

El uso de las interjecciones propias e impropias por estudiantes de ELE: frecuencias de uso y valores reflejados en el corpus CAES

Carmen María Sánchez Morillas¹; Pilar Valero Fernández²

Recepción: 20 de agosto de 2021 / Aceptación definitiva: 7 de enero de 2022

Resumen. Dentro de la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas se ha llevado a cabo un especial énfasis en la enseñanza de distintos componentes lingüísticos desde la perspectiva analítica del nivel de lengua del discente. No obstante, dentro del nivel gramatical, no podemos negar que existen partículas, en este caso las interjecciones, que todavía quedan relegadas al olvido en los manuales de español u otros materiales de enseñanza. Por este motivo, en esta investigación nos centramos en ofrecer el uso que los estudiantes de ELE hacen de las mismas en función de su nivel de lengua (desde el nivel A1 hasta el nivel C1, según el *MCER*), así como mostrar el inventario de interjecciones propias e impropias que conocen y emplean en sus textos escritos, la frecuencia de uso que hacen de estas, la función con la que son empleadas y, por último, las particularidades que presentan. Para la ejecución de dicho análisis de investigación, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, se partirá de la última versión (1.3., de abril 2020) de los datos extraídos del Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES), elaborado por la Universidad de Santiago de Compostela a partir de las producciones escritas de estudiantes extranjeros de los diferentes niveles lingüísticos y de seis lenguas maternas diferentes: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso.

Palabras clave: Interjección; español lengua extranjera; corpus CAES

[en] The use of proper and improper interjections by students of Spanish as a foreign language: frequencies of use and values reflected in the CAES corpus

Abstract. Within the communicative methodology of teaching foreign languages or second languages, a special emphasis has been placed on the teaching of different linguistic components from the analytical perspective of the student's language level. However, within the grammatical level, it is an undeniable fact that there are particles, in this case interjections, that are still relegated to oblivion in Spanish manuals or other teaching materials. For this reason, this research will be focused on demonstrating the use that students of Spanish as a Foreign Language make of them according to their level of language (from level A1 to level C1, according to the CEFR), as well as showing the inventory of primary and secondary interjections that they know and use in their written texts, the frequency of use, the function they have and, finally, the particularities they present. To carry out this research, both quantitative and qualitative, it will be used the latest version (1.3., April 2020) of the data extracted from the Corpus of Learners of Spanish as a Foreign Language (CAES), prepared by the University of Santiago de Compostela from the written productions of foreign students of different linguistic levels and six different mother tongues: Arabic, Mandarin Chinese, French, English, Portuguese and Russian.

Keywords: Interjection; Spanish as a foreign language; CAES corpus

L'utilisation des interjections propres et impropres par les étudiants d'espagnol comme langue étrangère (LE) : fréquences d'utilisation et valeurs reflétées dans le corpus du CAES

Résumé. Dans la méthodologie communicative de l'enseignement des langues étrangères ou des langues secondes, un accent particulier a été mis sur l'enseignement des différentes composantes linguistiques du point de vue analytique du niveau de langue de l'étudiant. Cependant, au niveau grammatical, nous ne pouvons nier l'existence des particules, dans ce cas des

¹ Departamento de Filología Española, Universidad de Jaén
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6622-212X>
E-mail: cmsanche@ujaen.es

² Departamento de Filología Hispánica y Clásica, Universidad de Castilla-La Mancha
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3479-1683>
E-mail: Pilar.Valero@uclm.es

interjections, qui sont encore reléguées à l'oubli dans les manuels d'espagnol ou d'autres matériels pédagogiques. Pour cette raison, notre recherche s'attachera à démontrer l'usage que les étudiants d'espagnol comme langue étrangère en font selon leur niveau de langue (du niveau A1 au niveau C1, selon le CECR), ainsi qu'à montrer l'inventaire des interjections primaires et secondaires qu'ils connaissent et utilisent dans leurs textes écrits, la fréquence d'utilisation, la fonction qu'elles ont et, enfin, les particularités qu'elles présentent. Pour mener à bien cette analyse de recherche, à la fois quantitative et qualitative, nous utiliserons la dernière version (1.3., avril 2020) des données extraites du Corpus des Apprenants d'Espagnol Langue Étrangère (CAES), préparé par l'Université de Santiago de Compostela à partir des productions écrites d'étudiants étrangers de différents niveaux linguistiques et de six langues maternelles différentes : arabe, chinois mandarin, français, anglais, portugais et russe.

Mots-clé: Interjection; espagnol langue étrangère; corpus CAES

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. El valor gramatical y pragmático de la interjección. 2.2. Punto de vista didáctico de la interjección. 3. Análisis del corpus de investigación. 4. Resultados. 4.1. Resultados: interjecciones según el nivel de lengua de los informantes. 4.2. Resultados: interjecciones según la lengua de los informantes. 4.3. Resultados: interjecciones según su tipología. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Sánchez Morillas, C. M.; Valero Fernández, P. (2022). El uso de las interjecciones propias e impropias por estudiantes de ELE: frecuencias de uso y valores reflejados en el corpus CAES, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 137-145.

