

# SEMIAS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

VOLUMEN 3 · ENERO - JUNIO 2022 · NÚMERO 5



#### DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca / Rectora  
Dr. Javier Ávila Morales / Secretario Académico  
Mtro. Luis Alberto Fernández García / Secretario Particular  
Dr. Eduardo Núñez Rojas / Secretario de Extensión y Cultura Universitaria  
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña/ Secretaria de Investigación, Innovación y Posgrado  
Dra. Adelina Velázquez Herrera / Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

#### DIRECTORAS:

Dra. Eva Patricia Velásquez Upegui y Dra. Juliana de la Mora

#### EDITORA:

Mtra. Sandra Arteaga Santos

#### CORRECTORES:

Mtra. Aymeé Almeida Victorero, Mtro. Santiago Flores Sigg, Mtra. Paulina Tovilla-Loza,  
Mtra. Gabriela Galindo y Mtra. Itzel Esquivel

#### DISEÑO GRÁFICO:

Mtra. Sandra Arteaga Santos

#### COMITÉ EDITORIAL:

Dra. Valeria Andrea Belloro (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Elia Haydée Carrasco Ortíz (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Adelina Velázquez Herrera (Universidad Autónoma de Querétaro, México), † Dra. Donna Jackson-Maldonado (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dr. Ricardo Maldonado Soto (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Karina Hess Zimmermann (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Gloria Nélide Avecilla-Ramírez (Universidad Autónoma de Querétaro, México)

#### CONSEJO ASESOR:

Dr. José Luis Ramírez Luengo (Universidad Complutense de Madrid, España), Dr. Domingo Alberto Román Montes de Oca (Universidad de Santiago de Chile, Chile), Dra. María Claudia González Rátiva (Universidad de Antioquia, Colombia), Dr. Mark Amengual (University of California, Estados Unidos), Dr. Melvin González Rivera (University of Houston, Estados Unidos), Dra. Mireya Cisneros Estupiñán (Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia), Dra. Pilar Chamorro (University of Georgia, Estados Unidos), Dr. Sandro Sessarego (University of Texas, Estados Unidos), Dr. Guillermo Andrés Soto Vergara (Universidad de Chile, Chile), Dra. Lilián Guerrero (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Dr. Mario Salvatore Corveddu (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia) y Dr. Miguel Ángel Quesada Pacheco (Universidad de Bergen, Noruega)

---

*Semas*, año 3, número 5, enero-junio 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Lenguas y Letras. Centro Universitario, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, Querétaro C. P. 76010, Querétaro, México. Tel. (442)1921200, exts. 61140 y 61250. [www.semas.uaq.mx](http://www.semas.uaq.mx). Editoras responsables: Eva Patricia Velásquez Upegui y Juliana de la Mora Gutiérrez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2021-0811101133300-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Facultad de Lenguas y Letras, Sandra Arteaga Santos, Centro Universitario, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, Querétaro C. P. 76010, Querétaro, México, fecha de la última modificación: 12 de marzo de 2022.

---

## Sumario

### *Artículos*

“Hace como... tendrá medio año”. Análisis de las construcciones temporales impersonales con los verbos *hacer* y *tener* en el español de México  
*“Hace como... tendrá medio año”. Analysis of impersonal temporal constructions with hacer and tener in Mexican Spanish* ..... 7

KATHARINE BROWNSHIRE / Universidad Autónoma de Querétaro, México

JULIANA DE LA MORA / Universidad Autónoma de Querétaro, México

A terminological database for the translation of systemic functional linguistics terms in English and Spanish  
*Una base de datos terminológica para la traducción de términos de la lingüística sistémico-funcional en inglés y en español* ..... 29

DANIEL RODRIGUEZ-VERGARA / Universidad Nacional Autónoma de México, México

*En plan* seguido de un referente cultural. La importancia de la dimensión cultural y de los conocimientos socioculturales  
En plan *followed by a cultural reference. The importance of the cultural dimension and sociocultural knowledge* ..... 49

PILAR VALERO FERNÁNDEZ / Instituto Cervantes de Berlín, España

HEE SOO KIM / Universidad de Barcelona, España

El procesamiento de género con sustantivos inventados: sintaxis, morfología y la lengua materna  
*Gender processing with nonce nouns: syntax, morphology, and the mother tongue* ..... 73

ANDIE FABER / Kansas State University, United States of America

Producción de sufijos heterocategoriales por estudiantes mexicanos de inglés como segunda lengua  
*Mexican English Language Learners' production of class-changing suffixes* ..... 97

BRENDA VARGAS VEGA / Universidad Autónoma de Querétaro, México

ANA SOFÍA MÁRQUEZ VALENCIA / Universidad Autónoma de Querétaro, México

Representaciones de la ley de jubilaciones en dos ilustraciones de la prensa anarquista en Argentina  
*Social representations of retirement pension law in two illustrations of the anarchist press in Argentina* ..... 121

LUCÍA HELLÍN / Universidad de Buenos Aires, Argentina

La presencia de destinadores y destinatarios en géneros académicos en inglés. El caso de la voz pasiva y los pronombres personales de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> persona  
*The presence of addressers and addressees in academic genres in English. The case of passive voice and first and second person pronouns* ..... 141

CLAUDIA SILVIA HERCZEG / Universidad Nacional de Comahue, Argentina

MÓNICA ESTELA LAPEGNA / Universidad Nacional de Comahue, Argentina

Una exploración a los aspectos mejorables sobre cohesión y citación en informes de campo de estudiantes universitarios de Letras  
*An exploration to improvable elements of cohesion and citation in field reports written by university Language and Literature students* ..... 163

CAROLINA ANDREA MIRALLAS / Universidad Nacional de San Luis- CONICET, Argentina

ANA CRISTINA YUVERO / Universidad Nacional de San Luis, Argentina

### **Entrevista**

Entrevista a la Doctora María José Rincón González sobre la preservación y la difusión literaria y lingüística de República Dominicana ..... 187

JESÚS MIGUEL DELGADO DEL AGUILA / Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Entrevista con la Dra. Haydée Carrasco Ortiz: la neurolingüística ..... 197

KARLA ELIZABETH ALVARADO BAUTISTA / Universidad Autónoma de Querétaro, México

### **Reseña**

Brehmer, B. & Treffers-Daller, J. (2020) Lost in Transmission: The role of attrition and input in heritage language development. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 276 pages. ISBN: 978-90-272-0539-1 (HB) ..... 203

ERIC ALVAREZ / Université Sorbonne Nouvelle, France

## *Artículos*



# “Hace como... tendrá medio año”. Análisis de las construcciones temporales impersonales con los verbos *hacer* y *tener* en el español de México

*“Hace como... tendrá medio año”. Analysis of impersonal temporal constructions with hacer and tener in Mexican Spanish*

Katharine Brownshire  
Universidad Autónoma de Querétaro, México  
katibrownshire@gmail.com

Juliana de la Mora  
Universidad Autónoma de Querétaro, México  
juliana.delamora@uaq.edu.mx

Original recibido: 10/10/2021  
Dictamen enviado: 21/01/2022  
Aceptado: 15/02/2022

## Resumen

Los trabajos previos sobre las construcciones temporales impersonales en el español peninsular (Howe, 2011), muestran un proceso de nivelación sintáctica y semántica y especialización que se encuentra en las últimas etapas en este dialecto. A pesar de ser construcciones sumamente estudiadas, son pocos los estudios dialectales que presentan un análisis sobre el estado actual de las mismas. En este trabajo, se presenta un análisis descriptivo y variacionista de las construcciones temporales impersonales con los verbos *hacer* y *tener* a partir de una muestra de datos orales del español de México. Los resultados sugieren que *hacer*+TIEMPO está en proceso de fijarse como una expresión adverbial deíctica cuyo punto de referencia es el momento de habla, debido a la erosión de los últimos vestigios de las propiedades verbales de su fuente léxica. Proponemos que la aparición de *tener*+TIEMPO en una construcción semejante ha acelerado la pérdida de las propiedades verbales de *hacer*+TIEMPO.

**Palabras clave:** construcciones impersonales, construcciones temporales, especialización, nivelación sintáctica, referencia temporal, sociolingüística, variación lingüística.

