reproducción de la explicación del valor de algunos elementos cuasiléxicos de Torres Sánchez (2010: 12)

El objetivo de la actividad es que los estudiantes puedan relacionar imágenes y sus propias reacciones con las transcripciones y explicaciones de los signos cuasiléxicos españoles que se proponen.

También, y por último, Danbolt Drange (2011) ofrece, en el IV Congreso internacional sobre *La enseñanza del español en un mundo intercultural*, algunas actividades para el aula de ELE que tienen por cometido introducir la comunicación no verbal. Si bien no se centra de forma específica en los signos cuasiléxicos, propone una actividad en la que el estudiante debe elaborar un inventario digital de signos no verbales que consistirá en la grabación de la emisión del sonido, junto con la grafía y el significado, de los elementos que nos ocupan (Danbolt Drange 2011: 7), como se muestra en el siguiente ejemplo:

Sonido	Grafía	Significado
Grabación del sonido	¡Ah!	Alivio
Grabación del sonido	Glu-glu	Beber

Ilustración 2. Reproducción de muestra del Inventario de signos paralingüísticos propuesto como actividad por Danbolt Drange (2011: 7)

2.4. A modo de conclusión: estudio y enseñanza en ELE de los signos paralingüísticos cuasiléxicos

La información que hemos ofrecido en este capítulo no pretende otra cosa que proporcionar una idea del estado de la cuestión del estudio, en general, y el tratamiento en el marco de ELE de los elementos cuasiléxicos, teniendo en cuenta para ello las distintas disciplinas y perspectivas de investigación desde las que se ha abordado su investigación. Hemos podido observar cómo los elementos cuasiléxicos reciben distintos nombres y distinto tratamiento, en función de la rama de la Lingüística que los estudie, así pues, podemos hablar de *interjecciones* y *onomatopeyas*, de *marcadores discursivos* e incluso de *retrocanalizadores del discurso*. Todos los trabajos revisados suponen una valiosa contribución para el estudio y caracterización de estos signos que han sido, durante muchas décadas, los grandes olvidados, tanto desde la Lingüística como desde la Comunicación. Desde la lingüística, podemos afirmar que no existe aún un consenso acerca de su denominación, definición, caracterización y clasificación, si bien todas las aportaciones son de gran valor.

Desde la Comunicación no verbal, parece que existe mayor consenso acerca de su definición, caracterización y clasificación. Los signos cuasiléxicos (Cestero 2016) o alternantes paralingüísticos (Poyatos 1994) son una categoría fundamental del sistema paralingüístico. Estas consonantizaciones y vocalizaciones de «escaso contenido léxico, pero de gran valor funcional» (Cestero 2017:1062) han sido clasificadas por Cestero y Poyatos atendiendo a la forma (signos vocálicos, signos consonánticos y signos combinados; orales o nasales; guturales, palatales, alveolares, dentales, labiales y nariales) y a su función o aporte comunicativo (reguladores interactivos, referenciales y expresivos) y contamos, actualmente, con una taxonomía clara y organizada. Asimismo, han suscitado el interés de nuevos investigadores en los últimos años, lo que ha permitido emprender investigaciones sociopragmáticas como las de Ormenisan (2019) o Pezuela Escudero (2019), con las que se da cuenta del uso y funcionamiento de los signos cuasiléxicos en interacción comunicativa oral real.

A pesar de su importancia y de contar con estudios descriptivos y teóricos de distinto tipo, no se ha producido aún una transferencia de conocimiento al ámbito aplicado de la enseñanza de lenguas adicionales, y, más concretamente, de ELE. Así lo muestra que no se atiende a los signos cuasiléxicos en prácticamente ningún trabajo publicado, y que, cuando se hace, sean propuestas

específicas o muy fragmentarias¹⁵. Como parte final del estado de la cuestión expuesto en este TFM, hemos analizado la aparición de los elementos que nos ocupan en manuales de ELE, de manera que podamos confirmar cuál es su tratamiento en la herramienta más utilizada para la enseñanza de lenguas adicionales; ofrecemos los resultados de este análisis en el capítulo que sigue.

¹⁵ Sí que hay varios trabajos en ELE acerca de estos signos bajo la denominación de *interjección* como es el caso de Edeso Natalías (2004), Ovejas Martín (2017) o Fu (2018), aunque la mayoría son estudios contrastivos entre hispanohablantes y sinohablantes.

3. LOS ELEMENTOS CUASILÉXICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Tras exponer el estado de la cuestión del estudio de los signos paralingüísticos cuasiléxicos y su aplicación a la enseñanza de ELE, , pasamos a tratar su aparición en los documentos oficiales que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras y a valorar la aplicación de las recomendaciones postuladas en dichos documentos en la serie de manuales *Método* (AUTORES FECHA).

3.1. Los elementos cuasiléxicos en los documentos oficiales que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas tiene como objetivo que el estudiante pueda comunicarse de manera competente en la lengua meta. Ello nos lleva a prestar atención no solo a la lengua como sistema, sino al proceso de comunicación que integra tanto el uso de la información social, situacional, geográfica y pragmática, así como el uso de signos y sistemas de la comunicación no verbal (Cestero FECHA). Asimismo, sabemos que los dos documentos principales que regulan el proceso y el contenido de la enseñanza de español como lengua extranjera son el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006). Ambos documentos indican de manera específica las competencias, habilidades y aptitudes que el estudiante de español debe desarrollar en su proceso de aprendizaje. Así pues, el tratamiento de los signos cuasiléxicos en estos dos documentos es fundamental para entender cómo se abordan después en el aula, si es que se hace.