1. Introducción

Dentro del desarrollo de la competencia comunicativa, desde la concepción teórica de Hymes (1971), pasando por la creencia de Canale (1983), en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, el empleo de unidades lingüísticas, tales como las interjecciones, supone un aspecto relevante para el aprendizaje de un idioma en todos los niveles curriculares. Hemos de tener en cuenta que estos elementos son necesarios para una eficacia comunicativa y, en particular, cuando los hablantes comienzan a desarrollar las competencias discursiva, estratégica y sociocultural (Van Ek, 1986).

En español, la interjección es un elemento comunicativo esencial según los diferentes contextos orales o escritos en los que se desenvuelva el aprendiz. Asimismo, su proceso de enseñanza, para el docente, es complejo, pues, en no pocas ocasiones, no se poseen herramientas suficientes para el desarrollo sistematizado de su propia enseñanza. Con anterioridad, los trabajos de Edeso Natalias (2005; 2006) han puesto de manifiesto el foco de atención en esta necesidad metodológica, desde el punto de vista didáctico, pero también teórico, ya que surgen interrogantes como estos: ¿de qué forma debe conceptualizarse una interjección para el aprendiz de lengua española? ¿Qué contextos situacionales son los más ideales para practicar la inclusión de la interjección? ¿Existen elementos culturales que, también desde una visión pragmática, hemos de observar para trabajar los aspectos relativos a la cortesía o descortesía?

En los manuales de enseñanza, la interjección ha sido una unidad lingüística que, con relativa frecuencia, se ha trabajado de manera marginal o, al menos, no se le ha dedicado tanta atención en la medida deseada (Albelda y Briz, 2017). Por el contrario, no sucede lo mismo cuando nos aproximamos al trabajo desarrollado en los diccionarios, que sí registran las interjecciones y sus correspondientes significados (Edeso Natalias, 2005). Otra cuestión será observar cuáles son los tipos de interjecciones registradas y qué significado ofrecen en cada diccionario del español.

Desde este punto de vista, estas actuaciones resultan lógicas, puesto que habitualmente se ha relacionado la interjección con contextos relativos a la producción oral, sobre todo, con la conversación y, por consiguiente, se ha desvinculado *a priori* de la producción escrita. Al respecto, y atendiendo al entorno digital en el que estamos inmersos, en nuestro día a día, por ejemplo, no podemos negar que la mensajería de texto instantánea debe contemplarse como un espacio cotidiano de producción que cubra las necesidades comunicativas más urgentes de nuestros estudiantes y donde, sin lugar a dudas, tenga especial cabida el empleo de las interjecciones (Mariscal Ríos, 2015). De esta manera, si se toma como ejemplo la sustitución de una interjección por otra, se percibe el cambio del sentido del mensaje (tengamos en cuenta, para ello, las distintas funciones que cumplen las interjecciones en *a* y *b*); igualmente, otra muestra de la importancia de la interjección se aprecia en la variación prosódica como cambiante de su interpretación (se aprecia en *c*); o, por último, se verifica cómo su propia supresión modifica la interpretación que hagamos del mensaje (lo vemos en *d*).

- a. ¡Ah! Pensaba que venías. [Decepción, enfado, tirantez, rechazo].
- b. ¡Oh! Pensaba que venías. [Tristeza, pena].
- c. ¡Aaaah! Pensaba que venías. [Sorpresa, desconocimiento].
- d. Pensaba que venías. [Confirmación de una creencia].

Por todo ello, en el presente estudio –siendo conscientes de sus limitaciones– pretendemos estos objetivos:

1. Describir el uso que los estudiantes de Español Lengua Extranjera (ELE) hacen de las interjecciones en función de su nivel de lengua (desde el nivel A1 hasta el nivel C1, según el *Marco Común Europeo de Referencia, (MCER)*).
2. Concretar el inventario de interjecciones propias e impropias que conocen y emplean en sus textos escritos en función del nivel de lengua de los informantes seleccionados.
3. Reflejar la frecuencia de uso que llevan a cabo de las interjecciones nuestros informantes seleccionados, así como las funciones comunicativas en las que se aplican, dependiendo de los niveles de lenguas de los participantes.

Para poder llevar a cabo nuestra investigación se tomó como herramienta de trabajo el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES)³. Este corpus, disponible en la página del Instituto Cervantes (IC), ha sido creado por investigadores de la Universidad de Santiago de Compostela. El material recopilado se compone de producciones escritas de estudiantes extranjeros de los diferentes niveles lingüísticos (desde el nivel A1 hasta el nivel C1), cuyas lenguas maternas son: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso.

En lo que incumbe a las estadísticas generales del número de estudiantes por lengua materna y por nivel de lengua que han participado en la configuración del corpus (y, por consiguiente, con el material con el que se ha trabajado), se sugiere consultar en la propia página web del corpus (en la sección de *Datos*).

Por último, se ha de especificar que, en esta investigación y los datos que ahora se exponen, se trabajó con la versión 1.3., actualizada por última vez en abril del año 2020⁴.

2. Marco teórico

2.1. El valor gramatical y pragmático de la interjección

De manera previa al comentario didáctico relativo al tratamiento de la interjección en el aula de ELE, nos aproximaremos a la definición gramatical de qué es una interjección, así como su tipología y funciones.

