

Interferencias lingüísticas castellano-catalán en la lengua escrita de los adolescentes

Alumna: Clara Torrabadella Peiris

Tutora: Isabel Pujol Payet

Universitat de Girona

Grado: Lengua y literatura españolas

Junio de 2023

ÍNDICE

1. Introducción	2
PARTE TEÓRICA	
2. ¿Qué es la lingüística de corpus?	3
3. Nivel lingüístico de los alumnos	4 - 6
3.1. La lengua de los jóvenes	4 -6
4. La enseñanza del léxico en la secundaria	7 - 11
4.1. Enfoque metalingüístico del léxico	9 - 10
4.2. La enseñanza de las lenguas a través de las TIC	10
4.3. Propuestas de enseñanzas del léxico	11
PARTE PRÁCTICA	
5. Contexto	12
6. Metodología	13
7. Análisis de datos	14 - 38
7.1. Datos generales	14 - 25
7.2. Lista de las palabras más frecuentes	25 - 26
7.3. Las palabras más utilizadas	26 - 27
7.4. Comparación con otras listas de frecuencias	27- 38
7.4.1. Comparación con el libro <i>Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos</i> , de Almela et alii (2005).....	28 - 33
7.4.2. Comparación con el libro <i>Frecuencias léxicas del español coloquial: Análisis cuantitativo y cualitativo</i> , de Terrádez (2001).....	34 - 38
8. Conclusiones	39
9. Bibliografía	40
10. Anejos	41 - 75
CORPUS ESPAÑOL-CATALÁN EN SECUNDARIA (CECS).....	41 - 70
Listado de las palabras más frecuentes.	71 – 75

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la lengua utilizada por adolescentes en la población de Banyoles (Girona). El estudio parte de la confección de un listado de las 254 palabras más utilizadas por ellos en unas redacciones que se incluyen en los anejos y que han servido para tener una idea de la calidad de su expresión escrita. El trabajo se divide básicamente en dos partes: una parte preliminar en la que se explican las distintas disciplinas que estudian la lengua, qué es la lingüística de corpus, qué importancia da el sistema educativo actual al léxico, la relevante bajada del nivel lingüístico entre los jóvenes y, por último, se dan a conocer algunas propuestas para hacer actividades que contengan el vocabulario como protagonista; seguidamente hay una parte práctica que consiste en un estudio de campo hecho con quince alumnos de 2º de la ESO del instituto Pere Alsius de Banyoles, en el que se analizan cuáles son las palabras más utilizadas y si se aprecian influencias lingüísticas de otros idiomas a partir de unas redacciones hechas por ellos.

El objetivo principal del trabajo es observar cuáles son las palabras más utilizadas actualmente por los jóvenes en el ámbito de la escritura, analizar si su vocabulario está influido por otras lenguas (el catalán, el inglés, el marroquí, etc.) y, por último, comprobar si la lista de frecuencias léxicas que se ha obtenido con el trabajo de campo comparte afinidades con otras listas de frecuencias léxicas que se han elaborado en otros estudios de esta temática, concretamente se hace una comparación con las obras de Almela *et alii* (2005) y de Terrádez (2001).

También es relevante explicar que he querido enfocar mi trabajo de fin de grado en el léxico porque pienso que es un aspecto que se trata poco en los estudios y se tendría que transmitir más su importancia. Creo que actualmente gran parte de la población no valora el hecho de disponer de un vocabulario diverso. Incluso, entre los jóvenes, si alguien de su edad utiliza palabras que para ellos no son consideradas coloquiales o “guais”, se mira a esa persona con extrañeza.

Asimismo, creo que los profesores de lengua de los centros educativos son piezas clave y pueden ayudar a que los jóvenes vean lo enriquecedor y sorprendente que puede llegar a ser el léxico. Tener un cierto dominio del vocabulario permite que puedas comunicar tus emociones, tus pensamientos, tus preocupaciones, tus necesidades... La comunicación, la lengua y el léxico son aspectos que nos hacen ser personas y se tienen que valorar como es debido.

2. ¿QUÉ ES LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS?

Este trabajo se basa en la lingüística de corpus que, según el Centro Virtual Cervantes, no se puede considerar una disciplina lingüística, sino un enfoque metodológico que se puede adoptar desde diversas especialidades, como pueden ser la lexicografía y la semántica.

Es importante recordar que las disciplinas lingüísticas son: la sintaxis, la rama que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados; la morfología, la disciplina que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos; la fonética, la especialidad que estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye el habla; la fonología, la ciencia que estudia cómo se estructuran los sonidos y los elementos suprasegmentales de una lengua para transmitir significados; la lexicografía, la parte de la lingüística que estudia los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios; la lexicología, el estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones semánticas que se establecen entre ellas; y por último, la semántica, la disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones.

En la obra de Pérez Saldanya *et alii* (2022) se define la lingüística de corpus como la “branca de la lingüística que estudia les llengües a partir de la manera com aquestes apareixen expressades en mostres de textos, escrits o orals, anomenats corpus”. De modo que la lingüística de corpus analiza las lenguas a partir de todo el material que se ha recogido tanto de manera escrita como oral en los corpus.

Leech (1992:108) defiende que la lingüística de corpus tiene básicamente cuatro tipos de intereses: “el énfasis en la actuación más que en la competencia, el énfasis en el aspecto descriptivo de la lengua más que en el teórico, el énfasis en el plano cuantitativo sin olvidar el cualitativo y el énfasis en un punto de vista más empírico que racionalista”. Así, desde su punto de vista, la lingüística de corpus busca saber cuál es el léxico utilizado, hacer un análisis descriptivo de este conjuntamente con un análisis cualitativo y cuantitativo y, por último, basarse en la práctica.

3. NIVEL LINGÜÍSTICO DE LOS JÓVENES

Estos últimos años, el nivel lingüístico de los jóvenes ha sufrido un descenso considerable. Esta bajada se ha reflejado sobre todo en las notas que han ido sacando los jóvenes últimamente en las pruebas de las competencias básicas (que se realizan en sexto de primaria y cuarto de la ESO).

En el caso de Cataluña, el descenso ha sido más significativo en matemáticas, catalán e inglés. Des del Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat, relacionan estos malos resultados con la pandemia y aseguran que buscarán soluciones. Además, les preocupa que en cuatro de las cinco materias que se examinan los alumnos (catalán, castellano, inglés y matemáticas) hay más de un 15% de los alumnos que tienen un nivel bajo.

Asimismo, se especifica que en primaria todas las notas medianas son de más de 70 puntos sobre 100, pero resulta preocupante el hecho de que un 16,6% de los alumnos termina esta etapa con una calificación que se considera de nivel bajo.

Por otra parte, el Gobierno se ha mostrado muy preocupado por el rendimiento tan insignificante de los alumnos de 4º de la ESO, sobre todo en los centros de alta complejidad, donde la mayoría de las asignaturas no llegan a la nota media de 70 puntos y algunas asignaturas (como matemáticas o inglés) ni a los 60.

Frente a esta situación, los políticos proponen distintos cursos de formación para los profesores de las asignaturas que están bajando tanto de nivel y también crearán clubs para cada una de estas materias.

3.1. La lengua de los jóvenes

El lenguaje que utilizan los jóvenes dista mucho del que utilizan los adultos. El habla de las nuevas generaciones destaca por la presencia de muchos términos que proceden del inglés y por reducciones de otras palabras que son consideradas demasiado largas.

No nos resulta extraño oír, en una conversación de amigos, frases como: “¿Qué pasa, tronco?”, “¿No me digas que te rajas y te abres tan temprano?”¹, “¿Has visto el *hate* que está recibiendo esta chica?”, “¿Mañana hay la recu de inglés?” o “¿Te mola ir al insti?”.

1 Ejemplos extraídos de la noticia *El lenguaje de los jóvenes*, de Hablacultura, disponible en <https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/cultura/el-lenguaje-de-los-jovenes/>

En general, los jóvenes desde siempre han tenido un léxico más informal que los adultos, que refleja su rebeldía, sus ganas de demostrar que son jóvenes y el interés que tienen en mostrar su lejanía del mundo de los adultos. Como indica Aguirre en el artículo *El lenguaje de los jóvenes* (2015), algunos de sus términos se pueden tomar de lenguas que están relacionadas con la marginalidad y de la lengua de los gitanos españoles (el caló), como *molar* que significa 'gustar'. Aunque la diferencia que destaca más entre las actuales generaciones de jóvenes y las anteriores es la gran capacidad que tienen de idear palabras nuevas, seguramente porque tienen a su alcance muchas plataformas que lo provocan (series, películas, vídeos de Internet, las redes sociales, etc.). Las nuevas tecnologías provocan que los jóvenes estén más en contacto con otras lenguas y con otras personas, quienes pueden tomar como modelo porque son conocidos en las redes sociales.

Esta creación tan rápida de nuevos vocablos provoca que algunas palabras "pasen de moda" relativamente rápido y que en poco tiempo aquella palabra que se utilizaba tanto, ya se vea anticuada y no se utilice con la misma frecuencia.

En el artículo *El lenguaje de los jóvenes* (2015), aparece la opinión de algún adolescente sobre el lenguaje. Uno de ellos comenta que algunas palabras se empiezan a utilizar porque se ponen de moda, como es el caso de la palabra *primo*: primero entre los amigos se llamaban así, pero finalmente se ha sustituido por *loco*. Él mismo dice que si ahora alguien dice *primo*, los adolescentes piensan que está anticuado.

Como se ha comentado anteriormente, los jóvenes utilizan un vocabulario diferente por la necesidad que tienen de diferenciarse de los adultos. De este modo, utilizan términos poco conocidos en el mundo adulto para tener el suyo propio. Además, las palabras que utilizan tienen que ver con situaciones y comportamientos de los adolescentes y que, normalmente, no se relacionan con el mundo adulto. Asimismo, también hay algunas palabras que sirven para distinguir los diferentes grupos de jóvenes que puede haber en una misma clase.

Sobre esta situación, muchos estudiosos se preguntan si utilizar este vocabulario juvenil enriquece o empobrece la lengua. Frente a esta cuestión, nos encontramos con tres puntos de vista diferentes: por una parte, algunos estudiosos están alarmados porque ven que la juventud está perdiendo vocabulario y que repiten mucho las mismas palabras; por otra, algunos adolescentes opinan que se está creando un vocabulario nuevo y se enriquece la lengua, aunque también son

conscientes de que cada vez se utilizan menos algunos términos antiguos y con historia; y por último, también se cuenta con la visión de los adolescentes, quienes opinan que el hecho de tener un vocabulario que pueden utilizar o no según el registro y el ambiente en el que se encuentran también enriquece la lengua, porque les sale automáticamente hablar de una forma o de otra según con quien hablen.

4. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LA SECUNDARIA

La relevancia del léxico en nuestra sociedad es una evidencia. Poseyendo un léxico rico y diverso nos podemos comunicar mejor para ser, también, mejor comprendidos por los demás. Actualmente, sobre todo entre la generación más joven, esta buena consideración de la riqueza léxica parece que haya desaparecido. Los jóvenes, en general, no prestan atención al vocabulario que interpretan perteneciente al mundo adulto y se limitan a utilizar palabras que están de moda entre sus amigos y a veces, incluso, miran mal a personas de su edad que utilizan un léxico más elevado. Esta situación hace saltar las alarmas a muchos estudiosos que se preguntan cómo puede ser que el valor del dominio de la lengua haya bajado tanto en los últimos años.

Algunos autores, como es el caso de Martín Vegas (2022), ponen énfasis en la falta de una didáctica del léxico potente en la enseñanza de la lengua materna entre los jóvenes. La organización del currículum educativo actual parece que dé a entender que, si los adolescentes han convivido continuamente con una lengua, no es necesario enseñarles vocabulario porque ya lo adquieren de forma innata. Sin embargo, está claro que haber adquirido una lengua desde pequeño, no significa que se conozcan todos sus términos.

Asimismo, según Losilla y Saneleuterio (2017), poseer una buena competencia léxica y lingüística es fundamental para la construcción del conocimiento y para tener un grado de interacción cultural y social adecuado. De modo que una adquisición correcta y completa del lenguaje influye en el desarrollo cognitivo, personal y académico de las personas.