En primer lugar, revisamos el *Marco Común Europeo de Referencia*. En esta gran obra, encontramos un apartado completo dedicado a la comunicación no verbal. Se presenta un subapartado titulado *Acciones paralingüísticas*, dentro del cual se mencionan los elementos cuasiléxicos con la denominación de «sonidos extralingüísticos». El documento los define como «sonidos (o sílabas) [...] que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua» (Consejo de Europa 2002: 87). Algunos de los sonidos que se ejemplifican son *chsss* para pedir silencio, *uuuuuuuh* para expresar desaprobación pública, *agh* como indicador de asco, *ay* de dolor y *bah* para denotar desprecio.

El *MCER* cuenta también con un volumen complementario publicado en 2020, que pretende actualizar el *MCER* de 2001; sin embargo, no añade contenido nuevo en lo que concierne los signos cuasiléxicos.

En segundo lugar, trabajamos con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En esta gran obra se incorpora tanto «material lingüístico como el material no lingüístico que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua» (Instituto Cervantes, 2006: 13). El documento incluye signos y culturemas no verbales en varios de sus apartados, pero en este trabajo nos limitamos a presentar aquellos que mencionan los signos cuasiléxicos. Estos aparecen por primera vez en los inventarios de *Pronunciación y Prosodia*, como muestra de la realización de pausas llenas en las distintas variedades del español: vocal de duda *eee...*, consonante de duda nasal *mmm...* y la interjección leve *ja:!* en los niveles A1-A2.

En los inventarios de *Funciones* se mencionan los chasquidos o clics linguales, así como el signo *juf!* para indicar alivio, *jay!* para expresar sensaciones físicas como el dolor, *jeh!* para llamar la atención, *ajá* como regulador del discurso que indica que el oyente sigue el relato con atención, y *shsss* para pedir silencio. Estos elementos aparecen también en los niveles A1-A2. En los niveles B1-B2 se incluye *eh* para pedir confirmación. Para los niveles C1-C2 no se menciona ningún signo cuasiléxico.

Hemos observado que, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, los signos cuasiléxicos se recogen fundamentalmente en los inventarios de *Pronunciación y Prosodia* y de *Funciones*, ya que la comunicación que se produce mediante ellos es generalmente funcional (Cestero 2017). Además, el *MCER* reconoce oficialmente la importancia de aprender estos signos de la comunicación no verbal. Ahora, es preciso valorar si las propuestas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y del *MCER* han servido de base para la elaboración del manual que revisamos a continuación.

3.2. Los elementos cuasiléxicos en manuales de ELE

En este apartado, presentamos los resultados de la revisión de un manual completo de ELE, de reciente publicación. Con ello, pretendemos tener una aproximación al tratamiento del paralenguaje en el aula de español como lengua extranjera, en concreto, de los signos cuasiléxicos.

Se ha elegido la serie de manuales *Método*, en todos los niveles (A1-C1) y se ha revisado tanto el libro del alumno como el cuaderno de ejercicios y el libro del profesor. Para realizar el análisis se ha atendido a las siguientes variables:

- a) El tratamiento directo o indirecto de los signos, es decir, si aparecen mencionados en actividades o se trabajan de manera concreta.
- b) El tipo de actividad en el que aparecen los elementos cuasiléxicos (lecturas, transcripciones, pistas de audio).
- c) La especificidad con la que se trabajan los signos; por tanto, valoramos si se tratan como un contenido con explicación teórica y si tienen un proceso de enseñanza concreto.

Para llevar a cabo la revisión del manual, elaboramos una ficha de codificación y análisis que incluye la información técnica de cada libro (título, autor, año de publicación, metodología, etc.) así como las consideraciones mencionadas anteriormente. Esta ficha, que reproducimos a continuación, es de extensión abierta y permite al revisor añadir tantas actividades como sea necesario.

FICHA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	
	Editorial	
	Año de publicación	
	Edición	
N.º de actividades que incluyen elementos cuasiléxicos:		
	¿Se trabajan los signos cuasiléxicos de forma explícita o indirecta?	

Número de la actividad, página, unidad	¿Hay un proceso de enseñanza relacionado con estos signos o simplemente se mencionan?	
	¿Aparecen en actividades orales, escritas o de lectura?	

Tabla 1. Ficha de datos para el análisis de signos cuasiléxicos en manuales de ELE

Pasamos ahora a presentar los resultados obtenidos.

Método A1. Libro del alumno

En el organigrama inicial del manual *Método A1* se menciona, a partir de la quinta unidad, el empleo de la consonantización *¡Mmmm!* como expresión de gusto, agrado o deseo. En la unidad 6, *Mi vida día a día*, se introduce el signo *ah* como muestra de acuerdo o desacuerdo. En la siguiente lección, *Nos vemos en la fiesta*, se añade otro valor al signo *ah*, el de titubeo, y aparece, asimismo, *hum*. Por último, en la lección 9, *Todo sobre mi familia*, se atiende a *uf* como expresión de desagrado.

- Consonantizaciones para expresar gusto, agrado y deseo: *¡Mmmm!*
- Expresiones para mostrar desacuerdo: *¡No, hombre, no!, ¡Qué va!*
- Expresiones para mostrar acuerdo: *¡Claro!, ¡Claro que sí!*

Ilustración 3. Reproducción del índice del manual *Método A1* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 9)

- Mostrar expresividad cuando se está de acuerdo o en desacuerdo con alguien:
¡Ah, y yo también / tampoco!,
¡Ah, pues yo sí / no!

- Fórmulas para pedir disculpas (*perdona*)
- Justificaciones con *por*, *porque* y *es que*
- Los titubeos: *ah*, *hum...*

Ilustración 4. Reproducción del índice del manual *Método AI* (Robles Ávila y Peláez Santamaría

2019: 11)

- El tratamiento en las conversaciones telefónicas
- Expresiones para mostrar desagrado: *¡Uf!*, *¡Qué rollo!*
- *Pues...* para iniciar una intervención

Ilustración 5. Reproducción del índice del manual *Método AI* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 11)

En la lección 2, encontramos el uso de *uf* con un valor conceptual distinto al mencionado en el organigrama. En el ejemplo que se muestra en la imagen que sigue, *uf* es muestra de temor, y no de desagrado. No obstante, este valor no vuelve a aparecer en el libro.