En las gramáticas anteriores a la académica de 2009, las interjecciones se han definido como “unidades heterogéneas” empleadas en la expresión sentimientos o emociones de tipo afectivo o en la manifestación de estados físicos o psíquicos del hablante (Alcina Franch y Bleca, 2001, p. 494). También, han sido identificadas como “clases de palabras que se caracterizan por su capacidad de constituir un enunciado por sí solas” (Marcos Martín, Satorre Grau y Viejo Sánchez, 2002, p. 309); incluso, de hecho, se han llegado a vincular con palabras malsonantes u onomatopéyas por la frecuencia con la se emplean las interjecciones en el lenguaje oral (Torres y Berbeira, 2003). Recordemos, además, el clásico trabajo de Hernández Guerrero (1986, p. 255), en el que se apuntó la principal singularidad de la interjección, relacionada con “su fuerza expresiva y su simplicidad formal y funcional”. Observamos que estas concepciones gramaticales apuntan ya a la importancia y al valor pragmático que sí se le concede a la interjección en la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (RAE y ASALE, 2009)⁵.

En la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009), las interjecciones se definen como partículas de carácter exclamativo que expresan sentimientos, impresiones o caracterizan actos de habla (RAE, 2009, vol. II., p. 2479). Desde el punto de vista tradicional, las interjecciones se clasifican desde un criterio gramatical o un criterio semántico (RAE, 2009, vol. II., p. 2481). Así, según el criterio gramatical, las interjecciones se dividen en propias (¡eh!) e impropias (¡vaya!). La diferencia entre ambas radica en el posible desempeño o no de otra categoría gramatical distinta a la interjección.

Según la naturaleza semántica o, dicho de otro modo, en función de su orientación, ya sea hacia el receptor o hacia el emisor, las interjecciones se agrupan en apelativas o directivas (*hola*) y en expresivas o sintomáticas (*puñetas*).

Desde la aportación de Cueto Vallverdú y López (2003, p. 24), el significado de la interjección deriva de una situación comunicativa concreta; esto es, su valor referencial depende de la situación específica en la que se emplee. Según Cueto Vallverdú y López (2003, pp. 84-86), las interjecciones también se pueden aglutinar en función de su comportamiento pragmático: por una parte, en cuanto a la estabilidad del estado anímico que expresan o “actitud del hablante hacia el contenido comunicado” (2003, p. 84), se encuentran aquellas interjecciones a las que se les asocia diferentes valores en función de la situación comunicativa (¡uy!); por otra, aquellas que se vinculan con una infuencia más constante en el discurso. Así sucede con la interjección ¡*buaj!* y su vínculo con la expresión de asco o de rechazo.

Siguiendo a las mismas autoras, estas completan su clasificación atendiendo al grado en el que una determinada interjección propia mantiene valores léxicos de su voz originaria dentro del proceso de gramaticalización. De esta manera, por un lado, a modo de ejemplo, en ¡*atención!* se observa claramente el nexo metafórico entre el concepto primitivo (*acción de atender*) y el nuevo (*apelación al destinatario para que realice dicha acción*), el de la interjección. Por otro lado, también apuntan las expertas aquellos casos en los que un significante no está formalmente gramaticalizado como interjección (*Fíjate que no es para tanto*).

³ Enlace de acceso: <http://galvan.usc.es/caes>.

⁴ La última actualización del CAES (2.0 – octubre 2021) sobre la que se tiene noticia apareció posterior al momento de nuestra investigación.

⁵ Se descartan de este estudio otros enunciados exclamativos que cumplen funciones similares a las interjecciones, tales como, por ejemplo, las locuciones interjectivas (*en fin*), los grupos sintácticos interjectivos (*vaya que si come*), las onomatopéyas (*zas*), los grupos exclamativos (¡Buen apañó!), las oraciones exclamativas (¡No puedo más!) y los vocativos (*Hola, Carmen*) (RAE y ASALE, 2010, pp. 623-625).

Asimismo, en este mismo estudio se afirma que las interjecciones se emplean para expresar estados de ánimo o enunciados con carácter persuasivo u ostensivo (Cueto Vallverdú y López, 2003, p. 27). Obsérvese, además, la importancia que adquieren las interjecciones en los debates televisivos, desde el estudio de los fenómenos de la cortesía y descortesía entre los interlocutores (Alcaide Lara, 2008).

Desde el punto de vista didáctico, se reclama la importancia del valor pragmático de la interjección en la enseñanza de ELE a la hora de entrenar al alumnado en el discurso. Tengamos en cuenta que la interjección, ya en la *NGLE* (RAE, 2009, vol. II, p. 2479) se identifica con el uso de fórmulas conversacionales, tales como saludos o despedidas, sobre todo en el discurso verbal. Asimismo, también se apunta a la necesidad de agrupar las interjecciones no solo por criterio semántico o sintáctico, sino pragmático (RAE, 2009, vol. I, p. 45).

En última instancia, aclaramos que, si bien es incuestionable que nuestra unidad de estudio representa un valor importante e influyente en la comunicación, ya que disponen de la capacidad de transmitir emociones como sorpresa (¡hala!), alegría (¡guau!), indiferencia (¡ea!), asombro (¡oh!) o advertencia (¡ojito!), en ocasiones las interjecciones, por sí solas, para producir tales emociones o sensaciones requieren ir acompañadas de otros enunciados lingüísticos, funcionando entonces como mero recurso enfatizador (Edeso Natalías, 2005).