Por su parte, Krashen (1981) y (1985) *apud* Martín Vegas (2022: 155) distingue entre adquisición y aprendizaje: cuando un niño aprende matemáticas, precisa una persona que le enseñe (esto es denominado aprendizaje explícito), mientras que cuando los niños aprenden a hablar, van mejorando a medida que van creciendo (a esto se le llama aprendizaje implícito).

Desde su opinión, se entiende que una lengua se adquiere de forma natural. Sin embargo, como ya se ha apuntado antes, adquirir una lengua desde pequeño no implica que se conozcan todos sus términos porque hay algunos que no se usan con frecuencia. Asimismo, también defiende que la visualización de una palabra escrita genera que sea más fácil recordarla. Por este motivo, hay estudiosos que

opinan que la lectura es un hábito que ayuda mucho a enriquecer y aprender vocabulario nuevo.

Sobre las vías de adquisición de una lengua, Losilla y Saneleuterio (2017) exponen que hay tres concepciones, algunas de ellas ya se han comentado anteriormente: la concepción innatista, que entiende la adquisición de la lengua y el vocabulario de forma innata desde pequeños; la concepción maduracionista, que considera que la adquisición del lenguaje requiere un cierto proceso de maduración; y la concepción conexionista, que se encuentra entre las dos primeras ideologías porque tiene en cuenta las cualidades innatas de los pequeños, pero también opina que tiene que haber un proceso de madurez mental para adquirir un buen léxico.

Por otro lado, algunos estudiosos también opinan que se podría trabajar mucho más el vocabulario en las escuelas. Como señala Martín Vegas (2022), la enseñanza del léxico en los colegios e institutos no es un aspecto que haya entrado mucho en debate porque normalmente los centros educativos focalizan más en los aspectos gramaticales de la lengua como son la sintaxis, la morfología o la fonética. Así que la enseñanza del léxico se reduce simplemente a saber entender un texto o una frase, sin entrar más en profundidad.

En el caso de Losilla y Saneleuterio (2017), también opinan que el vocabulario casi no tiene lugar en el currículum de educación ya que solamente se trata en la enseñanza de los dialectalismos, la polisemia, la homonimia, la sinonimia y la antonimia. Sin embargo, en los nuevos planteamientos educativos propuestos por órganos de la Unión Europea la enseñanza del léxico se considera fundamental y se apuesta por darle mucho más protagonismo.

Otra herramienta que se debe tener en cuenta son las nuevas tecnologías, que nos proporcionan un acceso más rápido y efectivo al léxico de nuestra lengua, sea a través de diccionarios en línea o a través de cuentas en redes sociales que explican distintos aspectos lingüísticos... Actualmente, si queremos saber el significado de una palabra, lo podemos buscar en Internet y en cuestión de segundos podemos obtener la explicación. Por todo esto, los docentes también deben informar a sus alumnos sobre qué diccionarios pueden utilizar y de qué opciones en formato electrónico disponen, que siempre resultarán más atractivas para los jóvenes ya que han crecido en la era digital (en el punto 4.2. se trata más detalladamente la función y utilidad que pueden tener las TIC en la enseñanza del léxico).

Además, según Piaget, el aprendizaje del vocabulario se tiene que entender como “un proceso de descentralización”, es decir que se tienen que tratar primero los términos más comunes y seguidamente los menos conocidos. Siguiendo este modelo, los conocimientos de los alumnos se van ampliando a medida que ellos van creciendo. Losilla y Saneleuterio (2017) también están a favor de la idea de que la enseñanza del vocabulario debe seguir una gradación, seleccionar palabras que resulten interesantes y también debe tener en cuenta su frecuencia de uso junto con el criterio de rango en el que se utilizan. En este sentido, Piaget opina que la clave para aprender léxico nuevo es la madurez lingüística de los alumnos y no la repetición constante de palabras nuevas. De modo que, cuanto más maduros sean los jóvenes, más volumen léxico estarán dispuestos a aprender.

Por último, Piaget opina que la gramática debería considerar el léxico como su base y tener como objetivo facilitar los conocimientos de las funciones en las oraciones. De esta forma, cuanto más léxico tengamos disponible más mensajes seremos capaces de construir.

4.1. Enfoque metalingüístico del léxico

La enseñanza del léxico, tratada de una forma detallada, puede resultar mucho más compleja de lo que se suele creer porque algunas palabras pueden adquirir más de un significado según el contexto en el que se utilizan. Los alumnos tienen que ser conscientes de esta polisemia y entender que conocer un solo significado de una palabra, en muchas ocasiones, no resulta suficiente. Como indica Martín Vegas (2019: 161): “conocer una palabra es conocer su significado y su forma”, de modo que se tienen que dominar los distintos valores que puede adoptar un término en contextos distintos.

Asimismo, otro aspecto muy relevante y que tienen que conocer los jóvenes son las expresiones o frases hechas, en las que muchas veces se utilizan vocablos que forman parte del léxico habitual, pero con un significado diferente. Este conocimiento también está relacionado con el vocabulario y es un tema que se tiene que tratar en la enseñanza. En consecuencia, resultaría de utilidad trabajar el léxico desde un enfoque mucho más amplio y que tratara las palabras con todo su contexto y no de una forma aislada, porque esto lleva a un conocimiento muy superficial del lenguaje.

Sobre esta cuestión, Bybee (1985, 1988) opina que los tres factores básicos que ayudan a aprender vocabulario son: asimilar primero las palabras más usuales, establecer conexiones semánticas y formales entre los distintos elementos léxicos y, por último, aprender los términos en su contexto de uso. De esta manera los alumnos pueden crear redes léxicas para entender los distintos significados que una palabra puede tener y los diversos contextos en los que se puede utilizar. En este sentido, Losilla y Saneleuterio (2017) también critican que las palabras se aprendan aisladamente y de forma restringida, ya que en la docencia se suele enseñar el vocabulario simplemente a partir de un texto y solo se tiene en cuenta el significado que tiene en este, no se suele explicar toda su red léxica.

4.2. La enseñanza de las lenguas a través de las TIC

Si el presente estudio se centra en el uso de la lengua castellana en los adolescentes actuales, se tiene que ser consciente de que se trata de un grupo social que se encuentra totalmente inmerso en las nuevas tecnologías. Los jóvenes viven continuamente pegados a la digitalización y, en algunos casos, parece que es su único interés en su vida diaria. Por este motivo, algunos estudiosos opinan que se puede utilizar esta herramienta para atraer su atención y, a la vez, practicar distintos aspectos curriculares.

En los últimos años, se ha intentado llevar a cabo en los centros educativos una didáctica de la lengua y del léxico a partir de una reflexión lingüística por parte de los alumnos. Por ejemplo, Cantillo (2022) expone una actividad que se desarrolló en cuarto de la ESO que consistía en investigar palabras científicas o técnicas del interés de los alumnos utilizando los recursos digitales recomendados en clase y después las tenían que explicar a sus compañeros. Si cada alumno o grupo investiga un término, también pueden descubrir de dónde viene esa palabra, cómo se formó, etc. Es decir, también aprenden los distintos procesos gramaticales de la derivación. De hecho, según Martín Vegas (2018: 266): “El proceso gramatical de la derivación y el léxico [...] no pueden separarse y estudiarse aislados [...]. Conocer los procesos gramaticales de la derivación tiene sentido para conocer mejor las palabras y para establecer relaciones entre formas que compartan los mismos procesos e ir ampliando la nómina de términos que permitan ampliar contextos”.

Gracias a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) los jóvenes disponen de un acceso rápido a los diccionarios y corpus textuales de

internet. Estos recursos generan nuevas posibilidades didácticas que se pueden desarrollar en clase y, de esta forma, también se abandona esa visión tradicional de la lengua y de la educación.

4.3. Propuestas de enseñanza del léxico

En este apartado se expondrán distintas propuestas sobre cómo se puede enseñar el léxico a los estudiantes de una forma que les parezca más atractiva y que les pueda despertar la curiosidad.

Según Martín Vegas (2022), en primer lugar, se tiene que acercar el aprendizaje a las necesidades comunicativas del estudiante en función de su edad. Es decir, tenemos que ser conscientes de que unos jóvenes de la ESO no necesitan saberse términos concretos de la especialidad de medicina. Se les tiene que presentar vocablos que les parezcan cercanos y útiles.

Seguidamente, se tiene que promover la reflexión entre los estudiantes para que conozcan más el léxico y lo quieran ampliar. Con la reflexión los alumnos se pueden adentrar en el complejo mundo de la lengua e intentar entender por qué se usan unas palabras y no otras, los distintos significados de cada una, en qué se diferencian algunos términos que parecen ser sinónimos, etc. Además, a este apartado también se le puede añadir la ayuda de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para hacer búsquedas necesarias en el diccionario académico (DEL) o en los corpus textuales CREA y CORPES XXI.

Por último, relacionar la didáctica del léxico dentro de la didáctica discursiva para desarrollar la comunicación. Integrar algunos vocablos dentro de un texto o una explicación para que los alumnos aprendan a usarlos correctamente y les resultan más familiares.

Martín Vegas (2015; 2018; 2019) propone diversas actividades para ampliar el léxico en los diferentes niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) y en todos ellos apuesta por hacer alguna investigación por parte de los alumnos para que reflexionen sobre la lengua.

Martín Vegas (2022) concluye su artículo exponiendo que la didáctica del léxico es una cuestión que todavía no se ha desarrollado demasiado y que se ha instaurado la gramática como la base del conocimiento de la lengua.

PARTE PRÁCTICA

5. CONTEXTO

El centro educativo en el que se ha realizado la parte práctica de este estudio es el Instituto Pere Alsius i Torrent de la población de Banyoles, que se encuentra a unos veinticinco minutos en coche de la ciudad de Girona. He escogido este instituto porque es donde trabaja mi madre como profesora y por tanto me ha resultado más fácil poder hacer el estudio allí.

Banyoles es la capital de la comarca del Pla de l'Estany, conocida sobre todo por su famoso lago en el que se celebró la modalidad de remo de los Juegos Olímpicos de Barcelona del año 1992. En el año 2021 contaba con 20.168 habitantes, de los cuales, según un estudio que se presenta en la revista *La llengua catalana als municipis de Catalunya* (2022:15), un 54,1% tienen el catalán como lengua habitual; un 7,8%, el catalán y el castellano; un 29%, el castellano; y un 9,4%, otras lenguas. Con estos datos, se puede comprobar que el uso del catalán como lengua habitual es el más destacado.

El Instituto Pere Alsius es uno de los tres centros públicos de secundaria que hay en el municipio, el más pequeño de todos. Aun así, se imparten clases de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (humanístico, social y científico) y Ciclos Formativos de Grado Medio (el más conocido es el Ciclo Formativo de Grado Medio de enseñanzas de deportes). Actualmente cuenta con más de 700 alumnos, unos 60 docentes y 5 trabajadores de administración y secretaría. En el caso de ESO, normalmente cada curso está dividido en unas cuatro o cinco clases, mientras que en Bachillerato se organiza en tres. Por otra parte, los Ciclos Formativos normalmente están divididos en dos clases.

La mayoría de los alumnos son de Banyoles, aunque también hay jóvenes que vienen en transporte escolar desde otros pueblos cercanos, como es el caso de Serinyà o Porqueres, que son poblaciones más pequeñas de los alrededores y por eso no disponen de institutos.

6. METODOLOGÍA

La parte práctica del trabajo, como se ha explicado anteriormente, consiste en analizar la calidad del vocabulario que utilizan los jóvenes de Banyoles y establecer una lista de las palabras más frecuentes, que se comparará con otras listas de frecuencias que se han consultado para el presente trabajo.

Se ha contado con la ayuda de quince alumnos que están cursando segundo de la ESO, es decir que tienen entre trece y catorce años, y dedicaron toda una hora a responder la encuesta y escribir su breve texto.

El orden que se siguió para realizar el estudio fue el siguiente:

En primer lugar, se ha pedido a los alumnos que respondan, de forma totalmente anónima, las siguientes preguntas iniciales:

¿Con qué género te identificas?

¿Cuál es la formación de tus padres?

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Una vez contestadas estas tres preguntas, se les ha pedido que escribieran un breve texto de unas diez líneas, primero en castellano y después en catalán, sobre cuál sería el poder que les gustaría tener.

Se ha pedido que escribieran en castellano y en catalán porque, de esta forma, se ha podido comprobar si el castellano influye más en el catalán o si es el catalán que influye más en el castellano. En concreto, se ha querido observar si el castellano es una lengua más potente que el catalán para los jóvenes.