Ilustración 6. Reproducción de la actividad 14, Unidad 2 del manual *Método A1* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 44)

En la lección 4, se introduce por primera vez el empleo de *ajá* y *ah* con el valor interaccional de apoyo y acuerdo con el interlocutor (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 77-84). Estos elementos cuasiléxicos se emplean en varios diálogos pensados para ser representados de forma oral. En la misma unidad se muestra el uso de *¿eh?* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 89) como una petición de confirmación; no obstante, no encontramos más usos de este signo en el libro.

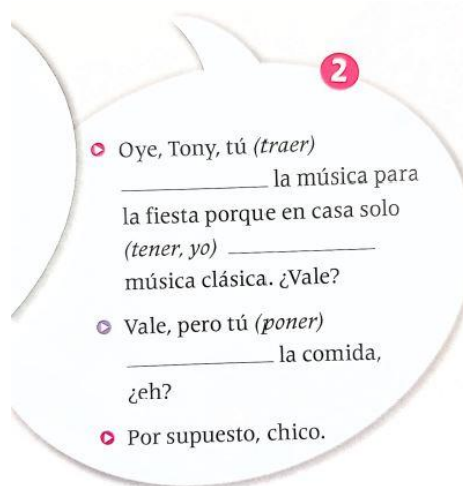



Ilustración 7. Reproducción de la actividad 2, Unidad 4 del manual *Método A1*. (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 89)

Asimismo, se emplea *jah!* (2019: 155) con valor de sorpresa en la unidad 7, aunque este valor no se trata de manera explícita en el manual. Por último, llama la atención que, en la última lección, la unidad 10, se introduce por primera vez un signo cuasiléxico, *¡uf!* (Robles Ávila y

Peláez Santamaría 2019:193) en el lenguaje escrito. Debemos destacar que *¡uf!*, en este ejemplo, aunque se podría entender como una muestra de desagrado, parece que realmente actúa como un intensificador.



Hola, Hans:

¿Qué tal? ¿Cómo estás? Yo estoy muy contenta porque este fin de semana he visitado Granada, una ciudad de Andalucía preciosa; me ha gustado mucho. Hemos salido de Málaga muy temprano, a las ocho. Hemos estado solo un día, el sábado, pero hemos tenido tiempo para visitar lo más importante de esta ciudad. Primero hemos entrado en la catedral, de estilo renacentista español, después hemos subido hasta La Alhambra: el monumento más representativo de la ciudad, uno de los más visitados de toda España y Patrimonio de la Humanidad. La Alhambra consta de una parte defensiva, la Alcazaba, de los Palacios Nazaries, y de los jardines del Generalife. Nuestra guía y profesora, Cristina, nos ha contado cosas muy interesantes acerca de este monumento, en español, ¡claro!

¿Sabes?, hemos caminado mucho y hemos terminado, ¡uff!, muy cansados.

Más tarde hemos tomado unas tapas en un bar del centro, hemos paseado por las calles y, por supuesto, hemos comprado algunos regalos de recuerdo, ya sabes, unos souvenirs. Granada es una ciudad llena de estudiantes y tiene mucho ambiente.

¡Mira! Ha sido un día redondo, hemos hecho todo lo previsto y hemos vuelto a Málaga a las diez de la noche. ¡Ha sido increíble!

Te he adjuntado algunas fotos.

Un beso y hasta pronto,

Kelly

Ilustración 8. Reproducción de la actividad 2, Unidad 10 del manual *Método A1* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 193)

Método A1. Cuaderno de ejercicios

En cuanto al *Cuaderno de ejercicios* del nivel A1, los signos cuasiléxicos inventariados en el cuadro aparecen únicamente en algunas pistas de audio y en sus respectivas transcripciones. Encontramos únicamente el empleo de *Mmmm* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 153) y *¡Ah!* (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 156). No hay ningún ejercicio dedicado al aprendizaje activo de estos elementos.

Método A1. Libro del profesor

De igual manera, en el *Libro del profesor* se mencionan estos signos como parte de los contenidos pragmáticos que el estudiante debe manejar en el nivel A1; sin embargo, no se tratan en ninguna de las actividades.

En definitiva, los tres materiales analizados en el nivel A1 presentan, como un primer contacto, algunos elementos cuasiléxicos a los estudiantes, que aparecen generalmente en actividades escritas y de lectura. No son atendidos de manera explícita y no existe un proceso de enseñanza relacionado con ellos.

Método A2. Libro del alumno

Se revisan, ahora, los materiales correspondientes al nivel A2. En el *Libro del alumno* encontramos varios ejemplos del signo *ah/ ¡ah!*, y este es el único que se ejemplifica y se menciona en el manual. El primer ejercicio que lo incluye es el que se muestra en la ilustración 6. En este ejercicio no se explicita el uso que se hace del signo; por tanto, entendemos que se trata de un repaso para el aprendiente, que tuvo ya un primer contacto con este elemento en el nivel anterior.



Ilustración 9. Reproducción de la actividad 5, Unidad 1 del manual *Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 22)

En otros ejercicios, se intenta fomentar el empleo consciente de *ah* con valor de sorpresa en el lenguaje oral. Muestra de ello es la actividad que reproducimos aquí:

Un mundo de color

- Construid enunciados para que el compañero adivine de qué color se trat. Observad el modelo.

-Es el color del cielo.

-¡Ah! Ya lo sé. Es el azul.