## Abstract

*Previous work on impersonal temporal constructions in peninsular Spanish (Howe, 2011), reveals evidence of late-stage syntactic and semantic leveling and specialization.*

*Despite the multitude of studies into these constructions, little is known about their current usage in different dialects of Spanish. Our research offers a descriptive and variationist analysis of the impersonal temporal constructions with the verbs hacer and tener using oral data from Mexican Spanish. Our results suggest that the temporal construction with hacer is currently undergoing a transition into a fixed adverbial deictic expression, with the reference point being the moment of speech, due to the erosion of the last vestiges of its verbal origin. We propose that the appearance of the verb tener in a similar impersonal temporal construction has accelerated the loss of the verbal properties of the temporal construction with hacer.*

**Keywords:** *impersonal constructions, language variation, sociolinguistics, specialization, syntactic leveling, temporal constructions, temporal reference.*

## Introducción

Las construcciones temporales impersonales (CTIs) han sido ampliamente estudiadas en el español, especialmente la que ocurre con el verbo *hacer* y sirve para indicar el tiempo transcurrido desde el término de un evento o para ubicar un evento en el tiempo (Brewer, 1987; García Fernández, 1999; Herce, 2017a, 2017b; Hernández Pérez, 2014; Howe & Ranson, 2010; Howe 2011; Ongay González, 2017; Rigau, 2001). Esta construcción puede introducir una cláusula subordinada a través del nexa *que*, como en (1), o puede aparecer sin nexa, como en (2) y (3). En el español de México existe, adicionalmente, otra construcción impersonal con referencia temporal que también indica el tiempo transcurrido desde el término de un evento. Esta construcción ocurre con el verbo *tener* y siempre introduce una cláusula subordinada (4a). A diferencia de la construcción con *hacer*, la construcción con *tener* no puede prescindir del nexa *que* (4b):<sup>1</sup>

- (1) *hace* tres años *que* fuimos a Cancún [ME-219-22M-02]
- (2) *hace* como tres cuatro años  $\emptyset$  sembraron maíz [ME-171-21M-01]
- (3) yo terminé con él *hace* dos años [ME-250-31M-05]
- (4) a. *tiene* poquito *que* cumplió dieciséis [ME-295-12M-07]  
b. \**tiene* poquito  $\emptyset$  cumplió dieciséis

<sup>1</sup> Si bien algunos autores han reconocido que en esta variante dialectal es posible expresar los mismos significados mediante la construcción *ir para* (Diez Itzá y Pérez Toral, 1991; Fernández-Soriano y Táboas Baylín, 1999), como en “ya va para dos meses que no se aplica la vacuna sputnik para personas de 40 a 49 años” (Twitter, agosto 2021), en este trabajo, únicamente daremos cuenta de las construcciones con *hacer* y *tener*.

En el caso de la construcción temporal con *hacer*, el debate ha girado en torno a su estatus gramatical y el cambio diacrónico que sufrió tras un periodo de alternancia con otra construcción temporal impersonal con el verbo *haber*, a la cual terminó prácticamente reemplazando en el siglo XIX (Herce, 2017b). Aún son escasos los trabajos sincrónicos que dan cuenta del estado actual de las CTIs en el español, especialmente desde una perspectiva dialectal y a partir de datos orales. Además, la alternancia actual entre la construcción temporal con *hacer* y la construcción temporal semejante con el verbo *tener*, en el español mexicano, ha sido poco estudiada, a pesar de ser un terreno sumamente fértil para entender el desarrollo diacrónico y sincrónico de las construcciones temporales impersonales.

El presente trabajo pretende contribuir a los estudios descriptivos de las CTIs en el español de México. Como primer objetivo del trabajo, se plantea una descripción del estado actual de *hacer*+TIEMPO y, como segundo objetivo, se pretende indagar en los factores internos que inciden en la alternancia de las CTIs con los verbos *hacer* y *tener*. En ambos casos, el análisis se realiza desde una perspectiva sincrónica y a partir de datos de un corpus oral de español mexicano.

Los datos analizados muestran que, al igual que en el español peninsular, en el español mexicano *hacer*+TIEMPO se está especializando como una expresión adverbial deíctica cuyo punto de referencia es el momento de habla, esto a causa de la pérdida de sus propiedades verbales, particularmente la flexibilidad morfológica y la cláusula subordinante. A partir de los datos analizados, se propone que la aparición de *tener*+TIEMPO en este dialecto pudo haber acelerado la erosión de las propiedades verbales de *hacer*, debido a su forma clausal subordinante y su alta flexibilidad morfológica. Estas propiedades lo ponen al alcance de los hablantes para ser usado en los contextos desfavorecidos por *hacer*.

### ***Hacer y tener en construcciones temporales impersonales en el español***

El sentido prototípico de *hacer* es el de un verbo de creación, como en (5), sin embargo, a partir del siglo XIII su uso empezó a extenderse hacia la referencia temporal, a través de una estructura personal que concordaba en número con la frase temporal (6) (Hernández Pérez, 2014). Para el siglo XV, los usos del verbo *hacer* con complementos temporales perdieron su estructura personal y experimentaron un incremento repentino de frecuencia. Herce (2017a, 2017b) muestra que dos construcciones temporales semejantes con los verbos *hacer* y *haber* coexistían en el siglo XVIII, sin embargo, para el siglo XIX, la construcción con *hacer* era ya la forma predominante. A partir de este momento, la construcción con *hacer* se

extendió a otros tiempos verbales, y se consolidaron los rasgos que hoy en día presenta (Hernández Pérez, 2014).

- (5) No es tanto la profundidad cuando *haces* una cimentación sino es el tipo de armado que le metes [ME-042-31H-99]
- (6) uos Alguna cosa tenedes. &uos bien me queredes uos bien en sabedes que se fazen ya muchos annos; que uso & yo: casamos. [General Estoria II, Hernández Pérez, 2014]

Durante muchos siglos, *hacer*+TIEMPO se daba únicamente dentro de una cláusula subordinante (Hernández Pérez, 2014), introduciendo una cláusula subordinada que contenía el evento cuya distancia temporal se medía (7-10). Esta cláusula subordinante expresa contenido eventivo (García Fernández, 2000), y cuando aparece junto con un verbo subordinado en pasado (7-8), su función es medir la cantidad de tiempo transcurrido desde el término del evento hasta otro punto en el tiempo (Brewer, 1987). En la mayoría de los casos el verbo *hacer* ocurre en presente simple, como en (7), y el punto final se interpreta como el momento de la enunciación (Howe, 2011) (Figura 1).<sup>2</sup> Para indicar un punto final alterno al momento de la enunciación (Figuras 2 y 3), el verbo debe conjugarse con otro tiempo verbal (8-9). Cuando la cláusula subordinante aparece junto con un verbo subordinado en presente, en cambio, tiene un significado durativo que indica “un evento abierto que continúa desarrollándose” (García Fernández, 1999, p. 125), como es el caso de (10), ilustrado en la Figura 4.

- (7) *Hace* cien años que se finalizó la primera guerra mundial



Figura 1. Medición temporal cuando *hacer* ocurre en presente con un verbo subordinado en pasado.

<sup>2</sup> Cabe destacar que el *punto final* como se define en el presente trabajo tiene una relación estrecha con el *centro deíctico* de Comrie (1985) y el *punto cero* de Rojo y Veiga (1999) cuando el verbo *hacer* ocurre conjugado en presente, dado que también se convierte en “su propio centro de referencia temporal” (Rojo y Veiga, 1999, p. 2873). Sin embargo, mientras que el centro deíctico por definición requiere de información sobre el contexto externo al enunciado para interpretarse, esto no siempre es el caso del *punto final*, particularmente cuando el verbo *hacer* ocurre conjugado en otro tiempo verbal.

(8) Cuando conocí a mi esposo, *hacía* dos meses que se había muerto mi papá

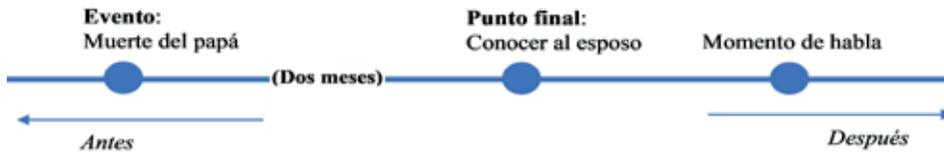


Figura 2. Medición temporal cuando *hacer* ocurre en pasado con un verbo subordinado en pasado.