7. ANÁLISIS DE DATOS

7.1. Datos generales

En este apartado se presentan dos tipos de análisis: en primer lugar, el análisis cualitativo de las interferencias lingüísticas y, seguidamente, el cuantitativo comentado a partir de diagramas de sectores.

En el análisis cualitativo, primeramente, se tratan las influencias del castellano en el catalán. Para hacerlo se ha optado por atender a los siguientes aspectos: interferencias ortográficas (véase (1)), interferencias de estructuras verbales (véase (2)) e interferencias léxicas (véase (3)). A continuación, se exponen algunos ejemplos de cada tipo:

- (1)
 - a.” A mi m’agradaria tenir el poder de llegir la ment de *las* altres persones per saber el que pensen sobre mi (...)” [Informante 1]
 - b. “ (...) estas fent paracaiguda i no surt el *paracaigudas* u caus en un castell inflable” [Informante 2]
 - c. “ (...) estas fent un examen de a, b, c o d y no saps res (...)” [Informante 2].
 - d. “ (...) si un dia em trobo un amic conegut o inclus un desconegut podria saber els seus dolors, problemes *de aquella* persona i intentar ajudar-lo (...)” [Informante 3].

Todos los ejemplos que se exponen en (1) están relacionados con la ortografía. En el caso de (1a) se ha escrito el artículo determinado femenino plural del castellano *las*, cuando el artículo determinado femenino plural del catalán es *les*. El informante 1 es catalanohablante y, aunque en sus escritos domina la influencia del catalán, destaca este error que es una clara interferencia del castellano. Seguramente es una confusión que tuvo al tener que escribir en las dos lenguas. En el ejemplo de (1b) aparece la terminación de plural del castellano *-as*, cuando en catalán es *-es*. El informante 2 habla catalán y castellano en casa, pero su expresión escrita denota una indudable interferencia castellana, así que, probablemente este error es el resultado de este cruce lingüístico. En (1c) se ha utilizado la conjunción *y* del castellano, cuando en catalán se utiliza la *i* latina. El alumno que ha cometido este error es el informante 2, quien ya se ha comentado que tiene un contexto familiar bilingüe. Por último, en (1d) no se ha usado el apóstrofe del catalán y se ha

optado por la forma castellana *de aquella* cuando en catalán es *d'aquella*. El informante 3 habla catalán y castellano en su entorno familiar, pero en su expresión escrita destaca la influencia del castellano, de modo que, en este caso el castellano es una lengua que ha resultado más influyente.

A continuación, se exponen los ejemplos de interferencias del castellano en las estructuras verbales:

- (2) a. "(...) tambe per estar un altre cop amb el meu avi, per estar més temps amb ell i *reirnos* junts un altre cop" [Informante 2].
- b. "(...) porque no *tens que* pagar per anar a on vulguis" [Informante 6].

En (2a) aparece la forma verbal castellana *reirnos* en un contexto catalán. Una posible solución podría ser el uso del infinitivo *reír* sin el clítico, en catalán *riure*. Como se ha comentado anteriormente, el informante 2 convive en un contexto familiar bilingüe, pero su escritura denota un claro predominio del castellano. En el ejemplo de (2b) se detecta la influencia castellana de la perífrasis de obligación *tener que* cuando en catalán es *haver de*. El informante 6 es catalanohablante, pero su expresión escrita evidencia una relevante interferencia castellana.

Seguidamente, se citan los ejemplos de interferencias léxicas castellanas:

- (3) a. "si hai *taramotus* vularia i saltaria de la *bentana*, me posaria la roba bulan (...)" [Informante 4].
- b. "(...) per congelar els meus rivals o també per donar-li una *lecció*" [Informante 5].
- c. "M'agradaria tenir el poder de la telepatia, legir ments de *tot el món* (...)" [Informante 7].

En la oración de (3a) destacan dos interferencias léxicas: la primera es *taramotus* que claramente proviene de la palabra castellana *terremotos*, cuando en catalán es *terratrèmols*, y la segunda es *ventana*, cuando en catalán es *finestra*. El informante 4 habla marroquí y castellano, de modo que, estos errores léxicos demuestran que esta persona tiene el catalán como lengua de aprendizaje con una clara influencia del castellano. En el ejemplo de (3b) destaca la interferencia del castellano en el vocablo *lección*, que en catalán es *lliçó*. El uso de léxico castellano

es habitual en el hablante 5, debido a que su L1 es el castellano y, por tanto, también tiene el catalán como segunda lengua. Por último, en el caso de (3c) aparece la expresión *tot el món* que claramente es una traducción de *todo el mundo*. En catalán la forma preferible sería *tothom*. El informante 7 habla marroquí y catalán en casa, sin embargo, su redacción evidencia una indudable influencia castellana en su expresión escrita. En este caso, aunque el castellano no es el idioma de su entorno familiar, posee un protagonismo evidente.

Por lo que respecta a las influencias del catalán en el castellano, se han tenido en cuenta dos de los aspectos referidos anteriormente: interferencias ortográficas (véase (4)) e interferencias de estructuras verbales (véase (5)), además se han añadido las confusiones con los clíticos (véase (6)). A continuación, se exponen algunos ejemplos:

- (4) “A mi me gustaria tener los poderes de Superman, es decir tener *superfuerça* (...)” [Informante 5].

En la oración de (4) destaca el término *superfuerça* grafado con ce cedilla <ç>, que solamente se utiliza en catalán, cuando en castellano tendría que ser *superfuerza* escrito con zeta <z>. El informante 5 es castellanohablante y su redacción refleja una notoria influencia de esta lengua, sin embargo, en esta palabra ha utilizado una grafía del catalán, seguramente por falta de atención o confusión. Asimismo, también es relevante comentar que en (4) no se ha acentuado el pronombre personal de primera persona del singular *mí*, del mismo modo, tampoco se ha acentuado la forma en condicional del verbo *gustar* (*gustaría*). Como se ha podido observar, la ausencia de tildes resulta muy habitual en las redacciones de los jóvenes, tanto en catalán como en castellano.

En el ejemplo (5) se exponen oraciones que presentan influencias léxicas del catalán en el castellano:

- (5) a. “Mi padre estudio para trabajar de en *magetzamiento* de bombas de agua” [Informante 1].
b. “Seria mucho más fácil ordenar mi habitación o hacer *tascas* diarias” [Informante 11].

En el caso de (5a) se pone énfasis en la palabra *magetzamiento* que claramente proviene del catalán *magatzem*, cuando en castellano es *almacén*. El informante 1 tiene como lengua materna el catalán, de modo que, se observa un cruce léxico entre las dos lenguas. Por último, en (5b) se usa el término *tascas* cuando en castellano es *tarea*. El informante 11 es catalanohablante, de modo que, la influencia de su L1 ha hecho aflorar una voz catalana.

Seguidamente, se comentan oraciones que presentan confusiones en los clíticos:

- (6) a. “A mi si *m’he* dieran la oportunidad de poder decir un poder (...)” [Informante 8].
b. “(...) para saber si *té* estan diciendo una cosa (...)” [Informante 1].

En el ejemplo de (6a) destaca la confusión del clítico *me*, escrito como una forma verbal catalana (*m’he*). En este caso, el error resulta relevante, ya que se ha utilizado una forma verbal, cuando tendría que ser un clítico, esto evidencia que el joven no sabe diferenciar el clítico *me* de la forma verbal *m’he*. El informante 8 es catalanohablante, así que seguramente la confusión en catalán entre el clítico *me* y la forma *m’he*, compuesta por el clítico y el verbo *haver*, ha sido la causa del uso de esta forma catalana. En la oración (6b) destaca el *té* porque se ha utilizado un acento que aparece en la tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo *tener* en catalán. No obstante, en esta oración se está utilizando la forma átona del pronombre personal de la segunda persona del singular *te*, que en castellano no lleva tilde. El informante 1 es catalanohablante y solamente se relaciona en castellano con su abuela, de modo que la acentuación del pronombre *te* se puede relacionar con una confusión del catalán.

A continuación, se expone el análisis cuantitativo, comentado con gráficos y porcentajes calculados a partir de la información obtenida a partir de las preguntas iniciales y las redacciones de los jóvenes que conforman nuestro corpus de análisis, que hemos llamado *Corpus Español-Catalán en Secundaria* (CECS). Los datos generales se han ordenado teniendo en cuenta dos aspectos: el idioma materno de los informantes y el nivel sociocultural familiar.

Por lo que se refiere a la lengua materna de los encuestados, se ha comprobado que un 33,3% de los alumnos que han participado en el estudio hablan

catalán en casa; un 20%, castellano; un 33,3% hablan los dos idiomas (catalán y castellano); y un 13,4%, el árabe o alguna de sus variantes como, por ejemplo, el shiji.

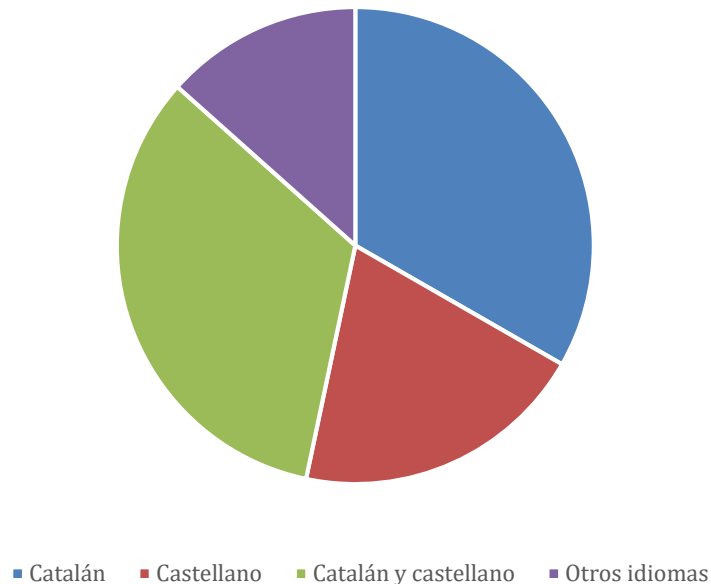


Figura 1: Lengua materna de los informantes.

En las expresiones escritas de los informantes que tienen el catalán como L1, se puede observar que escriben estructuras castellanas con grafías del catalán: *escapar-me*, *teletransportar-me* [Informante 14], *perseguir-lo*, *hacer-los* [Informante 15], *levantar-me* [Informante 11]. Como se puede apreciar, hay más de un alumno que ha utilizado el guion catalán, por tanto, se ha detectado que este error resulta frecuente. No obstante, es importante comentar que la mitad de los informantes que conviven en un contexto familiar catalán monolingüe muestran más influencia del castellano que de su lengua materna tanto por lo que respecta a estructuras verbales (por ejemplo, en usos perifrásticos como *tens que* o *hauria que*) como por lo que afecta al léxico (por ejemplo, en *basura*).

En los casos de los castellanohablantes, resaltan interferencias de expresiones lingüísticas en castellano cuando escriben en catalán: *les demes persones* [Informante 12], *legir ments de tot el món* [Informante 7], *ajudar als demes* [Informante 3]. Igual que en los casos anteriores, este error también se ha mostrado en más de un informante y resulta habitual entre los jóvenes.

Los alumnos bilingües han mostrado un mayor apoyo en el castellano que en el catalán y la gran mayoría de ellos refleja un número más elevado de interferencias lingüísticas respecto a las que hemos observado en los casos de informantes de entornos monolingües, como es el caso de los informantes 12 y 2. En este grupo destaca el uso de la conjunción *y* en un contexto catalán, un error cometido por muchos jóvenes y la falta de apóstrofes en catalán, como: *els problemas de aquella persona* [Informante 3], *un poder que me agradaría tindre* [Informante 2].

Por último, en los jóvenes que no tienen ni el catalán ni el castellano como lengua materna, se aprecia una clara influencia del castellano por encima del catalán. En este grupo se detectan interferencias del castellano en el catalán, sobre todo en el vocabulario: *si hai taramotus vularia i saltaría per la ventana* [Informante 4]. En este caso, los alumnos aprenden catalán y castellano al mismo tiempo, motivo que comporta cruces lingüísticos en el uso del vocabulario.