-Ahora yo. Dicen que es el color del amor.

-Muy fácil. ¡El rojo!

Ilustración 10. Reproducción de la actividad 4, Unidad 1 del manual *Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 33)

En la unidad 3 del *Libro del alumno* se propone al estudiante que trabaje con el mismo valor de sorpresa del elemento cuasiléxico *ah*; no obstante, es tratado en combinación con otros elementos, en este caso, dentro de una estructura sintáctica cerrada y más o menos fija como pueden ser las secuencias *¿Ah, sí?* y *¡Ah, vale!*

¿De verdad? ¡Vaya lío! ¡Ah, vale!
 ¿Qué dices? ¡Hombre! ¿Ah, sí?
 ¿Que rollo? ¡Mujer! ¿Sí?

1
A: Agata Ruiz de la Prada es una diseñadora española muy conocida. Seguramente conoces sus vestidos, con colores llamativos y figuras como corazones, estrellas...
B: Sí, sí. Está casada con otro diseñador, ¿verdad? Y visten de negro.
A: No, no, esos son otros diseñadores de joyas y complementos: los Tous. Agata es pareja del director de un periódico español.
B: ¿Entonces esta mujer es la creadora de las tiendas Desigual?
A: No, no, el creador de Desigual es un suizo que vive en Barcelona.
B: ¡¡Tengo que ir más de compras!!!

2
A: Aquí en Caracas, todos conocemos a Bolívar.
B: ¿... claro!
 Es el nombre de la moneda de Venezuela, de vuestro país.
A: Sí, sí, pero Bolívar es el nombre de un personaje histórico del siglo XIX.
B: ...
A: Es un militar y político venezolano. Gracias a él, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela son países independientes.
B: No lo sabía...

3
A: Odio cocinar todos los días...
 ¿Quiero encontrar un marido como Ferrán Adrià? ¡Yal!
B: ¿Como quién?
A: ¿no lo conoces? Ferrán Adrià, el cocinero catalán del restaurante El Bulli.
B: ¡Ah!, y así te hace de comer todos los días...
A: Sí, y seguro que es una persona muy interesante. ¿Sabes que la revista *Time* en 2004 lo incluyó como uno de los 10 personajes más innovadores del mundo?

4
A: ¡Llegamos por fin! Perú, Lima... La ciudad donde nace Isabel Allende.
B: ¿No es chilena?
A: No, Isabel Allende nace en Perú...
B: ...
A: Sí, sí. Lo que pasa es que su madre se divorcia de su padre y se va a vivir a Chile cuando Isabel es todavía muy pequeña.

Ilustración 11. Reproducción de la actividad 15, Unidad 3 del manual *Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 73)

Por último, en la unidad 4 se presenta una nueva construcción: *Vale ya, ¿eh?*. En cualquier caso, los autores no se centran en el valor de *eh* sino en el significado completo de la construcción. Esta secuencia no se trabaja posteriormente en ningún ejercicio.



Ilustración 12. Reproducción del cuadro *Léxico*, Unidad 4 del manual *Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 82)

- Antonella:** Hola, ¿estás ahí...?
- Tomás:** Hola, sí, estoy aquí como todos los días.
- Antonella:** Muy bien, ¿qué tal hoy?
- Tomás:** Fenomenal. Hoy he empezado a hacer deporte.
- Antonella:** ¿Sí?
- Tomás:** Sí. Esta mañana me he levantado a las siete, me he vestido y he corrido un poco.
- Antonella:** Increíble. ¿Y qué tal? ¿Te duele el cuerpo...?
- Tomás:** No, no me duele nada. Luego, he desayunado estupendamente, he cogido el autobús y he trabajado todo el día sin problemas.
- Antonella:** Je, je, je. Viene el verano y quieres tener un cuerpo estupendo, ¿no? 😊
- Tomás:** Tenemos que estar en forma... Hay que bajar la barriga.
- Antonella:** Quieres parecerte a Brad Pitt, ¿o qué?
- Tomás:** Vale ya, ¿eh?... Además, ir al gimnasio también es bueno para relajarse.



Ilustración 13. Reproducción de la actividad 2, Unidad 4 del manual *Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 82)

Método A2. Cuaderno de ejercicios

En cuanto al *Cuaderno de ejercicios*, se trabaja con el mismo signo *ah* que encontramos en el *Libro del alumno*. Si bien aparece en varios ejercicios de lectura y pistas de audio, solo es tratado de manera activa en tres ocasiones. En la primera actividad, el elemento *ah* se incluye dentro de una serie de expresiones que conforman en el manual un apartado denominado *Reacciones*. Se propone, esta vez, un ejercicio inverso al que se muestra en la Ilustración 8.

3 Reaccionando

► Escribe una oración para completar estos minidiálogos.

1. _____
 ¿Ah, sí? No lo sé; es la primera vez que oigo hablar de eso.
2. _____
 ¡Qué rollo! Yo quiero quedarme más tiempo...
3. _____
 ¡Qué mala suerte! Verás como encuentra trabajo pronto.
4. _____
 Ah, vale, estás ocupada. Te llamo más tarde.
5. _____
 ¡Qué dices!
6. _____
 ¡Hombre, claro! Todo el mundo lo sabe.
7. _____
 Pero, mujer, eso no es cierto...

Ilustración 14. Reproducción de la actividad 3, Unidad 3 del *Cuaderno de ejercicios Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 33)

De la misma manera, se intenta fomentar el empleo de estas reacciones en actividades que proponen diálogos entre los estudiantes como la que se muestra en la ilustración 12.

- **C** ¿Qué te parecen las normas del planeta de María? En clase, debatid sobre ellas. Recordad que podéis utilizar las fórmulas para reaccionar.

¿De verdad?
¡Qué dices!
¡Qué rollo!
¡Hombre!
¡Mujer!
¡Vaya lío!
¡Ah, vale!