(9) Cuando te titules, *hará* cinco meses que habrás terminado las clases

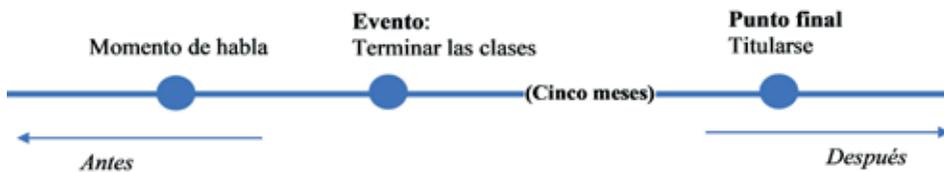


Figura 3. Medición temporal cuando *hacer* ocurre en futuro con un verbo subordinado en futuro.

(10) *Hace* diez años que vivo en Oaxaca

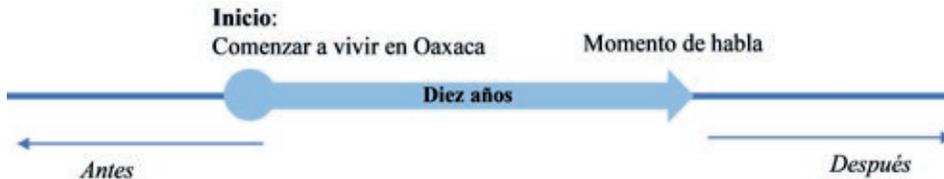


Figura 4. Medición temporal cuando *hacer* ocurre en presente con un verbo subordinado en presente.

Durante su trayectoria de consolidación, esta construcción temporal experimentó un cambio sintáctico. Si bien la estructura subordinante perdura hasta la actualidad, hoy en día el uso de *hacer*+TIEMPO se ha diversificado para incluir oraciones que se dan sin el nexa *que* (11) y, por lo tanto, sin la relación de subordinación entre la construcción temporal y el evento. Esta nueva forma funciona como una expresión adverbial deíctica (García Fernández, 2000) y proporciona el marco temporal de la predicación (Brewer, 1987). Es decir, sirve para ubicar el evento en el tiempo, en lugar de medir el tiempo transcurrido. La expresión adverbial deíctica tiene mayor flexibilidad combinatoria que la cláusula subordinante, pues puede aparecer a la izquierda (11a) o a la derecha (11b) del evento. García

Fernández (2000) considera que los dos órdenes sintácticos de la expresión adverbial deíctica comunican la misma información, siendo la estructura dislocada a la derecha un ejemplo de mera topicalización. También cabe resaltar que la expresión adverbial deíctica exige la presencia de la preposición *desde* para transmitir un sentido durativo (11c) (García Fernández, 2000).

- (11) a. *Hace* veinticinco años conocí a tu mamá
- b. Conocí a tu mamá *hace* veinticinco años
- c. Conozco a tu mamá desde *hace* veinticinco años

Uno de los pocos estudios sobre el estado actual de la construcción temporal con *hacer* es el trabajo de Howe (2011), quien a partir de un análisis de datos del español peninsular muestra que esta construcción está sufriendo un proceso de nivelación sintáctica y semántica, provocado por la pérdida de las propiedades verbales de *hacer*. De acuerdo con Howe (2011), como consecuencia de dicho proceso de nivelación, *hacer*+TIEMPO se está convirtiendo en una unidad fija, cuya estructura se aleja de la fuente léxica verbal y se vuelve cada vez más autónoma. Cuando el verbo *hacer* recién se había extendido hacia la referencia temporal, mantenía su estatus como verbo pleno a través de importantes propiedades verbales como la flexibilidad morfológica y la estructura clausal subordinante. Howe (2011) propone que en la actualidad el presente simple, *hace*, se está fijando como el núcleo de la construcción temporal, resultando en un uso casi categórico de esta conjugación verbal.

Según Howe (2011), existen casos en los que el presente verbal se usa en contextos cuyo punto de referencia es anterior al momento de la enunciación (12a), donde anteriormente se usaba el pretérito imperfecto (12b). Ongay González halló evidencia de la misma tendencia en el español mexicano y propone que la generalización y fijación del presente simple en esta construcción indica un proceso de especialización, un proceso mediante el cual “un número menor de formas asumen significados gramaticales más generales” (2017, p. 128)

- (12) a. Había nacido mi hija *hace* unos meses
- b. Había nacido mi hija *hacía* unos meses

Algunos autores han argumentado que la persistencia, en la construcción temporal con *hacer*, de formas verbales alternas al presente y de la cláusula subordinante indica un mantenimiento del estatus verbal de *hacer* en esta construcción. Por el contrario, Howe propone que estas características son “vestiges of the original

verbal meaning of ‘hacer’” (2011, p. 267) que permanecen a pesar de la nivelación que está ocurriendo, pues argumenta que la frecuencia tan baja de estas propiedades es evidencia a favor de un proceso de nivelación y no a favor del mantenimiento del estatus verbal.

Además de la existencia de la construcción temporal impersonal con *hacer*, se ha reconocido la existencia, en México y algunos otros países latinoamericanos, de una construcción temporal personal con el verbo *tener* que alterna con *llevar* (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla, 2010; Brownshire, 2021; García Fernández, 1999; Fernández-Soriano y Rigau, 2009; Sedano, 2000; Yllera Fernández, 1999). Esta construcción temporal comunica la cantidad de tiempo que un experimentante pasa en cierta situación y, por ser una construcción personal, el verbo concuerda con un sujeto (13). Es común encontrar, en registros informales, ejemplos de otra construcción temporal con el verbo *tener*. Esta construcción es impersonal y, al igual que la construcción con *hacer*, mide el tiempo que transcurre desde el término de un evento hasta otro punto en el tiempo (14a) o el tiempo en el que un evento abierto se ha desarrollado (14b). En este caso, el verbo *tener* ocurre con una estructura semejante a la cláusula subordinante de *hacer*+TIEMPO.

(13) yo *tengo* poquito tiempo viviendo acá donde vivo [ME-225-21M-03]

(14) a. *tiene* como ocho meses que nosotros hicimos ese trabajo [ME-258-11H-05]

b. *tiene* veinte minutos que este estamos llamando a una ambulancia y no llega [ME-137-32M-01]

Las construcciones impersonales de referencia temporal con los verbos *hacer* y *tener* en cláusulas subordinantes ocurren en variación, ya que ambas formas presentan la misma estructura sintáctica y transmiten la misma información referencial. Tomando en cuenta que el uso subordinante de *hacer*+TIEMPO es, según Howe (2011), un vestigio de la fuente verbal de esta construcción y, por lo tanto, su frecuencia es reducida en el español actual, nos atrevemos a proponer que la aparición de *tener*+TIEMPO puede haber tenido un efecto sobre el uso de *hacer*+TIEMPO en una cláusula subordinante y, por extensión, sobre toda la construcción temporal con este verbo.

### **Metodología para el análisis de las construcciones temporales impersonales**

Como se mencionó en secciones anteriores, el presente trabajo pretende proporcionar un primer análisis descriptivo de *hacer*+TIEMPO a fin de determinar

el estado en el que se encuentra el proceso de nivelación de esta construcción en el español mexicano. Asimismo, se busca presentar un análisis variacionista que dé cuenta de los factores que inciden en el uso variable de *hacer* y *tener* en las construcciones temporales impersonales. Con base en estos dos análisis, se pretende indagar sobre el efecto que ha tenido la aparición de *tener*+TIEMPO sobre el proceso de nivelación de *hacer*+TIEMPO<sup>3</sup>.

Para llevar a cabo este análisis, se extrajeron datos del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Butragueño y Lastra, 2011). El primer análisis incluye solamente datos de la construcción con el verbo *hacer* en ambas formas sintácticas descritas anteriormente, esto es, tanto en una cláusula subordinante como en una expresión adverbial deíctica. Para dicho análisis se realizó una extracción de 260 ejemplos. Posteriormente, fueron seleccionados de esta muestra los ejemplos de *hacer*+TIEMPO que podrían alternar con *tener* para recopilar otra muestra junto con datos de *tener*+TIEMPO, con el fin de llevar a cabo un análisis variacionista. Este análisis contiene un total de 185 ejemplos de las construcciones con *hacer* y *tener*.

Para el análisis general de los 260 ejemplos de *hacer*+TIEMPO, se incluyeron cuatro estructuras sintácticas distintas: con y sin el nexos *que* (15 y 16, respectivamente), este último cuando aparece a la izquierda (16) y a la derecha (17) del evento, además de la estructura en la que el evento no aparece en el contexto inmediato del turno, como en (18).