Sobre el nivel sociocultural familiar, se ha hecho un análisis a partir de la información que han facilitado los mismos informantes acerca de los estudios que realizaron sus progenitores. Los resultados son los siguientes: un 42,10% de ellos fueron a la universidad, un 36,80% hicieron estudios medios y un 10,50% hicieron estudios primarios. Cabe destacar que un 10,05% no sabe cuál es la formación de sus padres. Es necesario comentar que cuando se entregó el cuestionario a los alumnos, había una gran cantidad de ellos que no entendía la pregunta *¿Cuál es la formación de tus padres?* y me consultaron mucho el significado de la palabra *formación*.

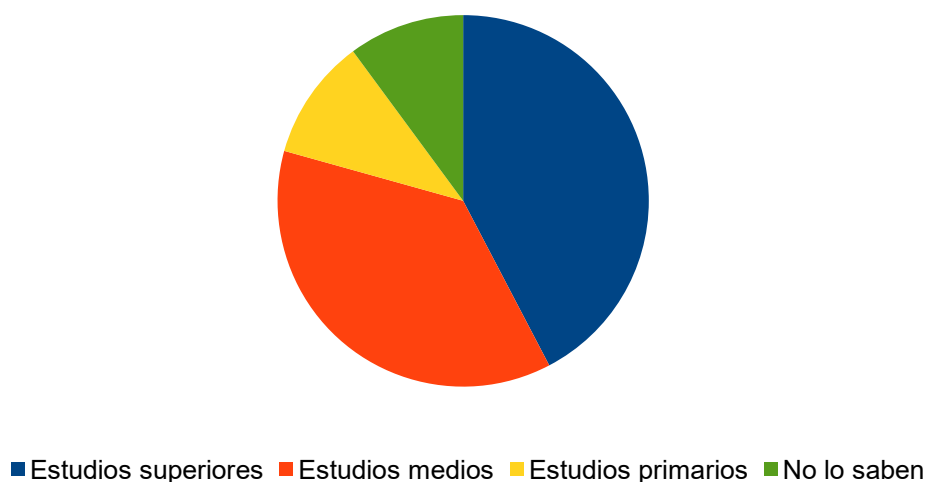


Figura 2: Nivel sociocultural familiar de los informantes.

A partir de estos porcentajes, se ha analizado qué grado de interferencias tienen los jóvenes de cada contexto sociocultural. Se ha partido de la hipótesis inicial de que los informantes con progenitores que han estudiado en la universidad o que tienen estudios superiores es probable que tengan un contexto sociocultural medio-alto, debido a la formación de sus padres. Por tanto, se podría pensar en que estos jóvenes tuvieran menos cruces lingüísticos que los alumnos que tienen un contexto sociocultural menos elevado. En el caso de los informantes que no saben la formación que tienen sus padres, seguramente desconocen este aspecto porque no se ha tratado demasiado en casa o porque no se considera importante. Por este motivo, se ha considerado que los jóvenes que tienen un contexto sociocultural menos elevado seguramente tenderían a tener más interferencias lingüísticas.

Esta hipótesis queda confirmada con los datos obtenidos que se presentan a continuación:

Los informantes que no saben cuál es la formación de sus padres son los que presentan más interferencias lingüísticas. En el informante 11 se han detectado cinco interferencias lingüísticas castellanas en la redacción en catalán y dos interferencias en catalán. En la expresión escrita del informante 12, aparecen también cinco cruces castellanos y uno catalán. En comparación con los otros jóvenes, el hecho de tener cinco interferencias lingüísticas de una lengua resulta muy relevante. Algunas influencias destacables en estos dos alumnos son el uso de la expresión *les demes persones* cuando en catalán es *les altres persones* o la utilización de grafías castellanas como *coche*, cuando en catalán es *cotxe*.

Los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios también presentan unos errores lingüísticos flagrantes, como es el caso de los informantes 2 y 4. El informante 2 presenta cuatro influencias castellanas, como es el caso del uso de términos como *azar* que en catalán es *atzar* o de la conjunción *y* cuando en catalán es *i*. En la redacción del informante 4 se detectan cinco influencias castellanas, como la utilización del término *taramotus* o *ventana*, que en catalán es *terratrèmols* i *finestra*. Como se ha comentado anteriormente, en comparación con los demás informantes, evidenciar cinco o cuatro cruces lingüísticos en la expresión escrita representa una interferencia considerable.

Los alumnos cuyos padres tienen estudios medios presentan un escenario distinto. En la escritura del informante 6 resaltan cinco influencias castellanas, como el uso de la perífrasis de obligación *tener que* en lugar de *haver de* o errores

ortográficos como *cuando* en vez de *quan*. Sin embargo, el informante 8 no presenta una interferencia lingüística tan evidente, ya que en su expresión escrita simplemente aparece una interferencia castellana y otra catalana. Por tanto, no se puede afirmar que haya una influencia lingüística concreta de ningún idioma. Por este motivo, no se puede considerar que haya un único escenario en los alumnos cuyos padres tienen estudios medios, ya que los resultados de ambos informantes son muy diferentes.

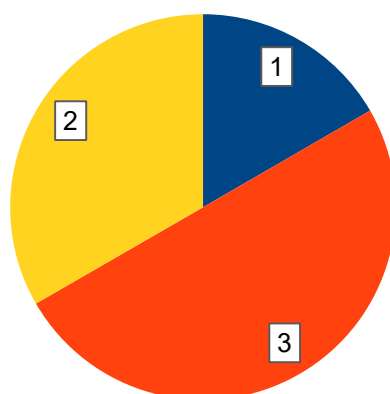
En los jóvenes cuyos padres tienen estudios superiores, aparece un escenario similar al anterior, ya que los resultados de los alumnos son muy distintos entre sí. El informante 1 es la persona que presenta más cruces lingüísticos de todos los que han participado en el trabajo de campo, ya que se detectan siete interferencias catalanas en su redacción (como el uso de la palabra *magatzamiento* que claramente proviene de *magatzem*) y tres de castellanas. En el caso del informante 5, resaltan tres influencias del castellano (como el uso de *lecció* cuando en catalán es *lliçó*) y una del catalán. El informante 15 documenta cuatro cruces lingüísticos del catalán (como el uso de la forma *perseguir-lo* cuando en castellano es *perseguirlo*) y ninguno del castellano. En el informante 3, destacan dos interferencias del castellano (como el uso de la expresión *als demás* cuando es *als altres* en catalán) y una en catalán. En la redacción de los informantes 7, 9 y 14 se detectan dos interferencias castellanas y ninguna de catalana en cada uno de ellos. Finalmente, el informante número 13 es el único que no muestra ningún cruce lingüístico de ninguna lengua. Este grupo presenta unos datos muy variados porque hay algunos alumnos que muestran abundantes interferencias lingüísticas y otros que no cometen tantos errores. Es relevante considerar que el catalán es la lengua predominante, en este último grupo.

A partir de los datos mencionados anteriormente se confirma que el promedio de interferencias lingüísticas es mayor en los grupos de informantes que desconocen la formación de sus padres y en los que los progenitores tienen unos estudios primarios. Sin embargo, en el grupo de alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios no se aprecia un grado de influencias lingüísticas tan evidente. No obstante, el informante 1 es una excepción, ya que es quien muestra más cruces lingüísticos del trabajo y forma parte del grupo cuyos padres tienen estudios superiores.

En relación con las influencias lingüísticas que se han podido detectar, es importante tener en cuenta cuál es la lengua materna de cada uno de los informantes. Resulta lógico que, si un informante tiene el castellano como L1, tienda a escribir o a hablar con unas estructuras más pertenecientes a esta lengua. Del mismo modo que, si el informante es catalanohablante, su habla y escritura se verán más relacionadas con el catalán. No obstante, también pueden aparecer escenarios en los que la redacción y oralidad de una persona presenten más características de un idioma que no es su lengua materna, como se ha detectado en este trabajo de campo.

El total de informantes asciende a quince alumnos, seis de los cuales son catalanohablantes; dos, castellanoahablantes; cuatro tienen un contexto familiar bilingüe; y tres hablan árabe y sus variantes. Dentro de los seis jóvenes catalanohablantes, tres de ellos presentan una influencia remarcable del castellano en su expresión escrita, aunque no es su lengua materna; uno de estos tres denota una evidente interferencia catalana; y los otros dos no presentan ninguna predominancia relevante de ninguno de los dos idiomas. En el caso de los dos informantes castellanoahablantes, ambos reflejan más influencia de su L1 en las redacciones. Por otro lado, también figuran cuatro informantes que hablan ambas lenguas en casa, dos de ellos presentan más influencia del castellano y los otros dos, del catalán. Por último, también aparecen tres informantes cuya lengua materna es el árabe y sus variantes, juntamente con el catalán o el castellano, dos de los cuales presentan más influencia del castellano en sus escritos y uno de ellos, más del catalán.

A continuación, se representan los datos comentados en distintas gráficas. En primer lugar, se expone un diagrama de sectores en el que se pone de relieve la influencia lingüística en la expresión escrita de los catalanohablantes.

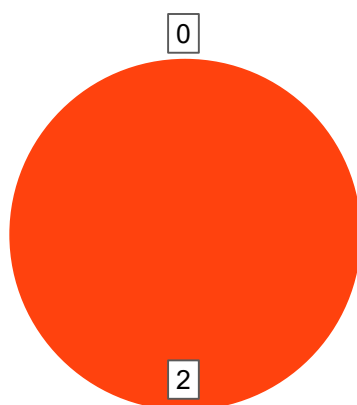


■ Más influencia catalana ■ Más influencia castellana ■ No predomina ninguna lengua

Figura 3: Interferencias lingüísticas en la expresión escrita de los catalanohablantes.

Como se puede apreciar, en el trabajo aparecen seis jóvenes catalanohablantes, de los cuales tres denotan una evidente interferencia del castellano, en dos de ellos no predomina ninguna lengua por encima de la otra y en una persona se percibe una influencia relevante del catalán en su escritura. Con estos datos se demuestra que el castellano es un idioma mucho más influyente que el catalán entre los jóvenes, porque todos son catalanohablantes pero la mitad de ellos tiene una escritura más relacionada con el castellano. Estaría bien poder confirmar esta tendencia en un estudio con un mayor número de informantes.

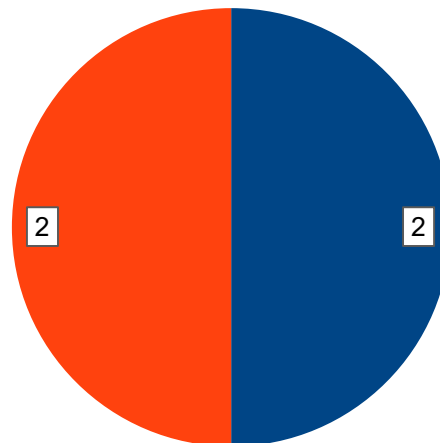
A continuación, se presenta el diagrama de sectores que analiza la influencia lingüística en la escritura de los castellanohablantes.



■ Más influencia catalana ■ Más influencia castellana

Figura 4: Interferencias lingüísticas en la expresión escrita de los castellanohablantes.

Como se aprecia en la figura anterior, hay dos jóvenes que tienen el castellano como lengua materna y ambos reflejan más influencia de este mismo idioma. De modo que, se sigue corroborando, como en el gráfico anterior, que el castellano es una lengua mucho más potente que el catalán.



■ Más influencia del catalán ■ Más influencia del castellano

Figura 5: Interferencias lingüísticas en la expresión escrita de los bilingües.

Seguidamente, se presenta un gráfico en el que se analiza la influencia lingüística en la escritura de los alumnos que tienen un contexto familiar bilingüe.

En la figura anterior se analiza la expresión escrita de los cuatro alumnos que hablan ambos idiomas en casa. Se aprecia que la mitad de ellos presenta una clara influencia del catalán en su escritura y la otra mitad muestra una interferencia relevante del castellano. En este contexto los datos varían un poco del análisis que se ha hecho en los gráficos anteriores, ya que no se aprecia una influencia tan notable del castellano frente al catalán.

En el último gráfico se representa la influencia lingüística en la escritura de los alumnos que no tienen como lengua materna ni el catalán ni el castellano.