2.2. Punto de vista didáctico de la interjección

En este apartado, sin duda, hemos de revisar las indicaciones que sobre las interjecciones se recogen en las obras de referencia para la enseñanza de ELE: el *MCER* y el *PCIC*. En vínculo con la primera obra, se observa que, dentro del uso de las actividades de expresión oral y en lo relativo al acto de hablar en público propio del nivel C1, se plasma textualmente que en dichas intervenciones se ha de hacer “un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo” (Consejo de Europa, 2002, p. 63). Igualmente, quedan reflejados algunos ejemplos de interjecciones en relación con la competencia sociolingüística y, concretamente, con el desarrollo de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales y con las diferencias de registro (Consejo de Europa, 2002, pp. 116-117).

En cuanto al *PCIC* (IC, 2006), cabe destacar que, concretamente en el planteamiento del inventario de la *gramática*, las interjecciones quedan excluidas dentro de las clases nominales y de las distintas clases verbales que encontramos en dicho inventario, pese a que es una clase de palabra, que, si bien no describe contenidos, sí que permite realizar acciones como manifestar sorpresa, alegría o rechazo. Sin embargo, es precisamente en el inventario de *funciones* en el que, dado su enfoque pragmático, sí que encontramos, entre los diferentes exponentes lingüísticos para cada una de funciones, presencia de diferentes interjecciones y locuciones interjectivas⁶.

De este modo, en los trabajos de Edeso Natalías (2005; 2006), se reclama oportunamente la importancia de la interjección como “elemento pragmático” (Edeso Natalías, 2006, p. 496), pues, aunque no es un elemento con función oracional, sí lo es desde el punto de vista del mensaje comunicativo; de ahí la consideración de la interjección y su valor pragmático tanto en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (IC, 2006). Sin embargo, frente a nuestra opinión, para Edeso Natalías (2006, p. 495), las interjecciones han de incluirse en el nivel de enseñanza superior (C2) o, si acaso, en el nivel anterior (C1).

Posteriormente, en el estudio de Mariscal Ríos (2015), las interjecciones, unidas a los emoticonos, recobran una especial importancia desde el punto de vista pragmático, si bien destaca la urgencia de estudiar estos elementos incluyendo un estudio contrastivo con otras lenguas, en su caso el inglés, ya que su investigación se enfoca en el uso de las interjecciones en conversaciones cotidianas de *Whatsapp* por hablantes españoles e ingleses. El estudio contrastivo de las interjecciones y su empleo en las lenguas extranjeras también lo resaltan los estudios de Cayan (2018), para el caso del chino-español y español-chino, y el de Kim (2021), para el del coreano-español y viceversa, español-coreano.

Asimismo, los recursos didácticos de Mariscal Ríos (2015), para trabajar las interjecciones en clase, se centran en juegos lingüísticos, aunque solo dentro de la ejecución de juegos de roles o mediante la escritura creativa de diálogos, acercándose, así, a la propuesta de Albelda y Briz (2017). Estos últimos optan por el uso de los corpus orales como fuentes de consulta o de diseño como material para el desarrollo y el aprendizaje de las interjecciones, entre otros ítems pragmáticos relativos al desarrollo de la expresión oral en aprendices de ELE. Para ello, estos autores proponen el uso del Corpus Va.Les.Co y parten de los principios conversacionales de Grice (1975), sin olvidar a Levinson (2000), indicando que “There are also lexical units that are polysemic and some of them are indexical words (such as pronouns, certain adverbs). To determine their meaning, it is essential to rely on the context” (Albelda y Briz, 2017, p. 8). Este es el caso, precisamente, de algunas interjecciones cuyo contexto de uso ha de conocer el aprendiz para saber emplearla con exactitud.

3. Análisis del corpus de investigación

Tal y como ya se anunció, para esta investigación, se parte de los presupuestos Albelda y Briz (2017) sobre la importancia del empleo de corpus orales para la enseñanza de elementos pragmáticos como las interjecciones.

⁶ Algunos ejemplos aportados para expresar desacuerdo son estos: ¡Sí, hombre!, ¡Anda ya!, ¡Venga ya!, ¡Anda / Vaya que no!

Por tanto, nuestra propuesta se basa en el examen de los datos compilados en un corpus, ya que, según nuestros objetivos, esta herramienta muestra el contexto real en el que se utiliza la lengua, siendo modelo de la realidad lingüística de los hablantes que ocupan nuestro foco de atención, los estudiantes de ELE (Pitkowski y Vásquez Gamarra, 2009). En particular, el corpus CAES⁷, como colección de textos escritos de diferente tipología textual (biografías, correos electrónicos, ensayos, notas, entre otros) producidos por hablantes de ELE y disponibles en formato electrónico, aglutina 8616 lemas de forma sistemática y ordenada en su página web. Ahora bien, el número de interjecciones registradas bajo la categoría de interjección es de tan solo 51. Estas aparecen ordenadas alfabéticamente en la *tabla 1*:

Tabla 1. Interjecciones halladas en el corpus CAES

<p>adeus, adiós, ah, así, atención, ay, bien, bom, bueno, bye, <i>bye bye</i>, caray, chao, chau, ciao, claro, eh, ey, hala, hola, hombre, Inchaa'Allah, jo, menos mal, mwaaaaahhhhhhhhhhh, mwahhhhhhhhhhhhhhh, oh, ojalá, ojo, ok, ola, olá, óoáéúí, oops, ostras, oye, perdón, pues, salud, ta, tchau, total, uf, uy, vale, valer, vamos, vaya, vaya por dios, venga, wow.</p>