- (15) *hace* quince días *que* estuvo aquí [ME-106-21H-00]
- (16) *hace* poco vino una amiga [ME-106-21H-00]
- (17) tuve ocasión de viajar a Europa *hace* poco tiempo [ME-055-32M-99]
- (18) E: yo lo vi la última vez ¿cuándo? pues para el cumpleaños de P  
I: pues ya casi *hace* un año [ME-214-21M-02]

Para este análisis descriptivo, se codificaron dos variables: la forma sintáctica de la construcción temporal y la conjugación verbal de *hacer*. Debido a la reducida cantidad de ocurrencias de *hacer* con una conjugación verbal alterna al presente simple, convino dividir la conjugación verbal en dos categorías: *presente simple* y *no presente*. Esta última categoría incluye todos los datos que ocurrieron con cualquier conjugación verbal que fuera distinta al presente simple.

<sup>3</sup> Es importante mencionar que la evolución diacrónica de estas construcciones es obligatoriamente el siguiente paso a seguir en esta investigación, sin embargo, para los efectos y alcances de este trabajo, se incluye únicamente el análisis sincrónico.

Para el análisis variacionista, se tomaron en cuenta únicamente los datos correspondientes a contextos donde podía ocurrir tanto la construcción temporal con *hacer* como la construcción temporal con *tener*. En el caso de *hacer*+TIEMPO, se recopilaron aquellos datos en los que el verbo ocurre en una cláusula subordinante e introduce el evento en una cláusula subordinada (15). Se excluyeron, por lo tanto, los ejemplos de *hacer*+TIEMPO que se dan sin el nexa *que* (16-17), debido a que *tener*+TIEMPO no puede ocurrir en este contexto. Para la construcción temporal con *tener*, también se extrajeron todos los ejemplos en los que ocurre en una cláusula subordinante, siempre y cuando el verbo fuera impersonal, o sea que no concordara con un sujeto (19). Por consiguiente, se excluyeron los ejemplos en los que el verbo sí concuerda con un sujeto, como en (20), ya que *hacer*+TIEMPO no puede ocurrir en este contexto. Además de las cláusulas subordinantes, también se incluyeron los datos de las CTIs con *hacer* y *tener* en los cuales el evento no aparece en el contexto inmediato, sino se recupera o infiere del contexto anterior (18 y 21). Esto debido a que también existe variación en este contexto, como se puede ver en (21) donde el mismo hablante alterna entre ambas construcciones.

(19) *tiene* como un año que no hago nada [ME-247-32M-05]

(20) mi jardín *tiene* tres meses que no le meto la mano [ME-055-32M-99]

(21) I: después empezó a tomar a tomar y a tomar

E: no me diga

I: hasta la fecha *hace* poco digamos *tendrá* tres como unos tres meses [ME-129-12M-01]

Para este análisis, se extrajeron un total de 185 datos, 116 (63 %) ejemplos de *tener*+TIEMPO y 69 (37 %) de *hacer*+TIEMPO, los cuales fueron codificados según el tiempo verbal de las formas *hacer* y *tener*, la polaridad de la cláusula y la presencia o ausencia de un verbo subordinado. Adicionalmente, se observó una alta ocurrencia del adverbio *ya*, típicamente asociado con predicados +puntual y +perfectivo. Con base en la hipótesis de que dicha partícula podría estar asociada con *tener*+TIEMPO, se incluyó dentro de la codificación su presencia o ausencia.

### ***Hacer*+TIEMPO en el español de México**

Uno de los resultados más consistentes en los trabajos sobre los usos de *hacer* en construcciones temporales impersonales ha sido la alta frecuencia del presente simple (García Fernández, 1999; Ongay González, 2017; Herce, 2017a, 2017b; Hernández Pérez, 2014; Howe & Ranson, 2010; Howe, 2011). Esta misma tendencia

se observó también en los presentes datos del español de México. La Tabla 1 muestra que la gran mayoría de los ejemplos de *hacer*, el 99 %, ocurren en el presente simple.

**TABLA 1.** FRECUENCIA GENERAL DE LAS CONJUGACIONES DE PRESENTE SIMPLE Y NO PRESENTE DEL VERBO *HACER* EN *HACER*+TIEMPO.

CONJUGACIÓN VERBAL	PORCENTAJE (N)
Presente simple	99 % (257)
No presente	1 % (3)
Total	100 % (260)

Con respecto a la forma sintáctica de la construcción temporal con *hacer*, los resultados de la Tabla 2 muestran que la expresión adverbial deíctica comprende la mayoría de los datos de *hacer*+TIEMPO (71 %), seguido por la estructura sin evento (23 %). Por su parte, la cláusula subordinante comprende solamente el 6 % de esta muestra, lo cual sugiere una disminución en la frecuencia de esta forma, la estructura original de *hacer*+TIEMPO y un importante indicador del estatus verbal.

**TABLA 2.** FRECUENCIA GENERAL DE LAS FORMAS SINTÁCTICAS DE *HACER*+TIEMPO.

FORMA SINTÁCTICA	PORCENTAJE (N)
Expresión adverbial deíctica	71 % (185)
Construcción sin evento	23 % (59)
Cláusula subordinante	6 % (16)
Total	100 % (260)

### **Alternancia en el uso de *hacer* y *tener* en construcciones temporales impersonales**

Sobre los datos codificados para el análisis variacionista se realizó un análisis de regresión con el software Goldvarb X (Sankoff *et al.*, 2005), con el fin de descubrir las variables que inciden en la alternancia de las CTIs con *hacer* y *tener* y la relativa influencia de los correspondientes factores internos. Para este análisis se codificó la conjugación verbal de *hacer* y *tener*, el tiempo y aspecto verbal del verbo subordinado y la polaridad de la construcción. Se eligió codificar la conjugación verbal de *hacer* y *tener* con base en la hipótesis de que *hacer* presentaría menos flexibilidad morfológica que *tener*, debido al proceso de nivelación propuesto por Howe (2011). Siendo que el verbo *hacer* solo ocurrió tres veces con una conjugación verbal que no fuera el presente simple, se eligió distinguir solamente entre el presente y las demás conjuga-

ciones verbales. En la Tabla 3, se observa que ambos verbos presentan una mayoría de datos del presente simple, sin embargo, esta tendencia es aún más fuerte para el verbo *hacer* que para el verbo *tener*.

**TABLA 3.** DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LAS CONJUGACIONES DE PRESENTE SIMPLE Y NO PRESENTE DEL VERBO SUBORDINANTE EN LAS CTIs CON HACER Y TENER EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

TIEMPO VERBAL	HACER	TENER
Presente simple	96 % (66)	75 % (87)
No presente	4 % (3)	25 % (29)
Total	100 % (69)	100 % (116)

En cuanto a la polaridad de la construcción, codificamos tres factores: *afirmativo*, *negativo* y *otro*. La categoría de *otro* incluye aquellos ejemplos que no presentan una polaridad explícita, como es el caso de las preguntas. En la Tabla 4, vemos que ambas construcciones presentan una mayoría de ejemplos afirmativos, seguido por negativos, y una minoría de ejemplos sin polaridad. Podemos observar, por lo tanto, un balance proporcional en cuanto a la polaridad de las dos construcciones.

**TABLA 4.** DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA POLARIDAD EN LAS CTIs CON HACER Y TENER EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

POLARIDAD	HACER	TENER
Afirmativa	81 % (56)	76 % (88)
Negativa	16 % (11)	18 % (21)
Otra	3 % (2)	6 % (7)
Total	100 % (69)	100 % (116)

En la Tabla 5, se observa la distribución de la partícula *ya* en ambas construcciones. Los datos muestran una mayor presencia de esta partícula en las CTIs con *tener* que con *hacer*. Si bien este resultado requiere un análisis más detallado, es posible interpretarlo por un lado como el resultado de la nivelación y alta especialización de *hacer*+TIEMPO y por el otro como un posible indicador de que *tener*+TIEMPO es más dinámico, siguiendo lo postulado por Delbecque y Maldonado (2011).

**TABLA 5.** DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA PRESENCIA Y AUSENCIA DE YA EN LAS CTIs CON HACER Y TENER EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

ADVERBIO YA	HACER	TENER
Presencia	12 % (8)	33 % (38)
Ausencia	88 % (61)	67 % (78)
Total	100 % (69)	100 % (116)

En la Tabla 6, se observa la proporción de ejemplos que incluyen un verbo subordinado. Cabe destacar que alrededor de dos tercios de los datos de ambas construcciones no incluyen un verbo subordinado, lo cual implica que la cantidad de datos codificados para el tiempo y aspecto del verbo subordinado es mínima.