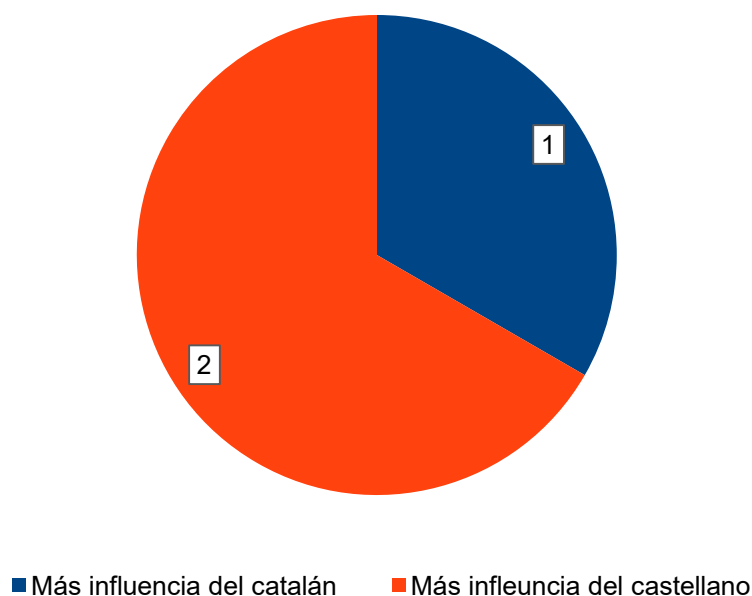


Figura 6: Interferencias lingüísticas en los alumnos que otro idioma como L1.

En este gráfico se exponen los datos de los tres informantes cuya lengua materna es el árabe o una de sus variantes. Como se puede ver, dos de ellos reflejan una escritura con una notoria interferencia castellana, mientras que uno de ellos presenta una relevante influencia catalana. Es importante resaltar que el alumno que tiene más influencia catalana también habla catalán en casa, así que el contexto familiar también puede haber provocado esta interferencia. Con estos datos también se pone de relieve el poderoso efecto que tiene el castellano entre los jóvenes que tienen como L1 otra lengua.

7.2. Lista de las palabras más frecuentes

En el anejo 2 del trabajo se adjunta la lista de las palabras más utilizadas, elaborada a partir de nuestro corpus (CECS), el cual consta de 2.075 palabras en total.

Los términos que aparecen en la lista se han clasificado por la categoría gramatical. De este modo, la lista está dividida en siete categorías que son: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.

Solamente se han escogido estas clases de palabras porque se ha considerado que son las más relevantes y las más estudiadas en gramática.

Para realizar esta clasificación, se han leído todos los escritos de los informantes que han participado en este trabajo, se han ido apuntando todas las palabras que formaban parte de las categorías gramaticales escogidas para el estudio y, finalmente, se ha contado la cantidad de veces que aparecía cada vocablo. Una vez se ha terminado este proceso, se ha digitalizado todo el listado y se han apuntado todas las palabras desde las más utilizadas hasta las que lo han sido menos, a partir de la frecuencia relativa calculada, que aparece al lado de cada término.

Para calcular la frecuencia relativa o normalizada de cada término, se ha hecho una regla de tres multiplicando la cantidad de veces que ha aparecido la palabra por 1.000.000 y dividiendo el resultado por 2.075, el total de palabras que contiene el corpus (CECS). Por ejemplo, si una palabra aparece 38 veces, se hacen los cálculos siguientes:

$$38 \times 1.000.000 = 38.000.000$$

$$38.000.000 : 2.075 = 18.313$$

Por tanto, la frecuencia relativa o normalizada de esta palabra sería de 18.313 ocurrencias/millón.

Para terminar, hay que aclarar que solamente se han tenido en cuenta los vocablos que se han utilizado en los textos escritos en castellano.

7.3. Las palabras más utilizadas

En este apartado se exponen los términos que han sido más utilizados en los textos en castellano, según la categoría gramatical:

En el caso de los sustantivos, los cuatro términos más utilizados han sido: *cosa* encontrado ocho veces; *poder* detectado también en ocho ocasiones; *persona*, seis veces; y *tiempo*, cinco veces. Es importante recordar que se pide a los informantes que expliquen cuál es el poder que les gustaría tener, de modo que la frecuencia de uso del sustantivo *poder* está relacionada con el tema que tienen que desarrollar.

En la categoría de los adjetivos, algunos de los que han resultado más usuales son: *rápido*, que ha aparecido cinco veces; *solo*, que se ha utilizado tres veces; *útil*, también tres veces; y *divertido*, dos veces. El hecho de que el adjetivo más utilizado

sea *rápido* se puede relacionar con que la mayoría de los informantes querían tener un poder relacionado con la velocidad.

En los verbos, los que se han usado más han sido: *poder*, documentado en treinta y ocho ocasiones; *gustar*, encontrado en veinticuatro ocasiones; *ser*, en veintitrés ocasiones; y *tener*, en veinte. En consecuencia, los verbos más utilizados han sido *poder* y *gustar* porque suelen ser los que se usan más para pedir un deseo, de hecho es lo que han hecho al describir qué poder les gustaría tener.

En el caso de los adverbios, los más utilizados han sido: *no*, que ha aparecido diez veces; *también*, usado ocho veces; y *más*, en siete ocasiones. La frecuencia de uso del adverbio *no* es muy alta en el castellano (véase Terrádez 2001 y Almela *et alii* 2005), así que no sorprende que sea el adverbio más utilizado en estos textos.

En la categoría de los pronombres, destacan: *me*, encontrado en treinta y nueve ocasiones; *te*, documentado en treinta ocasiones; y *se*, en veintidós. La alta frecuencia del pronombre *me* no resulta inesperada porque los informantes han escrito el texto en primera persona del singular y han expresado su punto de vista utilizando el pronombre personal *me*.

En las preposiciones, las que se han usado más son: *de*, utilizada cuarenta y siete veces; *a*, treinta y seis veces; y *para*, catorce veces. Las preposiciones *de* y *a* siempre han sido las más frecuentes porque encabezan distintos complementos del verbo.

Y en el caso de las conjunciones, las más utilizadas son: *o*, documentada en cuarenta y seis ocasiones; *porque*, en catorce; y *si*, en diez.

7.4. Comparación con otras listas de frecuencias

Seguidamente, se presentará una comparación de la lista que se ha elaborado en este estudio a partir del Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS), con otras listas de frecuencias destacables y que son más completas que estas. El objetivo es comprobar si la clasificación que se ha hecho en este trabajo tiene alguna coincidencia con otras listas elaboradas por otros autores. Para hacer esta comparación se han utilizado dos libros: *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*, de Almela *et alii* (2005); y *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*, de Terrádez (2001).

7.4.1. Comparación con el libro *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*, de Almela *et alii* (2005)

En el caso de *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*, de Almela *et alii* (2005), se ha comprobado que hay cierta afinidad con los resultados de nuestro corpus (en algunas categorías más que en otras).

En cuanto a los adjetivos, la lista de frecuencias de Almela *et alii* (2005) está encabezada por *todo*, con una frecuencia relativa de 4.053 ocurrencias por millón; *mucho*, que cuenta con una frecuencia relativa de 1.676; *bueno*, con 1.564,5; y *grande* con 1.071. En el listado de nuestro corpus (CECS), los adjetivos más frecuentes son *rápido*, *divertido*, *solo* y *útil* como puede verse en la tabla siguiente:

Lemas	Frecuencias relativas de los adjetivos en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de los adjetivos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
TODO	4.053 ocurrencias / millón	No aparece documentado en el listado de adjetivos.
MUCHO	1.676 ocurrencias / millón	No aparece documentado en el listado de adjetivos.
BUENO	1.564,5 ocurrencias / millón	481,9 ocurrencias / millón
GRANDE	1.071 ocurrencias / millón	481,9 ocurrencias / millón
RÁPIDO	86,5 ocurrencias / millón	2.409,6 ocurrencias / millón
DIVERTIDO	34 ocurrencias / millón	963,8 ocurrencias / millón
SOLO	No aparece documentado entre los 5.000 lemas más frecuentes	1.445,7 ocurrencias / millón
ÚTIL	No aparece documentado entre los 5.000 lemas más frecuentes	1.445,7 ocurrencias / millón

Tabla 1: Frecuencias en los adjetivos.

En la clasificación de los adverbios, los más frecuentes del listado de Almela son: *no*, con una frecuencia relativa de 11.821,5 ocurrencias por millón; *como*, con 5.495 ocurrencias por millón; y *más*, con 4.253. En la lista de adverbios más frecuentes del CECS también se encuentra el adverbio *no* en primer lugar, aunque en el segundo puesto aparece *más* (que ocupa el lugar número tres en el listado de Almela *et alii* (2001)) y el tercero es *también* (que en este otro listado se encuentra en el número seis).

A continuación, se expone esta comparación con una tabla:

Lemas:	Frecuencias relativas de los adverbios en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de los adverbios en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
NO	11.821,5 ocurrencias / millón	4.819,2 ocurrencias / millón
COMO	5.495 ocurrencias / millón	1.445,7 ocurrencias / millón
MÁS	4.253 ocurrencias / millón	3.373,4 ocurrencias / millón
TAMBIÉN	1.519 ocurrencias / millón	3.855,4 ocurrencias / millón

Tabla 2: Frecuencias en los adverbios.

Sobre las conjunciones, también hay cierta afinidad, las primeras en el listado de Almela *et alii* (2001) son: *y*, con una frecuencia relativa de 27.322 ocurrencias por millón; *que*, con 26.952,5 ocurrencias por millón; y *pero*, con 3.471,5 ocurrencias por millón. En la lista de conjunciones del CECS, las primeras posiciones están ocupadas por: *o*, que no aparece documentada en el listado de Almela *et alii* (2001); *porque*, que ocupa el número cinco; y *si*, que se encuentra en cuarto lugar.

Seguidamente se expresa esta comparación con una tabla:

Lemas:	Frecuencias relativas de las conjunciones en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de las conjunciones en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
Y	27.322 ocurrencias / millón	1.927,7 ocurrencias / millón
QUE	26.952,5 ocurrencias / millón	No aparece documentado en la lista de conjunciones.
PERO	3.471,5 ocurrencias / millón	2.409,6 ocurrencias / millón
O	No aparece documentado entre los 5.000 lemas más frecuentes	22.409,6 ocurrencias / millón
PORQUE	1.901,5 ocurrencias / millón	6.746,9 ocurrencias / millón
SI	2.458 ocurrencias / millón	4.819,2 ocurrencias / millón

Tabla 3: Frecuencias de las conjunciones.

Las preposiciones que encabezan el listado de Almela *et alii* (2001) son: *de*, con una frecuencia relativa de 59.883 ocurrencias por millón; *en*, con 25.669 ocurrencias por millón; y *a*, con 21.586,5. Estas tres preposiciones son prácticamente las mismas que aparecen en la lista de CECS: *de* también ocupa el primer lugar; la segunda más utilizada es la *a*, que se encuentra en la tercera posición de la lista del libro; y la tercera, *para*; es el número seis.

Se puede comprobar esta comparación en la tabla siguiente:

Lemas:	Frecuencias relativas de las preposiciones en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de las preposiciones en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
DE	59.883 ocurrencias / millón	22.650 ocurrencias / millón
EN	25.669 ocurrencias / millón	6.265 ocurrencias / millón
A	21.586,5 ocurrencias / millón	17.349,3 ocurrencias / millón
PARA	6.629,5 ocurrencias / millón	6.746,9 ocurrencias / millón

Tabla 4: Frecuencias de las preposiciones.

En el caso de los pronombres, los que se encuentran en el principio de la lista de Almela *et alii* (2001) son: *se*, con una frecuencia relativa de 12.754 ocurrencias por millón; *que*, con 8.947,5 ocurrencias por millón; y *su*, con 8.836,5. En cambio, en el listado de CECS, aparecen: *me*, que ocupa el séptimo lugar en la fuente de Almela *et alii* (2001); *te*, que es el número 21; y *se*, que se sitúa en el primer lugar.

Lemas:	Frecuencias relativas de los pronombres en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de los pronombres en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
SE	12.754 ocurrencias / millón	10.602,4 ocurrencias / millón
QUE	8.947,5 ocurrencias / millón	No aparece documentado en el listado de pronombres.
SU	8.836,5 ocurrencias / millón	963,8 ocurrencias / millón
ME	3.533,5 ocurrencias / millón	18.795 ocurrencias / millón
TE	923 ocurrencias / millón	14.457,8 ocurrencias / millón

Tabla 5: Frecuencias de los pronombres.