Fuente: elaboración propia

En concreto, de las 51 interjecciones halladas, el material de trabajo para esta investigación se redujo a 34 interjecciones⁸, puesto que, entre las 51 interjecciones iniciales, se encontraron variantes de una misma interjección. Así, las interjecciones *adeus* y *adiós* se simplificaron en la interjección de despedida prototípica *adiós*; de forma análoga, para su equivalente traductológico inglés, la interjección *bye* y su forma duplicada *bye bye* se sintetizaron bajo la interjección *bye*; al igual que para la fórmula italiana empleada para despedirse se consideró solamente la forma *chao* en lugar de las distintas variantes presentes en el CAES, *chao*, *chau*, *ciao* y *tchau*. Igualmente, para las interjecciones *ola* y *olá* se prefirió la forma de salutación familiar *hola*; y, en último lugar, la interjección *vale* y su variante *valer* se representaron mediante la interjección *vale*; al igual que las formas *bom*⁹ y *bueno* hicieron lo propio a través de la interjección *bueno*.

En cuanto a los lemas señalados con la categoría de interjección óoáéú y *ta*, cabe decir que se omitieron del análisis de esta investigación por no desempeñar una función clara en la comunicación. Asimismo, las locuciones interjectivas *vaya por Dios*, *menos mal* e *Inchaa'Allah* también quedaron elididas por superar los límites de investigación concentrados en exclusivo a la categoría de interjección. Asimismo, para las denominadas interjecciones en el corpus CAES *mwaaaaahhhhhhhhhhh* y *mwahhhhhhhhhhhhhhh* se apostó por sus correspondientes supresiones al tratarse ambas realmente de la onomatopeya *mua* (simulación del sonido del beso).

En último lugar, cabe destacar que se prescindió también del lema *así* por no desempeñar, tras analizar los 19 resultados, la función de interjección sino la de adverbio (*Este nivel de servicio no es tolerable. Así, quiero solicitar la baja de su compañía y también quiero que me reembolsen este primer mes de servicio*) o la de locución conjuntiva (*No pudo cocinar para mis hijos, puesto que no había gas en el horno. Así [que], tuve que ir a restaurantes y panaderías para no tener hambre.*).

4. Resultados

4.1. Resultados: interjecciones según el nivel de lengua de los informantes

Frente a lo que cabría esperar, esto es, un número más elevado de uso de las interjecciones por parte de los hablantes de ELE con un nivel lingüístico superior, resulta curioso que en los niveles correspondientes al usuario básico (niveles A1 y A2) y al primero de usuario independiente (B1) se halle un uso más elevado que en los niveles B2 y C1.

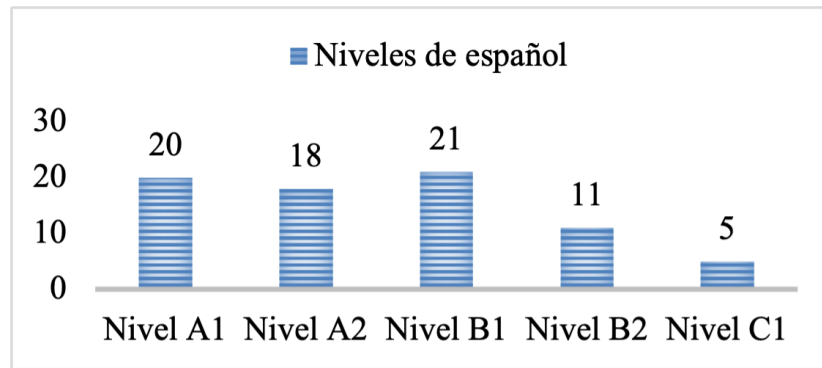
De esta manera, como se aprecia en la *figura 1*, de menor a mayor nivel de español de los informantes del corpus, el repertorio de interjecciones (sin tener en cuenta, en este caso, la frecuencia de uso de cada una de las interjecciones producidas) está representado por: 20 en el nivel A1 (*ay*, *bye*, *chao*, *eh*, *oops*, etc.), 18 en el A2 (*bien*, *bueno*, *caray*, *ojalá*, *vamos*, etc.), 21 en el B1 (*adiós*, *jo*, *ostras*, *total*, *uy*, etc.), 11 en el B2 (*ah*, *atención*, *bueno*, *ojo*, *salud*, etc.) y tan solo 5 en el C1 (*claro*, *eh*, *hola*, *ojalá* y *venga*).

⁷ Recuérdese que estos datos se corresponden con la versión 1.3. (abril de 2020).

⁸ En la *tabla 1* aparecen en fuente negra.

⁹ La forma *bom* no se ha de confundir con la onomatopeya *bum*, representante esta última del ruido de un golpe. Concretamente, *bom* se encontró en una postal sobre las vacaciones de un hablante portugués de nivel A2: "Bom, eso és tudo amigos". Desde el punto de vista pragmático, *bom* ejerce de operador discursivo conversacional (Martín Zorraquino y Portolés, 1993).

Figura 1. Interjecciones por niveles



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, es importante analizar cómo una misma interjección se utiliza por hablantes de distintos niveles; en particular, en la *tabla 2* se aprecia de qué forma la interjección *ah* está presente en las producciones escritas de hablantes de ELE desde el nivel A1 al B2.