Creo que
las normas del
«planeta» de María
son muy duras.



Ilustración 15. Reproducción de la actividad 4, Unidad 3 del *Cuaderno de ejercicios Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 35)

En último lugar, encontramos una actividad que pretende combinar las dos actividades anteriores, pensada para que se realice por escrito, pero con la posibilidad de ser representada en clase como un diálogo entre dos interlocutores.

1. ● Miriam ya ha cambiado de colegio a sus hijos: a un colegio de Madrid.
○ ¿Ah, sí? A ella no le gusta Madrid... ¿Cuándo los _____?
○ _____ (El mes pasado).
2. ● Mis padres han estado en Guadalajara.
○ ¿De verdad? ¿Ya _____? ¿Cuándo?
○ _____ (El fin de semana pasado).
3. ● ¡Yo ya he venido una vez a este bar!
○ ¿Sí? ¿Cuándo _____ tú?
○ _____ (El año pasado).
4. ● Mira, ¡he hecho una tarta para tu cumpleaños!
○ ¿Ah, sí? ¡Muchas gracias! ¿Cuándo la _____?
○ _____ (Ayer).
5. ● ¡Ya he terminado de pagar el coche! ¡Ya es mío!
○ ¡Qué bien! ¿Cuándo lo _____?
○ _____ (El viernes pasado).
6. ● Mi hermana y su marido han puesto un restaurante de bocadillos.
○ ¡Qué buena noticia! ¿Cuándo lo _____?
○ _____ (Hace unos meses).
7. ● Déjame la moto. ¡Tranquilo! Ya he conducido una.
○ ¿Ah, sí? ¿Tú _____ una moto? ¿Cuándo?
○ _____ (El verano pasado).
8. ● ¡Por fin han traducido la página web de mi empresa!
○ ¿De verdad? ¿Cuándo la _____?
○ _____ (Hace unas semanas).
9. ● ¿Sabes que han trasladado a nuestro profesor de Filosofía?
○ ¿Ah, sí? ¿_____? ¿Cuándo?
○ _____ (Antes de ayer).
10. ● Paul Auster ha sacado un libro nuevo.
○ ¿Ah, sí? ¿_____ un libro nuevo? ¿Cuándo?
○ _____ (La semana pasada).

Ilustración 16. Reproducción de la actividad 1, Unidad 8 del *Cuaderno de ejercicios Método A2*. (Peláez Santamaría y Robles Ávila 2019: 90)

Método A2. Libro del profesor

En el *Libro del profesor* no se añade ningún dato ni propuesta de actividad acerca de ningún elemento cuasiléxico.

En conclusión, en el nivel A2 encontramos ocho actividades que emplean los elementos cuasiléxicos, orales y escritas; no obstante, solo se trabajan de forma específica en una de ellas (la actividad 15 del libro del alumno) y siempre puestos en relación con otros elementos. El proceso de enseñanza no se menciona en el libro del profesor.

Método B1. Libro del alumno

Para dar cuenta del tratamiento de los elementos cuasiléxicos en el nivel B1 nos fijamos, en primer lugar, en el organigrama general del manual. En la unidad 9, se mencionan los signos ¡Ajá!, ¡Eh! y ¿Eh? con el nombre de *interjecciones*. Si bien es cierto que se recuerda el empleo de *ah* de manera superficial, nos centraremos únicamente en los signos que son nuevos para este nivel.

- Marcadores justificativos:
como, es que...
- Conectores aditivos: *sobre todo, además...*
- Elementos discursivos
causales: *pues, cómo es que, ¿Y eso?*
- Conectores consecutivos: *así que, por lo tanto*
- Interjecciones: ¡Ajá!, ¡Eh!, ¿Eh?

Ilustración 17. Reproducción del organigrama de unidades del manual *Método B1*. (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 11)

Por primera vez encontramos un ejercicio que trabaja las interjecciones con pistas de audio, como se muestra en la siguiente ilustración. Se propone realizar esta actividad antes de explicar el

uso de las interjecciones *ajá* y *eh* para que el alumno tenga un primer contacto con ellas y pueda deducir, por sí mismo, en qué contextos es posible emplearlos. El cuadro teórico correspondiente aparece en páginas posteriores.

8 ¡Ajá!, ¡eso está muy bien!

Escucha con atención y señala los usos de las interjecciones que están en negrita.

Ajá 1

¿Sabes? Me ha llamado Clara para decirme que Jaime vendrá a tu cumpleaños.

¡Ajá!, pensaba que todavía estaba en Italia.

2

Ya sé quién puede cuidar de nuestro perro durante las vacaciones: mi primo Marco.

¡Ajá!, ¡qué buena idea!

3

¿Me enseña la camisa azul del escaparate?

¡Ajá!, por supuesto... Ahora mismo.

a) Expresar aprobación
b) Expresar sorpresa
c) Expresar satisfacción

Eh 1

¡No comas tantos bombones que te van a sentir mal, eh!

Vale, papi... Uno más, por favor.

2

¡Eh! ¡María! ¿Salimos a dar un paseo? Hace un día estupendo.

No sé... Es que estoy un poco cansada...

3

¿Eh? ¿Puedes repetirme el número, por favor?