La categoría de los sustantivos, en la obra de Almela *et alii* (2001), empieza por: *año*, con una frecuencia relativa de 2.112,5 ocurrencias por millón; *vez*, con 1.571,5 ocurrencias por millón; *día*, con 1.462,5; y *país*, con 1.154,5. En cambio, en el estudio de frecuencias del CECS, la lista empieza por: *cosa*, que en Almela *et alii* (2001), se encuentra en el número seis; *poder*, que no aparece documentado en los 5.000 lemas más frecuentes de Almela *et alii*; *persona*, que aparece en el número 21; y *tiempo*, que se sitúa en el número ocho.

Lemas:	Frecuencias relativas de los sustantivos en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de los sustantivos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
AÑO	2.112,5 ocurrencias / millón	481,9 ocurrencias / millón
VEZ	1.571,5 ocurrencias / millón	No aparece en el listado de sustantivos.
DÍA	1.462,5 ocurrencias / millón	963,8 ocurrencias / millón
PAÍS	1.154,5 ocurrencias / millón	No aparece en el listado de sustantivos.
COSA	1.047 ocurrencias / millón	3.855,4 ocurrencias / millón
PODER	No aparece documentado entre los 5.000 lemas más frecuentes	3.855,4 ocurrencias / millón
PERSONA	615 ocurrencias / millón	2.891,5 ocurrencias / millón
TIEMPO	1.005 ocurrencias / millón	2.409,6 ocurrencias / millón

Tabla 6: Frecuencias de los sustantivos.

Para terminar, en el caso de los verbos, los primeros en Almela *et alii* (2001) son: *ser*, con una frecuencia relativa de 17.419,5 ocurrencias por millón; *haber*, con 10.165 ocurrencias por millón; *estar*, con 5.171,5; y *tener*, con 5.047. En el listado de verbos del CECS, las frecuencias más elevadas son: *ser*, que ocupa el primer

lugar en ambos listados; *tener*, que se sitúa en el cuarto lugar en Almela *et alii* (2001); *poder*, que ocupa la posición número siete; y *gustar*, que se encuentra en el número 59.

Lemas:	Frecuencias relativas de los sustantivos en Almela <i>et alii</i> (2005):	Frecuencias relativas de los verbos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
SER	17.419,5 ocurrencias / millón	11.084,3 ocurrencias / millón
HABER	10.165 ocurrencias / millón	1.445,7 ocurrencias / millón
ESTAR	5.171,5 ocurrencias / millón	3.373,4 ocurrencias / millón
TENER	5.047 ocurrencias / millón	9.639,5 ocurrencias / millón
PODER	3.745 ocurrencias / millón	18.313,2 ocurrencias / millón
GUSTAR	319,5 ocurrencias / millón	11.566,2 ocurrencias / millón

Tabla 7: Frecuencias de los verbos.

Para concluir esta comparación, cabe destacar la afinidad que ha habido entre los dos listados en algunas categorías gramaticales concretas, como es el caso de los adverbios, las conjunciones, las preposiciones y los verbos. En el caso de los adjetivos, los pronombres y los sustantivos, los resultados no han sido tan parecidos seguramente porque son categorías que presentan una gran variedad de opciones.

7.4.2. Comparación con el libro *Frecuencias léxicas del español coloquial: Análisis cuantitativo y cualitativo*, de Terrádez (2001)

A continuación, se realiza la misma comparación que se ha hecho anteriormente, pero esta vez con el libro de *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo* de Marcial Terrádez Gurrea. Este listado resulta mucho más reducido que el de la fuente anterior, sin embargo, no hay tanta afinidad entre la obra de Terrádez y este estudio, como la que se ha podido demostrar con la de Almela.

En el caso de los sustantivos, los que encabezan la obra de Terrádez son: *día*, con una frecuencia relativa de 183 ocurrencias por millón; *gente*, con 155 ocurrencias por millón; *cosa*, con 119; y *cosas*, con 109. En el listado del CECS, los sustantivos que aparecen primero son: *cosa*, que ocupa el cuarto lugar en Terrádez (2001); *poder*, que no está documentado en el listado de sustantivos; *persona*, que se sitúa en el número 19; y *tiempo*, que tampoco está documentado en el listado de sustantivos de Terrádez (2001).

Seguidamente se adjunta la tabla explicativa de esta comparación:

Lemas:	Frecuencias relativas de los sustantivos en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de los sustantivos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
DÍA	183 ocurrencias / millón	963,8 ocurrencias / millón
GENTE	155 ocurrencias / millón	1.927,7 ocurrencias / millón
COSA	119 ocurrencias / millón	3.855,4 ocurrencias / millón
COSAS	109 ocurrencias / millón	No aparece documentado en la lista de sustantivos.
PODER	No aparece documentado en la lista de sustantivos	3.855,4 ocurrencias / millón
PERSONA	48 ocurrencias / millón	2.891,5 ocurrencias / millón
TIEMPO	No aparece documentado en la lista de sustantivos	2.409,6 ocurrencias / millón

Tabla 8: Frecuencias de los sustantivos.

En los adjetivos, los que se encuentran en primer lugar en Terrádez (2001) son: *mismo*, con una frecuencia relativa de 80 ocurrencias por millón; *igual*, con 75 ocurrencias por millón; *tal* con 62; y *media* con 44. En cambio, en el listado de CECS, son: *rápido*, *solo*, *útil* y *divertido*, ninguno de los cuales aparece en la obra de Terrádez.

Lemas:	Frecuencias relativas de los adjetivos en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de los adjetivos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
MISMO	80 ocurrencias / millón	481,9 ocurrencias / millón
IGUAL	75 ocurrencias / millón	No aparece documentado en la lista de adjetivos.
TAL	62 ocurrencias / millón	No aparece documentado en la lista de adjetivos.
MEDIA	44 ocurrencias / millón	No aparece documentado en la lista de adjetivos.
RÁPIDO	No aparece documentado en el listado de adjetivos.	2.409,6 ocurrencias / millón
SOLO	No aparece documentado en el listado de adjetivos.	1.445,7 ocurrencias / millón
ÚTIL	No aparece documentado en el listado de adjetivos.	1.445,7 ocurrencias / millón
DIVERTIDO	No aparece documentado en el listado de adjetivos.	963,8 ocurrencias / millón

Tabla 9: Frecuencias de los adjetivos.

En cuanto a la categoría de los verbos, los más frecuentes en este libro son: *ser*, con una frecuencia relativa de 1.778 ocurrencias por millón; *decir*, con 305 ocurrencias por millón; *haber*, con 295; y *tener*, con 257. En cambio, en la lista de CECS son: *poder*, que no está documentado en Terrádez (2001); *gustar*, que tampoco aparece; *ser*, que ocupa el primer lugar en esta obra; y *tener*, que está situado en el número cuatro.

Lemas:	Frecuencias relativas de los verbos en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de los verbos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
SER	1.778 ocurrencias / millón	11.084,3 ocurrencias / millón
DECIR	305 ocurrencias / millón	1.927,7 ocurrencias / millón
HABER	295 ocurrencias / millón	1.445,7 ocurrencias / millón
TENER	257 ocurrencias / millón	9.639,5 ocurrencias / millón
PODER	No aparece documentado en el listado de verbos.	18.313,2 ocurrencias / millón
GUSTAR	No aparece documentado en el listado de verbos.	11.566,2 ocurrencias / millón

Tabla 10: Frecuencias de los verbos.

Por lo que respecta a los adverbios, los primeros en Terrádez (2001) son: *no*, con una frecuencia relativa de 3.441; *sí*, con 857; y *ya*, con 772. En cambio, en la lista de CECS hay: *no*, que también ocupa el primer lugar en Terrádez (2001); *también*, que se encuentra en el número 13; y *más*, que está en el número cuatro.

Lemas:	Frecuencias relativas de los verbos en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de los adverbios en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
NO	3.441 ocurrencias / millón	4.819,2 ocurrencias / millón
SÍ	857 ocurrencias / millón	No aparece documentado en el listado de adverbios.
YA	772 ocurrencias / millón	No aparece documentado en el listado de adverbios.
TAMBIÉN	216 ocurrencias / millón	3.855,4 ocurrencias / millón
MÁS	358 ocurrencias / millón	3.373,4 ocurrencias / millón

Tabla 11: Frecuencias de los adverbios.

A continuación, se exponen las conjunciones más documentadas en Terrádez (2001), que son: *que*, con una frecuencia relativa de 4.617 ocurrencias por millón; *y*, con 3.283 ocurrencias por millón; y *pero*, con 1.106. En cambio, las conjunciones que han resultado más frecuentes en CECS son: *o*, que aparece en quinto lugar en la obra de Terrádez (2001); *porque*, que ocupa el lugar número siete; y *si*, que se encuentra en el número cuatro.

Lemas:	Frecuencias relativas de los verbos en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de los verbos en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
QUE	4.617 ocurrencias / millón	No aparece documentado en el listado de conjunciones.
Y	3.283 ocurrencias / millón	1.927,7 ocurrencias / millón
PERO	1.106 ocurrencias / millón	2.409,6 ocurrencias / millón
O	689 ocurrencias / millón	22.168,6 ocurrencias / millón
PORQUE	579 ocurrencias / millón	6.746,9 ocurrencias / millón
SI	880 ocurrencias / millón	4.819,2 ocurrencias / millón

Tabla 12: Frecuencias de los verbos.

En el caso de las preposiciones, las que encabezan la lista de frecuencias en Terrádez (2001) son: *de*, con una frecuencia relativa de 2.348 ocurrencias por millón; *a*, con 2.181 ocurrencias por millón; y *en*, con 1.132. Los resultados en el CECS son muy similares: *de*, que ocupa primera posición en las dos listas; *a*, que ocupa segunda posición en las dos listas; y *para*, que ocupa el lugar número seis en Terrádez (2001).

Lemas:	Frecuencias relativas de las preposiciones en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de las preposiciones en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
DE	2.348 ocurrencias / millón	22.650 ocurrencias / millón
A	2.181 ocurrencias / millón	17.349,3 ocurrencias / millón
EN	1.132 ocurrencias / millón	6.265 ocurrencias / millón
PARA	233 ocurrencias / millón	6.746,9 ocurrencias / millón

Tabla 13: Frecuencias de las preposiciones.

Por último, en la categoría de los pronombres, los que han resultado más frecuentes en Terrádez (2001) son: *lo*, con una frecuencia relativa de 1.746 ocurrencias por millón; *yo*, con 1.492 ocurrencias por millón; y *me*, con 1.305. La lista del CECS no ha variado demasiado, los más frecuentes son: *me*, que ocupa el tercer lugar; *te*, que ocupa el número cinco; y *se*, que ocupa el número cuatro.

En esta tabla se recoge de forma más visual la comparación anterior:

Lemas:	Frecuencias relativas de los pronombres en Terrádez (2001):	Frecuencias relativas de los pronombres en el Corpus Español-Catalán en Secundaria (CECS):
LO	1.746 ocurrencias / millón	963,8 ocurrencias / millón
YO	1.492 ocurrencias / millón	1.927,7 ocurrencias / millón
ME	1.305 ocurrencias / millón	18.795 ocurrencias / millón
TE	804 ocurrencias / millón	14.457 ocurrencias / millón
SE	1.102 ocurrencias / millón	10.602 ocurrencias / millón

Tabla 14: Frecuencias de los pronombres.

Para concluir la comparación con la obra de Terrádez (2001), se debe destacar que hay cierta afinidad en algunas categorías (como es el caso de las conjunciones, las preposiciones y los pronombres), pero en otras hay diferencias relevantes (este es el caso de los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios).

8. CONCLUSIONES

En un contexto social bilingüe, como es el caso de Cataluña, es muy habitual detectar influencias lingüísticas entre el castellano y el catalán, tanto en la escritura como en la oralidad. El primer objetivo de este trabajo ha sido analizar las interferencias lingüísticas relevantes que se detectan entre los dos idiomas y observar si hay una lengua más influyente que otra entre los jóvenes.

A partir de los datos extraídos del análisis, se ha podido comprobar que el castellano es una lengua muy influyente y que la mitad de los alumnos catalanohablantes presentan una expresión escrita con más interferencias castellanas que catalanas. En cambio, no consta ningún informante catalanohablante que presente una escritura con más interferencias catalanas que castellanas. Con estas referencias, se puede afirmar que el castellano es una lengua muy poderosa, incluso entre los jóvenes que tienen el catalán como L1. Es importante considerar que todos los informantes son adolescentes y la mayoría de ellos son consumidores habituales de redes sociales y vídeos de internet, un mundo que suele utilizar el castellano para obtener más repercusión internacionalmente, de modo que, aunque algunos jóvenes conviven en un contexto familiar catalán, el castellano les resulta una lengua muy usual.