Tabla 2. Interjección *ah*

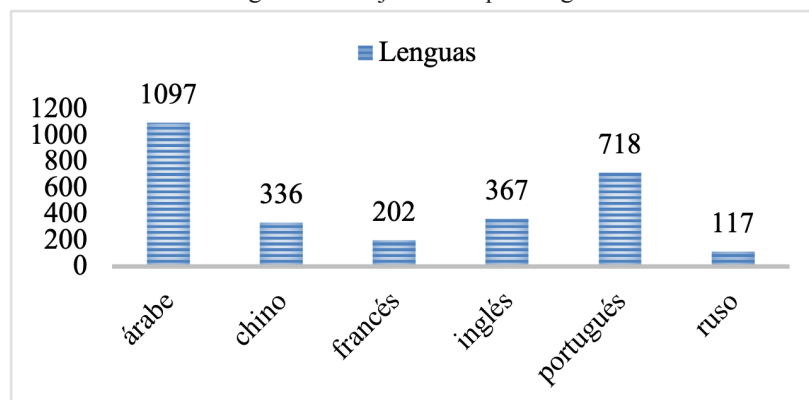
Enunciado	Nivel/Lengua
En mi casa nosotros somos cuatro : yo, mi papá, mi mamá y mi hermano - <i>ah</i> , claro, y mis cuatro estimadas perras!	A1/Portugués
<i>Ah</i> prima , que bonito	A2/Inglés
<i>ah</i> si otra cosa tu novia Sarita te extraña muco, tiene que hablar con ella,	B1/Árabe
<i>Ah</i> , entendemos muy bien sus recelos, este campo constituye uno de las industrias mas lucrativas de el mundo	B2/Árabe

Fuente: elaboración propia

4.2. Resultados: interjecciones según la lengua de los informantes

Si la atención se dirige a la lengua materna de los informantes, contrasta el alto nivel de uso de interjecciones por aquellos que presentan como lengua materna el árabe (1097 resultados obtenidos como frecuencia total de todas las interjecciones) frente a los que tienen la lengua rusa (tan solo 117). Tras la lengua semítica, se sitúan el portugués (718), el inglés (367), el chino (336) y el francés (202). En la *figura 2* se compilan estos resultados.

Figura 2. Interjecciones por lenguas



Fuente: elaboración propia

En cuanto al árabe, las diez interjecciones más frecuentes se correspondieron con las siguientes: *hola* (742), *adiós* (224), *bueno* (58), *vale* (16), *ah* (8), *ojalá* (8), *claro* (7), *chao* (6), *bye* (5) y *salud* (3).

Por parte de la lengua rusa, tan solo se registraron 9 interjecciones diferentes: *adiós*, *ah*, *claro*, *chao*, *hombre*, *ojalá*, *salud*, *vale* y *wow*. En concreto, al examinar las distintas interjecciones, se verificó que, de los 117 resultados, más de un centenar (104 exactamente) estuvo representado por las interjecciones propias *hola* y *adiós*. Por el con-

trario, las interjecciones *ah*, *chao*, *hombre* y *wow* se apuntaron una vez; *salud*, dos; *vale*, tres; y, *ojalá*, cuatro. En el enunciado 1, observamos un ejemplo concreto producido por una informante de nivel B1 para la realización escrita de un ensayo narrativo sobre una historia graciosa en:

(1) cuando estaba en un pueblo cerca de Leon, en casa de mis amigos que tienen los caballos, dije *Wow!* que bien, teneis caballos, a mi me gustaria montar un caballo.

Por su parte, el chino, nuevamente, cuenta, como interjecciones más reiterativas entre los usuarios, las interjecciones empleadas en el saludo (*hola*, 235) y en la despedida (*adiós*, 63; *chao*, 8). Seguidamente, por orden de frecuencia, se localizaron: *claro* (9), *bueno* (5), *vale* (5), *salud* (4), *oh* (2), *ojalá* (2), *ay* (1), *ok* (1) y *pues* (1). Dado que solo se obtuvo un resultado para *pues* con la función de interjección, se presenta seguidamente en el ejemplo 2:

(2) No me gusta el deporte nada. *Pués* así, soy yo.

Si se examina lo acontecido con el francés, una vez más, las interjecciones *hola* y *adiós* son las más comunes, 154 y 28 resultados respectivamente. Nos llama especialmente la atención el uso de *bien* como interjección en un informante de nivel A2. Se plasma en el ejemplo 3.

(3) Para las proximas vacaciones, me gustaria visitar la costa oeste de los Estados unidos. Se dice que es magnifico tambien. *Bien*, dame de tus noticias y de tu vida actual.

Para la lengua inglesa, sobresale el empleo, además de las más frecuentes en el resto de lenguas analizadas, el uso de *bueno* (14) y *ojalá* (18). Finalmente, para el portugués sobresale el uso de *bueno* (71), *bien* (21), *claro* (17), *vale* (16) y *ah* (13).

4.3. Resultados: interjecciones según su tipología

La clasificación del material interjetivo, según la posibilidad de poderse usar un mismo significante con otro valor distinto al de interjección (por ejemplo, como sustantivo [*debes prestar atención*] o como verbo [*señor, ¿me oye?*]), hace que se obtengan 19 interjecciones propias frente a 15 impropias.