**TABLA 6.** DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA PRESENCIA Y AUSENCIA DE UN VERBO SUBORDINADO EN LAS CTIS CON *HACER* Y *TENER* EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

VERBO SUBORDINADO	HACER	TENER
Presencia	33 % (23)	39 % (45)
Ausencia	67 % (46)	61 % (71)
Total	100 % (69)	100 % (116)

A partir de los datos de la Tabla 6, se hicieron dos análisis adicionales para los 68 ejemplos con verbo subordinado, con la finalidad de indagar sobre los tiempos verbales de dicho verbo, así como su aspecto verbal. Los resultados del tiempo verbal del verbo subordinado se muestran en la Tabla 7. Se observa que, en los 68 ejemplos que incluyen un verbo subordinado, la mayoría de estos verbos ocurre en pasado, por lo que miden el tiempo transcurrido desde el término de un evento. Además, se observa que esta tendencia es más fuerte para *tener*+TIEMPO (71 % de los casos) que para *hacer*+TIEMPO (57 % de los casos).

**TABLA 7.** DISTRIBUCIÓN GENERAL DEL TIEMPO VERBAL DEL VERBO SUBORDINADO EN LAS CTIS CON *HACER* Y *TENER* EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

TIEMPO VERBAL DEL VERBO SUBORDINADO	HACER	TENER
Pasado	57 % (13)	71 % (32)
Presente	43 % (10)	29 % (13)
Total	100 % (23)	100 % (45)

Respecto al aspecto verbal, se codificaron los factores de *perfectivo* e *imperfectivo*. Las frecuencias presentadas en la Tabla 8 muestran que *tener*+TIEMPO contiene una mayoría de verbos subordinados perfectivos, mientras que *hacer*+TIEMPO contiene una ligera mayoría de verbos subordinados imperfectivos.

**TABLA 8.** DISTRIBUCIÓN GENERAL DEL ASPECTO VERBAL DEL VERBO SUBORDINADO EN LAS CTIS CON *HACER* Y *TENER* EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

ASPECTO VERBAL DEL VERBO SUBORDINADO	HACER	TENER
Perfectivo	48 % (11)	69 % (31)
Imperfectivo	52 % (12)	31 % (14)
Total	100 % (23)	100 % (45)

Una vez que se habían codificado los factores descritos aquí, los datos de las CTIs con *hacer* y *tener* fueron introducidos al programa estadístico Goldvarb X (Sankoff et al., 2005) para evaluar cuáles de las variables tienen un efecto estadísticamente significativo sobre la elección de las dos construcciones temporales objetos de estudio en el presente análisis. Los resultados se reportan en la Tabla 9, y se interpretan de la siguiente manera: un peso probabilístico por arriba de 0.5 sugiere favorecimiento del valor de aplicación, siendo este más fuerte cuanto más se acerca a 1. Por otro lado, un peso debajo de 0.5 sugiere desfavorecimiento del valor de aplicación, siendo más fuerte cuanto más cercano a 0. En el presente análisis, se tomó como valor de aplicación *hacer*+TIEMPO, ya que esta construcción es el menos frecuente en la muestra (N=69/185). Esto significa que los pesos probabilísticos reportados indican la magnitud de favorecimiento o desfavorecimiento de cada factor para *hacer*+TIEMPO. Otro dato significativo es el rango. Cuanto mayor sea el rango, más influencia tiene la correspondiente variable en la elección de las construcciones temporales impersonales.

**TABLA 9.** FACTORES INTERNOS QUE INCIDEN EN LA ELECCIÓN DE *HACER*+TIEMPO (GOLDVARB 3.0).

GRUPO FACTOR	FACTOR	PESO PROBABILÍSTICO <i>HACER</i> / <i>TENER</i>
Conjugación verbal de <i>hacer/tener</i>	Presente simple	0.59
	Otras formas verbales	0.14
Rango		45
Presencia/ausencia adverbio <i>ya</i>	Ausencia	0.59
	Presencia	0.24
Rango		35
p=.0499, Chi-cuadrada $\chi^2=83.68$		

Para el análisis de regresión múltiple (Tabla 9), se incluyeron todas las variables codificadas, sin embargo, únicamente dos fueron seleccionadas como estadísticamente significativas: conjugación verbal de *hacer/tener* y presencia/ausencia de *ya*. En el caso de la conjugación verbal, el análisis muestra que *hacer*+TIEMPO es favorecido cuando el verbo ocurre en presente simple (0.59) y altamente desfavorecido cuando ocurre en otras formas verbales (0.14). Adicionalmente, el análisis arrojó que la ausencia de *ya* es otro factor que favorece el uso de *hacer*+TIEMPO (0.59) mientras que su presencia altamente desfavorece *hacer*+TIEMPO (0.24). Pues de los 47 ejemplos que contienen *ya*, el 81 % (38 ejemplos) corresponde a *tener*+TIEMPO y el 19 % (9 ejemplos) corresponde a *hacer*+TIEMPO.

## Estado actual de las CTIs en el español de México: Nivelación y variación

Con la finalidad de comprobar la existencia de nivelación en la construcción temporal con *hacer* y averiguar el estado de la misma, se examinó la conjugación verbal del verbo *hacer* y la forma sintáctica de la construcción. Esto debido a que Howe (2011) propone que la flexibilidad morfológica y la presencia de la estructura clausal subordinante son importantes propiedades verbales que reflejan el mantenimiento del estatus verbal. Por consiguiente, existe una relación inversa entre estas propiedades verbales y el efecto de nivelación, por lo que una mayor cantidad de propiedades demuestra un menor efecto de nivelación y viceversa.

En el caso de las CTIs con el verbo *hacer*, se puede apreciar que la conjugación verbal presenta un grado muy alto de nivelación debido a su falta de flexibilidad morfológica. El 99 % de los datos se dan con el presente verbal, mientras que solamente 1 %, o 3 datos en total, corresponden a otra conjugación verbal. Esto concuerda con la predicción de Howe (2011) de que el presente simple representa el foco del cambio y que, en caso de nivelación, habría un uso casi categórico de esta conjugación verbal.

Howe (2011) sugiere que habrá extensión del presente simple a contextos con un punto de referencia anterior al momento de habla, en los cuales convencionalmente se usaba el imperfecto. El ejemplo que proporciona es *habían llegado **hace** diez minutos* en lugar de *habían llegado **hacía** diez minutos*. En los datos analizados de la Ciudad de México, no se encontró ningún ejemplo de *hacer* conjugado en presente simple con un límite final anterior al momento de enunciación y, por lo tanto, en este caso, no se cumple la predicción de Howe. De hecho, los únicos datos de *hacer*+TIEMPO que aluden a un punto de referencia en el pasado son dos de los tres datos que se dan con una conjugación verbal distinta al presente simple, uno en pretérito imperfecto, *hacía* (22), y otro en pretérito simple, *hizo* (23).

(22) yo tenía una manda pendiente para ir a San Juan de los Lagos desde *hacía* muchos años [ME-219-22M-02]

(23) *hizo* este diciembre un año que fui [ME-296-12M-07]

En lo que refiere a la forma sintáctica de la construcción, otra propiedad que Howe (2011) afirma como un dato revelador de la existencia de nivelación, ésta presenta reducida variedad. Los presentes hallazgos revelan que la forma

sintáctica más común en el uso de *hacer*+TIEMPO en el español de México es la expresión adverbial deíctica, la forma más novedosa según Hernández Pérez (2014). El uso de esta forma conforma un 71 % de los datos. La cláusula subordinada, la forma más antigua de *hacer*+TIEMPO, según Hernández Pérez (2014), conforma tan solo 6 % de los datos. El resto de los datos, el 23 %, corresponde a una construcción temporal cuyo evento no aparece en el contexto inmediato, resultando en un uso que carece de una estructura sintáctica explícita. La frecuencia sumamente baja de la cláusula subordinante, un importante indicador del estatus verbal, también revela un grado alto de nivelación y especialización de *hacer*+TIEMPO.