El segundo objetivo del trabajo estaba relacionado con el léxico y pretendía realizar una comparación entre las palabras más utilizadas de nuestro corpus (CECS) con otras listas de frecuencias de estudios destacados en la bibliografía sobre el tema: la primera lista de frecuencias que se ha tenido en cuenta aparece en la obra de Almela *et alii* (2005) y la segunda se encuentra en Terrádez (2001). La motivación principal de esta comparación ha sido comprobar si los términos que resultan más utilizados en nuestro corpus (CECS) concuerdan con los más utilizados en las listas consultadas. A partir del análisis, se ha podido observar que nuestros resultados presentan ciertas semejanzas con la obra de Almela *et alii* (2005), sobre todo por lo que respecta a los adverbios, preposiciones y pronombres. También se ha podido establecer cierta afinidad con la lista de frecuencias de Terrádez (2001), sobre todo en lo que atañe a las preposiciones.

En la parte preliminar del trabajo, se ha hecho una reflexión sobre la importancia del léxico para obtener una buena comunicación y se ha expresado que es un aspecto de la lengua poco considerado por los jóvenes, quienes utilizan expresiones propias con el objetivo de diferenciarse del mundo adulto.

9. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, C. (juliol 13, 2008). El lenguaje de los jóvenes. *Revista Punto y Coma* (n. 13), p.44 <https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/cultura/el-lenguaje-de-los-jovenes/>

Almela, R; Cantos, P; Sánchez, A; Sarmiento, R; Almela, M. (2005) *Frecuencias del español: diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Universitas.

Casaponsa, P. (deseembre 12, 2022). Alerta per la caiguda general del nivel de català, mates i anglès. *Diario Ara*. https://www.ara.cat/societat/educacio/patacada-catala-mates-nivell-baixa-tant-primaria-secundaria_1_4571888.html

La llengua catalana en els municipis de Catalunya (2021 – 2022). Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya. <https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/informes-locales/170157.pdf>

Losilla, A; Saneleuterio, E. (2017). El aprendizaje del léxico en 2º de la ESO: análisis crítico de las propuestas de un manual de castellano. *Estudios interlingüísticos* (n. 5), págs. 66 – 84.

Martín Vegas, R. A. (2022). La didáctica del léxico en la enseñanza preuniversitaria. *La enseñanza del léxico*, págs. 153 – 168.

Pérez Saldanya, M; Mestre, R; Sanmartín, O. (2022). *Diccionari de lingüística*, València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua – TERMCAT.

Terrádez, M. (2001) *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. València: Universitat de València.

10. ANEJOS

ANEJO 1. CORPUS ESPAÑOL-CATALÁN EN SECUNDARIA (CECS)

Transcripción de los ejercicios hechos por los informantes del Institut Pere Alsius i Torrent:

INFORMANTE 1:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi padre estudio para trabajar de en **magnetamiento** de bombas de agua. Mi madre no fue a la universidad pero es la jefa de un centro **d'estetica** Nova Estetica.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Normalmente hablo **catalàn però** con mi abuela hablo castellano.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (112 palabras)

A mi me gustaria tener el poder de leer la mente de las otras personas para saber lo que piensan **sobre** mi **i** para saber si **té** estan diciendo una cosa pero por dentro se estan riendo de que me han mentido. Tambien me gustaria tener el poder de volver atras en el tiempo para ver toda mi familia guntos otra vez, tambien para estar otra vez con mi abuelo, para estar más tiempo con el **i** reirnos guntos otra vez. Tambien me gustaria volar porque porque **des de** hace tiempo quiero saber que se siente volar por las nubes **i** por el cielo **i** para hir a sitios mucho mas rapido.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(113 palabras)

A mi m'agradaria tenir el poder de llegir la ment de **las** altres persones per saber el que pensen sobre mi **i** per saber si te estan diguent una cosa però per dins **se esta rient** de que man dit una mentida. Tambe m'agradaria tenir el poder de tornar enrere en el temps: per veure tota la meva familia junts un altre cop, tambe per estar un altre cop amb el meu avi, per estar més temps amb ell **i reirnos** junts un altre cop. Tambe m'agradaria volar perque des de fa temps vull saber que se sent volr per els nubols **i** per el cel **i** per anar als llocs més rapid.

COMENTARIO: 7 influencias del catalán, 3 influencias del castellano.

INFORMANTE 2:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Estudios primarios.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

En catalan i castellano.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (68 palabras)

El poder que me gustaria tener seria la mejor suerte, con este poder siempre tendras la suerte de tu lado, por ejemplo: te compras un boleto para la loteria y ganas, estas haciendo un examen de a, b, c o d y no sabes nada lo haces todo al azar y sacas un 10, estas haciendo paracaidismo y no sale el paracaidas y caes en un castillo inchable.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(68 palabras)

El poder que me agradaria tindre seria la millor sort, amb aquest poder sempre tindre la sort al meu costat, per exemple: et compres un ticket de la loteria i guanyo, estas fent un examen de a, b, c o d y no saps res el fas tot al azar i treus un 10, estas fent paracaiguda i no surt el paracaigudas u caus en un castell inflable.

COMENTARIO: 4 influencias del castellano.

INFORMANTE 3:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Tuvieron estudios primarios y tecnología en la universidad.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Español o catalan.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (71 palabras)

Telepatia, es decir, saber que piensa alguna persona que este cerca de mi.

Yo elijo este poder ya que yo **des de** pequeño siempre he querido ayudar o hacer las cosas con la mejor intencion.

Pongamosle un ejemplo, si en un dia me encuentro un amigo o incluso un desconocido podria saber sus dolores, problemas de esa persona e intentar ayudarlo con lo que pueda.

Siempre intento ayudar a los demas.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán.

(69 palabras)

Telepatia, és a dir, saber que pensa alguna persona aprop meu.

Jo trio aquest poder ja que des de petit sempre he volgut ajudar o fer les coses amb la millor intenció.

Posem-li un exemple, si un dia em trobo un amic conegut o inclus un desconegut podria saber els seus dolors, problemes **de aquella** persona i intentar ajudar-lo amb el que sigui posible.

Sempre intento ajudar **als demes**.

COMENTARIO: 1 influencia del catalán, 2 influencias del castellano.

INFORMANTE 4:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Papa: primaria

Mama: primaria y eso

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Marroci y castellano.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (68 palabras)

Volar para llegar mas rapido a los sitios y ir de vacaciones gratis si ai terremotos volaria me irira volando de la bentana, me vestiria volando si ai laba volaria i seria veloz i pasaria todas las metas cuando ciero ber el mundial lo beria de serca, beria los animales de cerca, iria a bisitar toda mi familia de maruecos i ademas iria a ber a los famosos.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(55 palabras)

Vula per ariba mes rapit els llocs i aniria da bacancas gratis si hai taramotus vularia i saltaria de la bentana, me posaria la roba bulan, si ai lava vularia i saria rapida i pasaria la meta, cuan buldria veure el mundial al miraria de aprop i aniria a visitar tota la familia de maruecos.

COMENTARIO: 5 influencias del castellano.

INFORMANTE 5:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi madre estudio sicologia, mi padre fue guardia civil durante muchos años.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Español.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (56 palabras)

A mi me gustaria tener los poderes de Superman, es decir, tener **superfuerça**, volar, tirar rayos por los ojos, aliento congelador... por que asi quien se meta conmigo podria hacerle volar.

Y también en ves de ir en bus voy volando hasta el instituto o para congelar a mi oponentes o también podria quemarlos un poco.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(53 palabras)

A mi m'agradaria tenir els poder de Superman, es a dir, superforça, volar, treure rajos lasers pels ulls, congelar per la boca... porque així qui **es fiqui amb mi** el podria **mandar** volant

I també per anar volant a l'institut o també per congelar els meus rivals o també per **donar-li una lecció**.

COMENTARIO: 1 influencia del catalán y 3 influencias del castellano.

INFORMANTE 6:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi madre estudio administrativo y mi padre bachillerato.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

En catalan.

Escribe un breve texto, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (68 palabras)

Me gustaria tener el poder de teletransportarme al lugar que quiera. Me gustaria tener este poder porque es un poder muy guay porque no tienes que pagar para ir a donde quieras y ademas podrias irte al lugar que quieras y cuando quieras. Pero tambien me gustaria tener el poder de volar porque deve ser un poder muy chulo i tambien me gustaria tener el poder de telepatia.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(65 palabras)

M'agradaria tenir el poder de teletransportarme el lloc que vulgi. M'agradaria tenir aquest poder porque es un poder molt guay porque no tens que pagar per anar a on vulguis hi ha més podrias anar el lloc on vulguis i cuan vulguis. Però també m'agradaria tenir el poder de volar perquè deu ser un poder molt guay i també m'agradaria tenir el poder de telepatia.

COMENTARIO: 1 influencia del catalán, 5 influencias del castellano.

INFORMANTE 7:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi madre estudio medicina i fue enfermera por un tiempo. Mi padre era cantante por lo que no se en donde se quedo.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

En marroquí y catalán.

Escribe un breve texto, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (61 palabras)

La verdad es que lo tengo claro, me gustaría tener poder de la telepatía leer mentes de todo el mundo pero espero que no hubiera terminado mal. También me hubiera gusta el poder de pausar el tiempo ¡imagínate! Sería super guay. Podría tener todo lo que quisiera, evitar momentos incómodos o hasta salvar el mundo de una catástrofe. Podría divertirme mucho.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(62 palabras)

La veritat es que el tinc molt clar. M'agradaria tenir el poder de la telepatia, llegir ments de **tot el món**. Però desigo que no haguesi acabat malament. Tambéme haguesi agradat el poder de pausar el temps imaginat! Seria super increíble. Podria tenir tot el que vulgues, evitar moments incòmods o fins i tot salvar el mon d'un problema. Podria **divertirme** molt!

COMENTARIO: 2 influencias del castellano.

INFORMANTE 8:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

La formación de mis padres son: mi madre estudio contabilidad y mi padre solo estudio primaria y secundaria.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Yo en casa siempre hablo catalan.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (91 palabras)

A mi si m'he dieran la oportunidad de poder decidir un poder yo elegiría el poder de la teletransportación ya que es un superpoder muy util en el dia a dia que te puede ayudar en tu vida cotidiana porque te puede ayudar en muchas cosas como: para viajar, para llegar a los sitios mas rápido o para ver a la gente que aprecio mas rápido o al momento.

Para mi la teletransportación es un poder que ya hace unos años que sí me dieran por elegir un poder elegiría este.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(94 palabras)

A mi si hem donen la oportunitat de poder decidir un poder jo triaria el poder de la teletransportacio ja que es un poder molt util al dia a dia i que et pot ajudar a la teva vida cotidiana, perque et pot ajudar en moltes coses com ara: fer viajar, per poder arribar als llocs mes rapid o fer poder veure a les persones que estimo molt mes rapid o al moment.

Per mi la teletransportacio es un poder que ja fa uns anys que si hem deixen triar un poder triaria aquest.

COMENTARIO: 1 influencia del catalán, 1 influencia del castellano.

INFORMANTE 9:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Hicieron primaria, secundaria y universidad.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Catalán.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (28 palabras)

Me gustaría tener el poder de tener todos los poderes porque así podría utilizarlos todos por ejemplo: volar, convencer a los profesores para ver el mundial, teletransportarme, etc.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(28 palabras)

M'agradaria tenir el poder de tenir tots el poders perque aixis podria **utilitzarlos** tots per exemple: volar, convencer a tots els profes per mirar el mundial, **teletransportarme**, etc.

COMENTARIO: 2 influencias del castellano.

INFORMANTE 10:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi madre trabaja de arqueóloga pero está estudiando de maestra y mi padre maestro de sociales.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

En catalán.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que e gustaría tener y por qué: (59 palabras)

A mi siempre me ha gustado un poder y mi poder sería volar porque podría viajar, irme a un árbol a descansar, mirar las estrellas o también me gustaría ser Spiderman porque me gusta salvar a la gente y luchar. El Hulk también porque quiere tener fuerza y ser grande y luchar contra los malos para salvar el mundo.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán: (59 palabras)

A mi sempre m'ha agradat un poder i el meu poder seria volar perque podria viajar, anar-me a volar perque podria viajar, anar a un arbre a descansar, mirar les estrelles. També m'agradaria ser Spiderman perque m'agrada salvar a gent i lluitar. En Hulk tambe perque vull tenir força: ser gran, lluitar contra els dolents per salvar el món.