Sí, claro...

a) Preguntar
b) Llamar la atención de alguien
c) Advertir

Ilustración 18. Reproducción de la actividad 8, unidad 9 del manual *Método B1*. (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 199)

Uso de las interjecciones Ajá / Eh

Ajá

- Para expresar aprobación: *¡Ajá! Tienes razón, es mejor quedar a las ocho.*
- Para expresar satisfacción: *¡Ajá, qué bien, por fin estamos de vacaciones! ¡Ya hemos terminado el curso!*
- Para expresar sorpresa:
 - > *Paula viene con nosotros a Venecia.*
 - < *Ajá, no me lo esperaba... Seguro que lo pasaremos genial.*

Eh

- Para llamar la atención de otra persona: *¡Eh, Alonso!, ¿dónde vas?*
- Para advertir: *Has bebido demasiado. ¡Así no puedes conducir, eh!*
- Para preguntar: *¿Eh? ¿Qué quieres decir? No te entiendo.*

Ilustración 19. Reproducción del cuadro teórico, unidad 9 del manual *Método B1*. (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 200)

Método B1. Libro del profesor

En el *Libro del alumno* y en el *Libro del profesor* no aparecen más alusiones a los signos *ajá* y *eh*.

Método B1. Cuaderno de ejercicios

En el *Cuaderno de ejercicios* encontramos una única actividad en la que se trabajan estos signos y sus valores.

2 ¡Ajá!, tienes razón

► Lee los siguientes diálogos y escribe la interjección adecuada: *ajá* o *eh*. Después elige el uso correspondiente en cada caso.

- ☐ Quieren que sea obligatorio el uso del casco en la ciudad para las bicicletas. No me parece que sea necesario.

☐ _____ estoy de acuerdo contigo. En ese caso muchas personas no usarían la bicicleta.

Aprobación Sorpresa Advertencia
- ☐ _____, ten cuidado con la bici por el centro, hay mucho tráfico y es peligroso.

☐ Vale, no te preocupes, iré siempre por el carril bici.

Aprobación Satisfacción Advertencia
- ☐ _____, todo listo y terminado, ¡qué semana más larga! ¡Cuánto trabajo hemos tenido!

☐ Sí, sí, desde luego, nos merecemos un buen descanso este fin de semana.

Aprobación Satisfacción
Sorpresa Llamar la atención
- ☐ Ya he reservado el billete para las vacaciones.

☐ _____ pensaba que este año no ibas de vacaciones.

Preguntar Satisfacción
Sorpresa Llamar la atención
- ☐ ¡ _____, ¡joven! Ten cuidado, no cruces, el semáforo está en rojo.

☐ Gracias, no lo había visto.

Advertir Preguntar
Sorpresa Llamar la atención
- ☐ Esta tarde no voy a salir a ningún sitio, estoy muy cansado.

☐ _____, si me dijiste que íbamos a ir juntos a las piscina.

Preguntar Sorpresa Llamar la atención

Ilustración 20. Reproducción de la actividad 2, unidad 9 del *Cuaderno de ejercicios Método B1*. (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019: 116)

En los materiales analizados para el nivel intermedio, los resultados muestran que se reduce el número de actividades en las que aparecen los signos cuasiléxicos, pero se tratan de manera concreta y específica, pues se necesita un proceso de enseñanza y aprendizaje para cada uno de ellos.

Método B2. Libro del alumno

En cuanto a los materiales que analizamos para el nivel B2, descubrimos que no hay ningún ejercicio que trabaje con los elementos cuasiléxicos. Signos como *ah* y *uf* aparecen en algunas

pistas de audio y diálogos, pero el conocimiento de sus usos no se vuelve a tratar. Incluso encontramos un empleo del signo *huy*, que no se ha trabajado en ninguno de los niveles anteriores, y tampoco en el B2.

Método B2. Libro del profesor

Si revisamos el *Libro del profesor*, no hay alusiones a *huy* o a sus posibles empleos y la explicación del ejercicio se centra en otros contenidos.

Método B2. Cuaderno de ejercicios

En el *Cuaderno de ejercicios* apreciamos la misma situación: no se trabajan los signos cuasiléxicos.

Por último, revisamos los materiales dedicados a los niveles C1-C2. Si nos fijamos en la programación de los contenidos, observamos que no se mencionan los elementos cuasiléxicos. No sorprende, por tanto, que no encontremos ninguna actividad dedicada a ellos. Tanto en el *Libro del alumno*, en el *Libro del profesor* y en el *Cuaderno de ejercicios* la presencia de estos elementos es simbólica y aparece únicamente *ah*, en algunas pistas de audio.

De la revisión realizada de la serie de manuales *Método*, desde el nivel A1 hasta el nivel C1, extraemos varias conclusiones. Observamos que los signos cuasiléxicos se trabajan bajo la denominación de *interjecciones*. Se ha optado por incluir un número muy reducido de interjecciones, las más comunes, como *ah*, *eh*, *mmm* o *uf*, y el aprendiente tiene contacto con estas desde el nivel A1. Es en los niveles A2 y B1, donde encontramos más ejercicios enfocados a los usos de los signos cuasiléxicos, no obstante, se introduce un nuevo elemento, *ajá* y otros usos de *eh*, pero no se recuerda el empleo de aquellos signos tratados en el nivel A1; de hecho, su mención es superficial. A partir del nivel B2 se atiende, sobre todo, a interjecciones impropias, las cuales no corresponden con nuestro objeto de estudio, y a otros sistemas de la comunicación no verbal como la quinésica; sin embargo, no vuelve a trabajarse ningún signo cuasiléxico.