En conjunto, estos datos parecen confirmar la existencia de cierto grado de nivelación sintáctica y semántica y especialización en el uso de *hacer*+TIEMPO en México. El indicador más fuerte es la conjugación verbal de *hacer*, que muestra una preferencia casi categórica por el presente simple. Además, la forma sintáctica también parece sugerir un proceso de nivelación, ya que el 94 % de los datos se dan sin una relación de subordinación entre la construcción temporal y el evento. La presencia de estas dos propiedades verbales confirmaría el mantenimiento del estatus verbal de *hacer*, y su ausencia comprueba que *hacer*+TIEMPO está perdiendo sus propiedades verbales. La única propuesta de Howe (2011) que no se cumple en nuestros datos es que habrá una generalización del presente simple a contextos cuyo límite final es anterior al momento de habla. Siendo que no encontramos ejemplos del presente simple con un límite final que no sea el momento de habla, y tampoco encontramos una cantidad destacable de ejemplos de *hacer* en pasado, nuestros resultados parecieran indicar que los hablantes evitan usar la construcción temporal con *hacer* para medir el tiempo desde el término de un evento hasta un punto distinto al momento de habla. Por lo tanto, proponemos que acuden a otra herramienta para comunicar el tiempo transcurrido desde un evento hasta un momento alterno.

Además de llevar a cabo un análisis descriptivo sobre la construcción temporal con *hacer* que permitiera indagar sobre la existencia de nivelación y especialización, otro de los objetivos del presente trabajo era identificar, a partir de los contextos de variación, el posible efecto que ha tenido la aparición de *tener*+TIEMPO sobre el uso de *hacer*+TIEMPO. Para lograr este objetivo, se hizo un análisis inicial de todas las formas de *hacer*+TIEMPO y otro análisis de la variación entre *hacer*+TIEMPO y *tener*+TIEMPO en cláusulas subordinantes.

Ya hemos demostrado que sí hay evidencia de un proceso de nivelación en el uso de *hacer*+TIEMPO en el español de México que se comprueba a partir

de la baja frecuencia tanto de las conjugaciones verbales alternas al presente simple como de la forma subordinante de la construcción, dos elementos que Howe (2011) considera vestigios de la fuente verbal de la construcción temporal con *hacer*. Una de las predicciones de Howe (2011) era que, en caso de haber nivelación y especialización, ocurriría una extensión del presente simple a contextos cuyo punto de referencia no es el momento de habla. Esta predicción no se cumplió en los datos de la Ciudad de México, y es aquí donde proponemos que se empieza a ver el efecto de *tener*+TIEMPO sobre el uso de *hacer*+TIEMPO. Postulamos que, en el habla de México, no se ha llevado a cabo la extensión del presente simple de *hacer*+TIEMPO a contextos con puntos de referencia alternos al momento de habla debido a la aparición de la construcción temporal impersonal con *tener*.

Nuestros datos muestran que la novedosa construcción *tener*+TIEMPO presenta un alto índice de flexibilidad morfológica y, por lo tanto, frecuentemente se utiliza para referirse a contextos cuyo límite final difiere del momento de habla. Por esta razón, proponemos que *hacer*+TIEMPO ha podido fijarse en presente simple sin necesidad de extenderse a contextos de límite final alterno; pues en esos contextos los hablantes disponen de *tener*+TIEMPO. Nuestra hipótesis explica por qué la forma presente, *hace*, nunca aparece con un punto de referencia diferente al momento de habla, y también explica el fuerte desfavorecimiento de *hacer*+TIEMPO en conjugaciones distintas al presente simple (Tabla 9). Además, dicho desfavorecimiento de *hacer*+TIEMPO indica que esas conjugaciones fuertemente favorecen *tener*+TIEMPO por encima de *hacer*+TIEMPO.

Un análisis más detallado de las conjugaciones verbales de *hacer* y *tener* en contextos de variación revela algunas diferencias interesantes en el empleo de cada una de las construcciones. En la Tabla 10, podemos ver que ambos verbos aparecen con más frecuencia en el presente simple que en otros tiempos verbales, pero esta tendencia es mucho más fuerte para *hacer* (96 %) que para *tener* (75 %). Ambas construcciones tienen la posibilidad de hacer referencia al pasado, pero lo hacen a través de diferentes conjugaciones verbales. Mientras que *tener* se da con el pretérito imperfecto (12 %), *hacer* aparece en pretérito simple (1 %). Ambos verbos también ocurren conjugados en futuro, pero con diferentes tiempos verbales. *Tener* ocurre en futuro simple (9 %) y *hacer* en futuro analítico (3 %). Además, *tener* es el único verbo que se da en condicional simple (1 %) o dentro de una perífrasis (3 %).

**TABLA 10.** DISTRIBUCIÓN DE LAS CONJUGACIONES DEL VERBO SUBORDINANTE EN LAS CTIs CON HACER Y TENER EN CONTEXTOS DE VARIACIÓN.

TIEMPO VERBAL	HACER	TENER
Presente simple	96 % (66)	75 % (87)
Pretérito imperfecto	0 % (0)	12 % (14)
Futuro simple	0 % (0)	9 % (10)
Condicional simple	0% (0)	1 % (1)
Sin flexión, en perífrasis	0% (0)	3 % (4)
Futuro analítico	3 % (2)	0 % (0)
Pretérito simple	1 % (1)	0 % (0)
Total	100 % (69)	100 % (116)

También llama la atención que en dos de los tres casos en los que *hacer* ocurre con otra conjugación verbal, la construcción hace referencia a eventos puntuales. En (24) *hacer*+TIEMPO se refiere a un momento futuro, *abril*, mientras que en (23), aquí repetido como (25), se refiere a un momento pasado, *diciembre*. Cabe destacar que en ambos casos el punto final está señalado a través de un punto de mira, en este caso un mes específico. A pesar de hacer referencia al pasado con más frecuencia, en nuestros datos *tener*+TIEMPO nunca aparece con un punto de mira.

(24) en abril pues ya va a *hacer* un año [ME-214-21M-02]

(25) *hizo* este diciembre un año que fui [ME-296-12M-07]

(26) de eso que te estoy diciendo pues *tendrá* quince años [ME-054-22H-99]

(27) ¿qué serán? como ya *tendría* como unos cinco años [ME-306-11M-07]

(28) *ha de tener* como dos años que se recibió apenas [ME-287-11M-07]

Otro dato curioso es el hecho de que solamente *tener*+TIEMPO ocurre en expresiones que denotan aproximación. Si bien parece a primera vista que *tener*+TIEMPO puede hacer referencia al futuro, un análisis detenido de todos los ejemplos de *tener* conjugados en futuro simple revela que esta conjugación verbal se utiliza con valor modal (26), no para indicar un momento en el futuro. Además, otras manifestaciones de *tener*, como el condicional simple (27) y tres de los cuatro ejemplos en los que ocurre en perífrasis (28), también tienen un valor de aproximación.

Con respecto a la presencia de la partícula *ya* en las CTIs con *hacer* y *tener*, se observó que ésta desfavorece por mucho *hacer*+TIEMPO, mientras que su incidencia en *tener*+TIEMPO es más elevada. Un análisis detenido de los ejem-

plos de *tener*+TIEMPO con la partícula *ya* reveló que la mayoría corresponde a complementos temporales que indican largos periodos de tiempo (e.g. *tiene mucho*, *tiene un montón*, *tiene un buen rato*, etc.). Esta tendencia pragmática no ocurre en los datos de *hacer*+TIEMPO con la partícula *ya*. Además, en el español mexicano es posible hallar ejemplos de una colocación lexicalizada, *ya tiene*, sin el complemento temporal (29a). Cabe resaltar que *hacer*+TIEMPO siempre es agramatical sin el complemento temporal (29b).

La colocación lexicalizada *ya tiene* muestra algunas peculiaridades. En primer lugar, parece estar restringida a aparecer en respuestas ante una pregunta.<sup>4</sup> Además, su referencia temporal conlleva el valor pragmático de un tiempo largo. Consideramos que el periodo largo de tiempo está codificado en el adverbio *ya*, lo cual permite elidir el complemento temporal dado que no es necesario marcarlo dos veces. La lexicalización de *ya tiene* en el español mexicano no es sorprendente, pues Arteaga Santos y Maldonado dieron cuenta de un número notable de “colocaciones lexicalizadas o semilexicalizadas que existen en el español de México con el polifacético adverbio *ya*” (2019, p. 4).

(29) a. E: huy ¿y *ya tiene* mucho de eso?