Entre el primer grupo, se localizan: *adiós*, *ah*, *ay*, *bye*, *caray*, *chao*, *eh*, *hala*, *hola*, *jo*, *ojalá*, *ok*, *oops*, *ostras*, *uf*, *uy* y *wow*. Se incluye una muestra de la interjección propia *ostras* en el ejemplo 4 relativo al ensayo narrativo de un informante ruso de nivel B1 de español:

(4) Pero cuando el autobús entro en la carretera, había un atasco gigantesco. Me quedé sentado tres horas... ¡*Ostras!*

En el segundo tipo, están: *atención*, *bien*, *bueno*, *claro*, *hombre*, *ojo*, *vale*, *oye*, *perdón*, *salud*, *total*, *vamos*, *vaya* y *venga*. Así, en el ejemplo 5 se evidencia cómo *ojo* ha abandonado la categoría nominal para actuar como una interjección que expresa advertencia. Este ejemplo corresponde a un estudiante portugués de B2:

(5) Pero, *ojo*: no estoy aquí haciendo una defensa sobre el hábito de fumar.

Según la naturaleza semántica, se han recopilado tanto interjecciones apelativas (13 en total: *adiós*, *bye*, *chao*, *¿eh?*, *¿ey?*, *hola*, *ojo*, *atención*, *oye*, *perdón*, *salud*, *vamos* y *venga*) como expresivas o sintomáticas (20 en total: *ah*, *ay*, *caray*, *hala*, *jo*, *oh*, *ojalá*, *oops*, *ostras*, *uf*, *uy*, *wow*, *bien*, *bueno*, *claro*, *hombre*, *vale*, *pues*, *total* y *vaya*).

En el ejemplo 6 se observa que, en particular un hablante marroquí de español de nivel C1, reclama la atención de su destinatario; en el ejemplo 7, por el contrario, un informante inglés de nivel B1 manifiesta su resignación ante el hecho de ir cumpliendo años:

(6) Y esque de verdad ¿quién es este padre que se empeña en preguntarle a su hijo porque no quiere ir al inti *eh?*o ¿quién es esta madre que pregunta asu hija porque está deprimida y llorando todo el dia?

(7) Os voy a decir sobre mi cumpleaños cuando cumplió treinta años. *Jo*, casi un asiano ya.

Asimismo, cabe aludir a la interjección *ok* registrada dos veces: una, con valor apelativo por parte de un informante portugués de nivel A1 (*Pero no olvides de llevar el perro para un paseo, ¿ok?*); y otra, con una significación expresiva. Esta vez la interjección fue producida por un estudiante chino también del nivel acceso (*OK, Pékin es antigua, y tiene muchos menomentos. en Primavera y otoño es bonita*).

A colación de la presencia aislada, concatenada o duplicada de las interjecciones en el discurso, si se tiene en cuenta la frecuencia total de las interjecciones de 2837, se ha de expresar que casi la totalidad lo hicieron de forma

independiente. No obstante, se localizaron casos de uso concatenado por parte de dos interjecciones. Se comprueba en los casos de 8 y de 9 relativos a informantes ingleses de nivel A2 y B1, respectivamente:

(8) *Ay caray*, Las personas aquí les encantan su maíz.

(9) *vale, total*, el razon que estoy escribiendo este carte es porque en la proxima mes me visito a madrid.

Otras ejemplificaciones del empleo simultáneo de varias interjecciones están en los siguientes enunciados 10 y 11:

(10) Porfavor lo siento. *adios chao* muchas besos mwaaaahhhhhhhhhh.

(11) *Bueno, pues*, a pesar de todo, todos volvieron a casa a salvo.

En cuanto a la opción de repetir una misma interjección solo se tuvo un ejemplar, el de la forma *bye bye* en una nota de un hablante árabe de nivel A1. Se contempla en el ejemplo 12:

(12) Hola! Tengo a estudiar con mi amigo en su casa de 18h00 a 20h00. Entonces, voy a llegar tarde a nos casa.
Bye bye.

5. Conclusiones

A través de esta investigación se ha querido reflejar la relevancia de tener en cuenta, durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE, los elementos pragmáticos y, en nuestro caso, la interjección. En otras palabras, en el tratamiento didáctico de la interjección, el docente, además de observar cuáles han sido las clasificaciones gramaticales dominantes, ha de que incluir argumentos de tipo estratégico, sociolingüístico, y sociocultural junto a otros elementos como “marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (Consejo de Europa, 2002, p. 116).

En función del nivel de dominio lingüístico del alumnado (desde el nivel A1 hasta el nivel C1), vemos que, en contra de lo esperado, es más frecuente el manejo de interjecciones entre los discentes de ELE de los primeros niveles (del nivel A1 al B1) que entre los de nivel avanzado y superior (niveles B2 y C1). También, es importante poner de relieve la influencia ejercida por la lengua materna de los discentes en el empleo de las interjecciones, pues, como se ha verificado, los que más las usan son los estudiantes que tienen como primera lengua el árabe seguidos de aquellos que tienen la lengua portuguesa. Por el contrario, según se aprecia en nuestro corpus de análisis, parece ser que el alumnado ruso es el que menos uso de la interjección en sus interacciones escritas.

Asimismo, entre las 34 interjecciones que han configurado el corpus de nuestra investigación, se ha constatado que se usan tanto interjecciones propias como impropias por parte del alumnado analizado. Del mismo modo, las funciones con las que seleccionan los aprendices una determinada interjección son variadas, pero todas ellas están dirigidas de manera equilibrada tanto a una orientación apelativa (al receptor) como a una expresiva (al propio emisor).