Llegados a este punto, es necesario recordar la importancia de poner al estudiante en contacto con estos elementos desde los niveles más bajos, pero también la de seguir trabajándolos en los niveles posteriores. Hemos observado que la mayoría de los signos que se mencionan

aparecen en todos los tipos de actividades, pero muy pocos se trabajan de forma directa. Podemos afirmar, en definitiva, que estos manuales representan un gran y valioso intento de acercar la comunicación no verbal y, en concreto, el paralenguaje a las aulas de ELE, aunque el inventario de signos trabajados es muy escaso y en ellos solo se atiende a los valores conceptuales de los signos y nunca a su uso como reguladores del discurso, que, como se ha comprobado en los estudios sociolingüísticos, son los más empleados en interacción comunicativa natural. Cerramos, pues, este estado de la cuestión, dejando constancia de la falta de inclusión de los signos paralingüísticos cuasiléxicos en ELE.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster ha sido elaborar un estado de la cuestión sobre el estudio de los signos cuasiléxicos y su inclusión en ELE, así como identificar carencias y perfilar necesidades y líneas de actuación futuras. Este trabajo comenzó con la exposición del marco teórico: la comunicación no verbal y el tratamiento de los signos cuasiléxicos desde distintas disciplinas y perspectivas. Hemos observado que, a lo largo de la historia, los expertos han centrado su atención en estos elementos, recogidos bajo la denominación de *interjecciones*, desde diversas divisiones y ramas de la lingüística como la gramática, la pragmática e, incluso, el análisis del discurso. En nuestro caso, nos centramos en su estudio desde la Comunicación no verbal. Poyatos (1994) y Cestero Mancera (1999, 2000, 2016 y 2017) fueron pioneros en el estudio de estos signos desde la comunicación no verbal y han sentado las bases teóricas para futuros investigadores, como es el caso de Ormenisan (2019) y Pezuela Escudero (2019).

En el capítulo segundo se ha atendido, también, a estudios acerca de los alternantes realizados específicamente para ELE. Se han revisado memorias de corte teórico y trabajos aplicados. Asimismo, en el tercer capítulo se han analizado los documentos oficiales que regulan la enseñanza del español como lengua extranjera: el *MCER* (Consejo de Europa 2002), el suplemento actualizado en 2020 de este documento y el *PCIC*. Tras este análisis, hemos analizado la serie de manuales *Método*, en todos los niveles (Robles Ávila y Peláez Santamaría 2019). Hemos trabajado con la edición renovada en el año 2019 para determinar si las postulaciones de estos documentos se ponen en práctica en un manual actualizado de reciente aparición.

El estado de la cuestión hallado y aquí expuesto nos permite afirmar que contamos con una base teórica sólida y los trabajos de Poyatos y Cestero han permitido tener una definición, una caracterización y una clasificación clara y precisa de los elementos cuasiléxicos. No obstante, no contamos con suficientes investigaciones recientes que avancen en el estudio de los alternantes. Esto ha sido una gran limitación en las fases iniciales de búsqueda de bibliografía especializada. Los trabajos de Ormenisan (2019) y Pezuela Escudero (2019) son productos de investigaciones preliminares para las que se ha contado con un repertorio de informantes muy reducido, y, por tanto, son susceptibles de ser continuadas y ampliadas. Ello nos lleva a establecer como necesidad investigar la relevancia de los factores sociales en la producción y empleo de signos cuasiléxicos en corpus más amplios.

En cuanto a la inclusión de los signos paralingüísticos cuasiléxicos en las aulas de ELE, podemos concluir que tanto el *Marco Común Europeo de Referencia* como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* introduce nociones acerca de los elementos cuasiléxicos, aunque con distinta denominación. El *MCER* los denomina «sonidos extralingüísticos» y menciona de forma superficial el tratamiento de algunos alternantes con valor fundamentalmente conceptual (tal es el caso de *bah* de desprecio o de *agh* para expresar asco). Por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* organiza el tratamiento de estos signos en el currículo académico por niveles. Ya desde los niveles iniciales de ELE se sugiere incorporar signos cuasiléxicos con valor regulador como *mmm* o los clics linguales con valor de vacilación o *ajá* como apoyo interaccional. En los niveles intermedios, se propone trabajar con los mismos signos con algunas variaciones y en los niveles avanzados, no se vuelven a tratar. Podemos observar que los signos elegidos en estas grandes obras son los que aparecen con mayor frecuencia en el discurso natural, como se comprobó en los trabajos empíricos de Ormenisan (2019) y Pezuela Escudero (2019).

Por último, podemos afirmar que en los manuales de ELE analizados se tienen en cuenta las recomendaciones del *MCER* y del *PCIC* para la elección de los signos cuasiléxicos; no obstante, se tratan de manera superficial y, en muchas ocasiones, no tienen un proceso de enseñanza-aprendizaje específico ni en el libro ni en el aula. Si tenemos en cuenta lo escasos que son los estudios sobre estos signos paralingüísticos, podemos entender la lentitud y escasez con la que han sido incorporados en los programas de ELE.

Queremos aprovechar este trabajo para mencionar los grandes proyectos de investigación que quedan pendientes para llevar la comunicación no verbal a la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio amplio de cómo inciden las variables sociológicas en el uso real de los signos cuasiléxicos, realizado con un gran corpus de informantes; un estudio del funcionamiento de los signos cuasiléxicos en coestructuración con los de otros sistemas no verbales, ya que es imposible y poco natural trabajar con un único sistema en la enseñanza de ELE, y, por último, la creación de propuestas didácticas para la enseñanza de los signos cuasiléxicos en ELE. Confiamos en que este estado de la cuestión despierte el interés de otros profesionales que nos acompañen en las futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994): La interjección (XVIII) *Gramática de la lengua española*, pp. 240-250, Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Almela Pérez, R. (1985): *Apuntes gramaticales sobre la interjección*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ameka, F. (1992a): Interjectios: The universal yet neglected part of speech, *Journal of Pragmatics* 18, pp. 101-118
- Ameka, F. (1992b): The meaning of phatic and conative interjections, *Journal of Pragmatics* 18, pp. 245-272
- Bravo Caldera, N. (2007): La retrocanalización como una realización de la interacción: algunos usos de *mm* y *mhm* en español. *Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos*, pp. 25-42. Disponible en: <https://documen.site/download/romanica-stockholmiensia-26-acta-universitatis-stockholmiensis.pdf>
- Cestero Mancera, A. M. (1999a): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (1999b): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid: Arco/Libros
- Cestero Mancera, A. M. (2016): “La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio”, *Lingüística en la Red*. Monográfico XIV (I), pp. 1-25. Disponible en: http://www.linred.es/numero13_2_monografico_Art1.htm
- Cestero Mancera, A. M. (2017): “La comunicación no verbal”, en Ana M. Cestero e Inmaculada Penadés (eds), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 1051-1122.
- Consejo de Europa (2002a): *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:*

aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Consejo de Europa (2020): *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Madrid: Anaya y CVC. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Correa Lopera, L. M. (2022): *Los marcadores conversacionales metadiscursivos no léxicos usados por los entrevistados en una muestra del Corpus PRESEEA-Medellín*, Trabajo de Fin de Grado inédito, Colombia: Universidad de Antioquía.