I: *ya ya tiene* [ME-299-12M-07]

b. I: #*ya hace*

Los datos aquí examinados confirman una mayor flexibilidad morfológica de *tener*+TIEMPO, ya que 25 % de los datos pertenecen a tres conjugaciones verbales no presentes y dos perífrasis. También se comprueba contundentemente el mayor nivel de especialización de *hacer*+TIEMPO, que presenta un uso casi categórico del presente simple, el cual comprende el 94 % de los datos de cláusulas subordinantes y el 99 % de los datos totales de la construcción. No obstante, existe un contexto en el que todavía se mantiene el uso de *hacer*+TIEMPO con una conjugación no presente: junto con un punto de mira. En los presentes datos no se encontró ningún ejemplo de *tener*+TIEMPO acompañado por un punto de mira, aún cuando esta combinación se encontró dos veces en *hacer*+TIEMPO. Proponemos, por lo tanto, que la aparición de un punto de mira es uno de los últimos contextos en

<sup>4</sup> A pesar de que no se encontraron ejemplos en los que “*ya tiene*” ocurre tras una pregunta sin la mención de un tiempo largo, es necesario aclarar que en el español mexicano es posible tener esta colocación lexicalizada en dicho contexto: A: ¿Hace cuánto que trabajas aquí? B: ¡Uy *ya tiene*!

el que aún se favorece el mantenimiento de *hacer*+TIEMPO con una conjugación verbal alterna al presente simple.

A diferencia de *hacer*+TIEMPO, *tener*+TIEMPO no parece presentar indicios de nivelación ni de especialización. Pues *tener*+TIEMPO mantiene la forma subordinante y una alta flexibilidad morfológica, dos propiedades que Howe (2011) sugiere como marcas de un uso verbal. En efecto, es la falta de estos dos elementos lo que indica la erosión de las propiedades verbales de *hacer*, sugiriendo un proceso de nivelación en esa construcción. Esto nos lleva a afirmar que, en su uso temporal, el verbo *tener* mantiene una relación estrecha con su fuente léxica a través de sus propiedades verbales. Postulamos que la aparición de *tener*+TIEMPO ha acelerado el proceso de nivelación y especialización de *hacer*+TIEMPO, pues debido a la flexibilidad morfológica que presenta *tener*+TIEMPO, pero no *hacer*+TIEMPO, los hablantes acuden a *tener*+TIEMPO para expresar ideas que no se ajustan al tiempo presente, incluyendo ideas que tienen límites finales distintos al momento de habla y contextos donde el hablante busca aproximar la cantidad de tiempo. Por esto, *hacer*+TIEMPO ha tenido más libertad para fijarse como una expresión adverbial deíctica cuyo punto de referencia es el momento de habla.

## Conclusiones

Los presentes datos del uso de *hacer* y *tener* en construcciones temporales impersonales en el habla oral de México confirman que, de acuerdo con la propuesta de Howe (2011), el español mexicano presenta un proceso de nivelación sintáctica y semántica y especialización en el uso temporal de *hacer*. Esto se evidenció a partir de la pérdida casi categórica de flexibilidad morfológica en la mayoría de los casos de *hacer*+TIEMPO, además de la reducción en la frecuencia de la cláusula subordinante. Howe (2011) describió estas propiedades verbales como vestigios de la fuente léxica de *hacer*, y su escasa frecuencia en los presentes datos sostiene la existencia de nivelación y especialización de *hacer*+TIEMPO. En el lugar de la cláusula subordinante morfológicamente libre, la forma original de la construcción, se ha fijado la expresión adverbial deíctica cuyo punto de referencia es el momento de habla, pues la gran mayoría de los datos se dan en una expresión adverbial deíctica y corresponden a la conjugación verbal del presente simple.

Proponemos que la aparición de una construcción temporal impersonal con el verbo *tener* que sea semejante a la estructura original de *hacer*+TIEMPO, esto es, en una cláusula subordinante con alta libertad morfológica, ha acelerado la erosión de las propiedades verbales de la construcción temporal con *hacer*. A través de un análisis multivariable demostramos que la extensión de *tener*+TIEMPO está

favorecida por las conjugaciones verbales alternas al presente simple, un contexto en el que *hacer*+TIEMPO ha perdido terreno. La aparición de *tener*+TIEMPO ha proporcionado una nueva herramienta en el español mexicano para medir el tiempo transcurrido desde el término de un evento hasta otro momento en el tiempo, particularmente cuando el punto final no es el momento de habla y/o el hablante busca dar una aproximación a la cantidad de tiempo. Debido a que estos contextos son altamente favorecidos por el uso de *tener*+TIEMPO por encima de *hacer*+TIEMPO, es lógico concluir que justo estos contextos, los que ya estaban en proceso de perderse debido a la nivelación y especialización de *hacer*+TIEMPO, se han debilitado aún más rápido tras la aparición de *tener*+TIEMPO. Como último dato, identificamos la aparición de un punto de mira como posiblemente el último contexto que favorece el uso de las conjugaciones no presentes de *hacer*+TIEMPO.

## Referencias

- Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.
- Arteaga Santos, S. y Maldonado, R. (2019). “Ya estuvo: límite de una acción”. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 6(1) pp. 1-24. <https://doi.org/10.24201/clecm.v6i1.94>.
- Brewer, W. B. (1987). “New and old information in Spanish sentences containing *hacer*+(TIME)”. *Hispania*, 70(4), pp. 895-899.
- Brownshire, K. (2021). *Variación en las construcciones temporales con los verbos llevar y tener en el español de México* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delbecque, N., & Maldonado, R. (2011). “Spanish *ya*. A conceptual pragmatic anchor”. *Journal of Pragmatics*, 43(1), pp. 73-98.
- Diez-Itza, E., & Pérez Toral, M. (1991). *Las formas verbales de ciertas expresiones temporales en las lenguas románicas: un estudio de morfosintaxis histórica comparada*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fernández, L. (2000). *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.
- Fernández-Soriano, O., & Rigau, G. (2009). “On certain light verbs in Spanish: The case of temporal *tener* and *llevar*”. *Syntax*, 12(2), pp. 135-157.
- Fernández-Soriano, O., y Táboas Baylín, S. (1999). “Construcciones impersonales no reflejas”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la*

- lengua española, vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 1723-1779). Madrid: Espasa Calpe.
- García Fernández, L. (1999). “Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3391-3442). Madrid: Espasa-Calpe.
- Herce, B. (2017a). “Spanish time constructions with *hacer*: Gradient judgments and corpus data to solve a syntactic conundrum”. *Belgian Journal of Linguistics*, 31(1), pp. 272-298.
- Herce, B. (2017b). “The diachrony of Spanish *haber/hacer*+ time: A quantitative corpus-based approach to grammaticalization”. *Journal of Historical Linguistics*, 7(3), pp. 276-321.
- Hernández Pérez, H. (2014). *La consolidación de hacer como impersonal temporal* (Tesis de Licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Howe, C. (2011). “Structural autonomy in grammaticalization: Leveling and retention with Spanish *hacer*+ time”. *Probus*, 23(2), pp. 247-282.
- Howe, C., & Ranson, D. L. (2010). “The evolution of clausal temporal modifiers in Spanish and French”. *Romance Philology*, 64(2), pp. 197-207.
- Lastra, Y., & Butragueño, P. (2011). *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM)*. México: El Colegio de México.
- Ongay González, F. (2017). “Gramaticalización del verbo *hacer* en expresiones del tipo *Hace mucho tiempo*”. *Signos Lingüísticos*, 13(25), pp. 124-145.
- Rigau, G. (2001). “Temporal existential constructions in Romance”. *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series*, 4, pp. 307-334.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). “El tiempo verbal. Los tiempos simples”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa-Calpe.
- Sankoff, D., Tagliamonte, S. A., & Smith, E. (2005). *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*.
- Sedano, M. (2000). “Perífrasis de gerundio en el español hablado de Caracas”. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (32), pp. 35-53.
- Yllera Fernández, A. (1999). “Las perífrasis verbales de gerundio y participio”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3391-3442). Madrid: Espasa-Calpe.



**A terminological database for the translation of systemic functional linguistic terms in English and Spanish**  
*Una base de datos terminológica para la traducción de términos de la lingüística sistémico-funcional en inglés y en español*

Daniel Rodríguez-Vergara  
Universidad Nacional Autónoma de México, México  
danielrv@unam.mx

Original recibido: 06/08/2021  
Dictamen enviado: 14/12/2021  
Aceptado: 16/02/2022

**Abstract**

Systemic functional linguistics (SFL) uses terms originally coined in English, and non-Anglophone specialists often need to translate them into other languages. Because of the large number of specialized terms used in this theory, their translation is not always consistent in languages such as Spanish. A terminological database containing glossaries from different disciplines, including SFL, was created as a possible solution to address this issue. The database was designed in an editable online platform that will allow the addition of new entries, the revision of specialists, and the validation of researchers. Our first interest was to create a glossary of SFL terms in English and Spanish to pilot test the platform. Each entry will include a file with conceptual, linguistic, and contextual information. With this information, non-English speakers will be able to make the most appropriate lexical choices when translating specialized texts.