En cuanto a las implicaciones didácticas que se pueden extraer de esta investigación, conviene remarcar las siguientes principalmente: los propios estudiantes de ELE han demostrado su proximidad a las interjecciones y, por consiguiente, no hay motivo para restringirlas a niveles avanzados (e incluso en los iniciales) y, quizás, de hecho la lengua materna de los discentes pueda resultar una ventaja en su aprendizaje (frecuentemente se han incluido propuestas didácticas que solicitan al estudiante respuestas a interrogantes ¿Cómo expresas sorpresa o tristeza en tu lengua? ¿Cómo *podrías traducir esta expresión en tu lengua materna?*); además, se ha de ejecutar un trabajo de aula que omita la variabilidad ortográfica que hacen los discentes de las interjecciones (*aii, Jesús* [A1/inglés]; *ay Caray, las personas aquí les encantan su maíz* [A2/inglés]; *hay madre mia que susto me llevé* [B1/árabe]), así como se recomienda prestar atención a la correcta puntuación de las mimas (*Hace tiempo que no hablamos, eh?* [A1/portugués]). De igual modo, se aconseja que las propuestas didácticas, como se observa, verbigracia, en el manual de *C de C1* (2017, Difusión), y su correspondiente intervención en el aula se centren en la función comunicativa que ejercen las interjecciones, pues es la vía óptima para que el alumnado pueda integrarlas en la lengua meta.

Cerramos este artículo con las limitaciones que supone la investigación, así como las posibles líneas futuras de investigación. En torno a las primeras, es obvio que cuantitativamente la muestra de textos con la que se trabaja resulta insuficiente para extraer conclusiones rotundas, puesto que las producciones de interjecciones suponen una minoría en comparación con las producciones de otras categorías como la del verbo o la del adjetivo; dicho de modo, la muestra de trabajo está muy restringida. Igualmente, somos consciente de lo útil que sería aportar datos cuantitativos y cualitativos en relación a lo que sucede en el nivel C2, así como con la producción de interjecciones por parte del alumnado de otras lenguas maternas que aquí no han podido analizarse. Por su parte, como objetivos futuros, perseguimos que los resultados compilados aquí puedan ser ampliados con la revisión de producciones orales también de discentes de ELE.

6. Bibliografía

- Albelda, Marta y Briz, Antonio (2017). Teaching spanish pragmatics trough colloquial conversation. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. MarcoELE*, 25, 1-22.
- Alcaide Lara, Esperanza (2008). Interjección y (des)cortesía. Estudios sobre debates televisivos en España. *Oralia. Análisis de Discurso Oral*, 11, 229-254.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José Manuel (2001). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Canale, Michael (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Miquel Llobera Cànaves (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Cayan, Fu (2018). Las interjecciones en la enseñanza del español para estudiantes chinos: estudios contrastivos entre el español y el chino mandarín. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Marco ELE*, 27, 1-20.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya.
- Cueto Vallverdú, Natalia y López, María José (2003). *La interjección. Semántica y Pragmática*, Madrid: Arco-Libros.
- Edeso Natalias, Verónica (2006). ¿Qué hacer con las interjecciones en una clase de ELE? En Enrique Balmaseda Maestu (coord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 495-508). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Edeso Natalias, Verónica (2005). Las interjecciones de ELE: significados expresivos de la interjección oh. *XV Congreso Internacional ASELE. Actas XV. Las gramáticas y los diccionarios como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 326-333). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Grice, Herbert (1975). Logic and conversation. En John P. Kimball, Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics. Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1970). Language structure and language function. En John Lyons (ed.). *New horizons in linguistic* (pp. 140-165). Harmondsworth: Penguin Books.
- Hernández Guerrero, José Antonio (1986). La interjección como núcleo originario del lenguaje oral. *Revista de filología española*, 66(3/4), 237-255.
- Hymes, Dell Hathaway (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Miquel Llobera Cànaves (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Kim, HeeSoo (2021). Las interjecciones en la producción oral de ELE: su uso por parte de estudiantes coreanos de nivel B2. *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción*. Madrid: Dykinson, 1581-1597.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Levinson, Stephen (2000). *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*, MIT Press.
- Marcos Marín, Francisco; Satorre Grau, Francisco Javier y Viejo Sánchez, María Luisa (2002). *Gramática española*. Madrid: Síntesis.
- Mariscal Ríos, Alicia María (2015). El nuevo rol de la interjección en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio contrastivo inglés-español. En Yuko Morimoto, M.^a Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 565-574). ASELE.
- Martín Zorraquino, M.^a Antonia y Portolés, José (1993). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (vol. III). Madrid: Espasa-Calpe.
- Pitkowski, Elena Fabiana y Vásquez Gamarra, Javier (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *TINKUI*, 11, 31-51.
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (vol. I). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (vol. II). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojo, Guillermo y Palacios, Ignacio (dirs.) (2020). *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://galvan.usc.es/caes/>.
- Torres Sánchez, María Ángeles y Berbeira Gardón, José Luis (2003). Interjección y onomatopeya: bases para una delimitación pragmática. *Verba*, 30, 431-366.
- Van Ek, Jan (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (vol. I). Estrasburgo: Council of Europe.