- Danbolt Drange, E. M. (2011): La comunicación no verbal en español. El uso de material audiovisual para trabajar con la comunicación no verbal en clase, *IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, Santiago de Compostela. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e7f553bc-0e43-48c1-8cd4-4a81d0702956/2012-esp-13-10drange-pdf.pdf>

- Darwin, C. (1872): *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Londres: John Murray

- de Diego, Fadón, M. (2009): *Lo visto, lo no dicho y lo interpretado. La CNV en el cómic español*, Trabajo de Fin de Máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá

- Edeso Natalías, V. (2004): Las interjecciones en la enseñanza de ELE: significados expresivos de la interjección *oh*. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421285>

- Fu, C. (2018): Las interjecciones en la enseñanza de español para estudiantes chinos: estudios contrastivos entre el español y el chino mandarín, *MarcoELE*, 27. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/27/fu-interjecciones.pdf>

- García Conde, V. (2017): *El cómic como recurso didáctico para la enseñanza de ELE*. Trabajo de Fin de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- González Escribano, M. (2014): *Arrugas. Propuesta didáctica. El cómic y el cine en el aula de ELE*. Trabajo de Fin de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Haverkate H. (1979): *La cortesía verbal: estudio paralingüístico*, Madrid: Editorial Gredos

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

- Lope Blanch, J.M. (1956): “Sobre el valor gramatical de las interjecciones” en *Antología México City College*, Ciudad de México: Mexico City College Press, pp. 40-60 Disponible en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/d5cf1e08-386e-46ea-ba8b-4d404a675e82?filename=valor-linguistico-de-la-interjeccion>

- Lope Blanch, J.M. (1981): Unidades sintácticas (recapitulación). *Revista de Filología Española*, 61 (1/4), pp. 29-63. Disponible en: <https://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/609/684>

- Morán Díaz, S. (2016): *El uso de los cómics como herramienta didáctica en ELE*. Trabajo de Fin de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá

- Muñoz Roma, L. (2020): *Comunicación no verbal en la enseñanza de ELE. Propuesta didáctica A1-A2*, Trabajo de Fin de Grado, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Ormenisan, A. (2019): *El empleo de signos cuasi-léxicos en el habla de Madrid (distrito de Salamanca)*, Trabajo de Fin de Grado, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Ovejas Martín, V. (2017) *La interjección y su enseñanza en ELE*. Trabajo de Fin de Grado. České Budějovice: Jihočeská Univerzita. Disponible en: https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/36171/Vanesa_Ovejas_Martin.pdf?sequence=1

- Pezuela Escudero, M. (2019): *El empleo de signos cuasi-léxicos en el habla de Madrid (distrito de Vallecas)*, Trabajo de Fin de Grado, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Poyatos, F. (1993): *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*, Amsterdam: John Benjamins.

- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal. 3 volúmenes*, Madrid: Istmo.

- Poyatos, F. (2004): Nuevas perspectivas lingüísticas en comunicación no verbal, Payrató, N, Payá M. (eds.), *Les fronteres del llenguatge: Lingüística i comunicació no verbal*, Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona, pp. 57-91

- Poyatos, F. (2017): *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera, E-leando. ELE en Red*, monografía 1. Disponible en: <https://e-leando.web.uah.es/>

- Real Academia Española (1931): *Gramática de la lengua española*.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Robles Ávila, S.; Peláez Santamaría, S. Coords. (2019): *Método de español. Libro del alumno. A1-C1*. Anaya.

- Robles Ávila, S.; Peláez Santamaría, S. Coords. (2019): *Método de español. Cuaderno de ejercicios. A1-C1*. Anaya.

- Robles Ávila, S.; Peláez Santamaría, S. Coords. (2019): *Método de español. Libro del profesor. A1-C1*. Anaya.

- Rojas, E.M. (1981): *La interjección: sus formas en el español hablado*. Universidad nacional de Tucumán

- Sánchez Benítez, G. (2009): La comunicación no verbal. *MarcoELE*, 8 Disponible en: https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

- Sánchez Márquez, M.J. (1972): *Gramática moderna del español. Teoría y norma*. Buenos Aires:

Ediar

- Tesnière, L. (1936): Sur la classification des interjections. *Mélanges de P.M. Haškovec*, pp. 343-352, France: Brno

- Tesnière, L. (1976): Elementos de sintaxis estructural, Madrid: Gredos

- Torres Sánchez, A. (2010): Los signos no verbales en la clase de ELE. *Suplementos SinoELE*, 3. Disponible en: <https://xdoc.mx/documents/los-signos-no-verbales-en-la-clase-de-ele-5f399a8f5ed98>

- Torres Sánchez, M. Á. (2000): *La interjección*, Cádiz: Universidad de Cádiz. Disponible en: <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/26761/84-7786-665-1-completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vázquez Veiga, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Universidad de Santiago de Compostela.

- Wierzbicka, A. (1991): “Interjections across culture”, en Wierzbicka A., *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantic Of Human Interaction*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 285-339