COMENTARIO: 1 influencia del catalán.

INFORMANTE 11:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

No lo se.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

En catalan.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (74 palabras)

A mi me gustaría poder volar, ya que podría ir a los lados sin tener que cojer: avión, coche, barco... Y si me canso de caminar solo tendría que elevarme y volar, sería divertido. También me gustaría poder hablar con los animales porque sería interesante saber lo que dicen, o también telekinesis para no tener que **levantar-me** para cojer las cosas, o también sería mucho más fácil ordenar mi habitación o hacer **tascas** diarias.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(73 palabras)

A mi m'agradaria poder volar, ja que podria anar a tots els llocs sense haber d'agafar un avió, **coche**, **barco**... I si em canso de caminar només **hauria que** elevar-me i volar, seria divertit. També m'agradaria poder parlar amb els animals perquè seria interessant saber el que diuen, o també telekinesis per no haber d'aixecar-me per agafar les coses, o també seria molt més **fácil** ordenar la meva habitació o fer tasques **diáries**.

COMENTARIO: 2 influencias del catalán y 5 influencias del castellano.

INFORMANTE 12:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

No se.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Catalan y castellano pero normalmente castellano.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (67 palabras)

A mi me gustaría tener el poder de saber lo que piensan las demás personas. Como leer su mente. Así poder saber si lo que dicen **és** cierto o no o lo que esas personas piensan de mi. También he elegido este poder porque podría saber las respuestas de los exámenes cuando piensan las demás personas. Aunque no me serviría de tanto porque yo ya soy inteligente.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(67 palabras)

A mi m'agradaria tindre el poder de saber **lo** que pensen **les demes** persones, com llegir la seva ment. Aixís poder saber si **lo** que diuen **és** veritat o no o **lo** que aquelles persones pensen de mi. També he elegit aquet poder perque poria sber les respostes dels examens quant **les demes** persones pensen. Cosa que no em serviría de tant perque jo ja soc intel·ligent.

COMENTARIO: 5 influencias del castellano, 1 influencia del catalán.

INFORMANTE 13:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi padre estudió jardinería y ahora trabaja de eso. Mi madre estudió haciendo educación social. Ahora trabaja en un colegio.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

En catalán.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (72 palabras)

A mi personalmente me gustaría poder teletransportarme. De esta forma podría viajar donde quisiera en cualquier momento.

Tal vez viajaría a los alpes suizos, a Inglaterra, o incluso a Canadá.

También me gustaría poder parar el tiempo, así podría hacer todo lo que quisiera sin necesidad de darme prisa. Aunque pensándolo bien, sola no sería tan divertido.

O telequinesis, mover objetos con la mente sería impresionante y muy útil a decir verdad.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán:

(70 palabras)

A mi personalment m'agradaria poder teletransportar-me. D'aquesta forma podria viajar a on volgués en qualsevol moment.

Potser viatjaria als alps suisos, a Englaterra, o fins i tot a Canadà.

També m'agradaria poder parar el temps, així podria fer tot el que volgués sense necessitat de fer-ho amb pressa. Encara que pensant-ho bé, sola no seria tant divertit.

O telequinesis, moure objectes amb la ment seria impressionant. I molt útil certament.

COMENTARIO: 0 influencias del catalán y del castellano.

INFORMANTE 14:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi madre hizo magisterio. Mi padre no lo se, pero los dos fueron a la universidad.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Catalan y castellano con mi iaia.

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (71 palabras)

El poder que me gustaria tener es el de poder volar porque podria viajar, ir más rápido a los sitios, **escapar-me** de peleas. Me gustaria tener el poder de dar comida a quien lo necesita porque así la gente no se muera de hambre, así puede que habrian menos conflictos en el mundo. Poder **teletransportar-me** en donde me de la gana. Poder evitar conflictos de guerras, batallas de familia, amigos, hermanos...

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán: (68 palabras)

El poder que m'agradaria tenir es el de poder volar perquè podria viatgar, anar rapid en els llocs, **escapar-me** de baratlles. M'agradaria tenir el poder de donar menjar a qui ho necessiti perquè així la gent no es mori de gana, així potser hi haurien menys conflictes en el món. Poder-me teletransportar a on em dongui la gana. Poder evitar conflictes de guerres baratlles de familia, amics, germans...

COMENTARIO: 2 influencias del catalán.

INFORMANTE 15:

Antes de empezar a escribir, necesito que me respondas estas preguntas:

¿Con qué género te identificas?

Masculino

Femenino

Otros

¿Cuál es la formación de tus padres?

Mi madre estudió psicología. Mi padre estudió contabilidad y finanzas. No fueron a la universidad.

¿En qué idioma hablas normalmente en casa?

Catalán o shiji (dialecto del árabe).

Escribe un texto breve, de unas 10 líneas, explicando cuál sería el poder que te gustaría tener y por qué: (83 palabras)

Me gustaría ser invisible porque podría ser útil en caso de situaciones incómodas y **sobretudo** para saber los secretos de los demás, también serviría para misiones del FBI o de la secreta **i** como poder pillar a un asesino in fraganti o **perseguir-lo** sin ningún tipo de peligro, ya que desgraciadamente los asesinos pueden llegar a matar o a **hacer-los** pasar por un mal momento a los agentes. El inconveniente sería que puede que me capturasen para hacer pruebas/experimentos científicos por la fuerza.

Seguidamente, traduce el mismo texto que has escrito en castellano, al catalán: (82 palabras)

M'agradaria ser invisible perquè podria ser útil en cas de situacions incòmodes i sobretot per saber els secrets de a gent, també serviria per missions de FBI o de la secreta **i** com poder atrapar a un assessí in fraganti o perseguir-lo sense cap tipus de perill, ja que desgraciadament els assessins poden arribar a matar o a fer-los passar per un moment dolent als agents. L'inconvenient seria que podria ser que em capturessin per fer-me **pruebas**/ experiments científics per la força.

COMENTARIO: 4 influencias en catalán, 1 en castellano.

ANEJO 2:

LISTADO DE LAS PALABRAS MÁS FRECUENTES EN EL CORPUS (CECS):

A continuación, se expone una lista con las palabras más utilizadas en los textos que han redactado los informantes.

SUSTANTIVO:

Cosa 3.855,4	Momento 1.445,7	Mano 963,8
Poder 3.855,4	Verdad 1.445,7	Nube 963,8
Persona 2.891,5	Animal 963,8	Suerte 963,8
Tiempo 2.409,6	Asesino 963,8	Vez 963,8
Cielo 1.927,7	Avión 963,8	Abuelo 489,1
Gente 1.927,7	Conflicto 963,8	Agente 489,1
Mente 1.927,7	Día 963,8	Aliento 489,1
Mundo 1.927,7	Ejemplo 963,8	Alpes 489,1
Sitio 1.927,7	Examen 963,8	Año 489,1
Uno 1.927,7	Fuerza 963,8	Árbol 489,1
Amigo 1.445,7	Lado 963,8	Azar 489,1
Familia 1.445,7	Mal 963,8	Barco 489,1
Batalla 489,1	Intención 489,1	Vacaciones 489,1
Boleto 489,1	Lava 489,1	Ventana 489,1
Bolsillo 489,1	Lotería 489,1	Vida 489,1
Bus 489,1	Luna 489,1	
Coche 489,1	Manera 489,1	
Comida 489,1	Meta 489,1	
Canadá 489,1	Misión 489,1	
Caso 489,1	Necesidad 489,1	
Castillo 489,1	Objetos 489,1	
Catástrofe 489,1	Ojo 489,1	
Diez 489,1	Oportunidad 489,1	
Dolor 489,1	Padres 489,1	
Estrella 489,1	Paracaídas 489,1	
Experimento 489,1	Paracaidismo 489,1	
Famoso 489,1	Pelea 489,1	
Forma 489,1	Peligro 489,1	
Futbol 489,1	Prisa 489,1	
Gana 489,1	Problema 489,1	
Guerra 489,1	Profesor 489,1	

Habitación 489,1
Hambre 489,1
Hermano 489,1
Inconveniencia 489,1
Inglaterra 489,1
Instituto 489,1
Inteligente 489,1

ADJETIVO:

Rápido 2.409,6
Otro 1.445,7
Solo 1.445,7
Útil 1.445,7
Divertido 963,8
Fácil 963,8
Mágico 963,8
Bueno 489,1
Científico 489,1
Cierto 489,1
Claro 489,1
Conocido 489,1
Congelador 489,1
Cotidiano 489,1
Desconocido 489,1
Diario 489,1
Grande 489,1

VERBO:

Poder 18.313,2
Gustar 11.566,2
Ser 11.084,3
Tener 9.639,5
Ir 7.228,9
Hacer 6.265
Querer 5.783
Saber 5.301,2
Tener 3.855,4
Estar 3.373,4

Prueba 489,1
Rayo 489,1
Respuesta 489,1
Secreto 489,1
Situación 489,1
Terremoto 489,1
Tipo 489,1

“Gratis” 489,1
Hinchable 489,1
Impresionante 489,1
Incómodo 489,1
Interesante 489,1
Invisible 489,1
Malo 489,1
Mismo 489,1
Ningún 489,1
Pequeño 489,1
Veloz 489,1

Esperar 963,8
Jugar 963,8
Luchar 963,8
Mirar 963,8
Parar 963,8
Pasar 963,8
Pensar 963,8
Reír 963,8
Servir 963,8
Tocar 963,8

Hablar 489,1
Hacer 489,1
Imaginar 489,1
Intentar 489,1
Levantar 489,1
Matar 489,1
Mentir 489,1
Meter 489,1
Morir 489,1
Mover 489,1

Coger 2.891,5	Apreciar 489,1	Necesitar 489,1
Elegir 2.408,6	Caer 489,1	Obligar 489,1
Ver 2.408,6	Caminar 489,1	Ordenar 489,1
Viajar 2.408,6	Cansar 489,1	Pagar 489,1
Ayudar 1.927,7	Capturar 489,1	Perseguir 489,1
Decir 1.927,7	Comer 489,1	“Pillar” 489,1
Pensar 1.927,7	Comprar 489,1	Poner 489,1
Salvar 1.927,7	Convencer 489,1	Quemar 489,1
Dar 1.445,7	Descansar 489,1	Sacar 489,1
Decidir 1.445,7	Divertir 489,1	Salir 489,1
Haber 1.445,7	Elevar 489,1	Sentir 489,1
Leer 1.445,7	Encontrar 489,1	Terminar 489,1
Llegar 1.445,7	Evitar 489,1	Tirar 489,1
Dar 963,8	Ganar 489,1	Utilizar 489,1
Ver 489,1		
Vestir 489,1		
Visitar 489,1		
Volver 489,1		

ADVERBIO:

No 4.819,2	Además 963,8	Poco 489,1
También 3.855,4	Cerca 963,8	Tanto 489,1
Más 3.373,4	Incluso 963,8	
Ya 2.891,5	Atrás 489,1	
Así 2.409	Casi 489,1	
Muy 1.927,7	Dentro 489,1	
Siempre 1.927,7	Desgraciadamente 489,1	
Como 1.445,7	Lejos 489,1	
Cuando 1.445,7	Menos 489,1	
Donde 1.445,7	Nunca 489,1	
Mucho 1.445,7	Personalmente 489,1	

PRONOMBRE:

Me 18.795	Mi 4.819,2	Algún 963,8
Te 14.457,8	Este 2.891,5	Lo (2) 963,8
Se 10.602,4	Él 1.927,7	Quien 963,8

Un/a 10.602,4

Tu 8.674,6

Todos 5.783

PREPOSICIÓN:

De 22.650

A 17.349,3

Para 6.746,9

En 6.265

CONJUNCIÓN:

O 22.168,6

Porque 6.746,9

Si 4.819,2

Yo 1.927,7

Demás 1.445,7

Sin 1.445,7

Por 4.337,3

Con 3.373

Hasta 1.927,7

Contra 963,8

Pero 2.409,6

Y 1.927,7

Aunque 963,8

Su (2) 963,8

Conmigo 489,1

Nada 489,1

Desde 963,8

Sobre 963,8

Sin 489,1