**Keywords:** entries, glossary, platform.

**Resumen**

*La lingüística sistémico-funcional (LSF) utiliza términos que originalmente son acuñados en inglés, y muchas veces los especialistas no angloparlantes necesitan traducirlos a otras lenguas. Debido al gran número de términos especializados utilizados en esta teoría, su traducción no siempre es consistente en una lengua como el español. Como una posible solución, se creó una base de datos terminológica que contiene glosarios de diversas disciplinas, incluyendo la LSF. La base de datos se diseñó en una plataforma en línea editable que permitirá la añadidura de nuevas entradas, la revisión de*

*especialistas, y la validación de investigadores. Nuestro primer interés fue la creación de un glosario de términos de la LSF en inglés y en español para pilotear la plataforma. Cada entrada incluirá una ficha con información conceptual, lingüística y contextual. Con esta información, los no angloparlantes podrán realizar las elecciones léxicas más apropiadas al momento de traducir textos especializados.*

**Palabras clave:** *entradas, glosario, plataforma.*

## Introduction

In the last few decades, terminological resources have become essential for translation and interpreting purposes. Because of their advantages in terms of immediacy and flexibility, translators and interpreters expect to have those resources in electronic web-based format (Durán, 2012). Although more traditional resources such as paper dictionaries and glossaries are still useful, they pose some difficulties that modern and sophisticated tools are likely to overcome (Tarp, 2010). For example, digital dictionaries and glossaries can easily be updated and quickly be accessed through computers, and although the content in digital dictionaries might change in unspecified and undocumented ways, as Ferrett and Dollinger put it, “the convenience of mobile online accessibility currently already outweighs the general public’s concern with the reliability and quality of online content” (2020, p. 22).

In linguistics, as in many other disciplines, researchers often need to translate terms that are originally coined in a foreign language—most of the time, in English, for its status as a lingua franca in academic and professional settings (Jenkins, 2014). When most of the information available in a discipline such as linguistics is in English, researchers that speak other languages often need to find equivalent terms in their first language. This task might be especially challenging when researchers work within theoretical approaches that are eccentric, in the sense that they use terms in a way that deviates from the conventional perspectives. One such theory is Systemic Functional Linguistics (SFL), a socio-semiotic theory that treats language as a resource for construing meaning and whose main purpose is to describe the relationship between text and context (Halliday & Matthiessen, 2014).

Within the field of SFL, new terms are constantly being coined in English, and non-native speakers of English face the difficulty of searching for equivalents in their native language for teaching and research purposes. For this reason, at the National Autonomous University of Mexico, we decided to create a terminological database of SFL terms in English and Spanish. The database is part

of a platform called ENALLTerm (Cornea, 2021), whose main purpose is the creation of translation-oriented terminological entries that can guide students, teachers, and researchers in their lexical selections (Prieto & Orozco, 2015). This database is an example of how recent technological developments have substantially accelerated the process of retrieving accurate equivalents as quickly as possible (Biel, 2008).

This article presents how the ENALLTerm platform was used to create a terminological database of SFL terms. Since SFL covers a wide range of interdisciplinary areas, we decided to create different databases for each of those areas. The first two SFL areas covered in this project were Appraisal Theory and Legitimation Code Theory. The structure of the paper is as follows. In the section “Systemic Functional Linguistics”, we give a general account of the most important theoretical tenets of SFL and provide a brief panorama of the (lack of) SFL material published in Spanish. After that, in section “Appraisal Theory and Legitimation Code Theory”, we present the sub theories from which we extracted the terms, and in the section “The ENALLTerm database”, we introduce the platform. Then, in “Operation of the database” we explain how the platform is used. Finally, in section “Advantages of the ENALLTerm database for Systemic Functional Linguistics”, we discuss some advantages of the platform, and in the “Conclusion”, we wrap up with some final remarks.

### **Systemic Functional Linguistics**

Systemic Functional Linguistics (SFL), created by British linguist M. A. K. Halliday (1925-2018), offers a unique way of thinking about language. The complex network of terms used in this theory reflects the abstractions with which the different levels and components of language are described. Halliday (2003) uses the word ‘architecture’ as a metaphor to explain the semiotic dimensions of language, characterized as a complex adaptive semiotic system, different from basic semiotic systems and non-semiotic ones (physical, biological, social). Although language is considered to belong to the semiotic order, it also inherits the properties of the lower orders: it has physical complexity in the production of phonetic and graphetic substance, biological complexity in the processing of cognitive content, and social complexity in the exchange of meanings among speakers (Matthiessen, 2009).

The most global terms used to describe language have to do with the semiotic dimensions that allow speakers to construe meaning: the hierarchy of stratification, the metafunctional spectrum, and the scale of instantiation (Halliday, 2003). Firstly, stratification refers to the different levels of analysis and synthesis of

language: 1) the semantic or meaning level; 2) the lexicogrammatical or wording level, and 3) the phonological or sounding level. Secondly, metafunctions refer to the different types of meanings: 1) ideational, which allows speakers to construe experience in terms of processes, events, states, and actions; 2) interpersonal, which allows speakers to interact through the exchange of information, goods, and services; and 3) textual, which allows speakers to create cohesive and coherent discourse. Finally, instantiation refers to a scale that simultaneously depicts language as system and an instance. As a system, language is a meaning potential available to speakers; as an instance, language is a text created with such available resources. In other words, the system is what we can say, write, listen or speak, whereas an instance is what we actually say, write, listen or speak in a specific context.

Besides Halliday, other linguists have also contributed to the extension of SFL by developing theoretical models used for specific purposes. These linguists not only use the terminology created by Halliday, but they often coin new terms that fulfill their research needs within their specific research agendas. Some authors that stand out for their work are Ruqaiya Hasan (1985), in the area of verbal art; Christian Matthiessen (1995), in the design of lexicogrammatical systems; James Martin and Peter White (2005), proponents of Appraisal Theory; David Rose and James Martin (2012), creators of Genre Pedagogy; Gunther Kress and Theo van Leeuwen (1996), proponents of the grammar of visual design; Robin Fawcett (2008), creator of the Cardiff Grammar; and Karl Maton (2014), the main proponent of Legitimation Code Theory. This article will concentrate on the terminological issues related to Martin and White's (2005) appraisal model for the analysis of evaluations, attitudes, and emotions in discourse, and Karl Maton's (2014) code theory for the study of knowledge construction, but before describing those models, we will give a brief account of the existing SFL-related literature in Spanish.

Although there has been widespread dissemination of SFL theory in the last decade, the great majority of the developments have been in and about English. For example, currently, it is possible to find several systemic functional grammars of English (such as Halliday, 1985; Matthiessen, 1995; Morley, 2000; Bloor & Bloor, 2013; Fontaine, 2013; Thompson, 2014; Banks, 2019), but when it comes to other well-known languages, one or at best two grammars are available, all of which are written in English: e.g., Spanish (Lavid, Arús & Zamorano-Mansilla, 2010), Chinese (Li, 2007), Japanese (Teruya, 2007) and French (Caffarel, 2006; Banks 2017).

Speaking about Spanish in particular, of the more than twenty books written by M. A. K. Halliday, only two have been translated into this language (*Explorations in the functions of language*, 1973, and *Language as social semiotic*, 1978), along the

fundamental book written by Suzanne Eggins (*An introduction to systemic functional linguistics*, 1994). This is in sharp contrast with the linguistics books written by Noam Chomsky (proponent of generative grammar), almost all of which have been translated into Spanish. Consequently, it is virtually impossible for linguists to become familiarized with SFL without reading the respective literature in English, a literature in which the large number of new terms being coined has led to the creation of a glossary made available by Matthiessen, Teruya, and Lam (2010). Although the glossary is of significant help to those studying or using the theory, it is restricted because it does not contain terms from the already mentioned models or ‘sub theories’ such as Martin and White’s (2005) Appraisal Theory or Maton’s (2014) Legitimation Code Theory. In addition, the included terms are defined only in English.

Thus, whenever a Spanish speaker needs to write about the theory, finding the Spanish equivalents of the English terms is often problematic. One example is presented by Montemayor-Borsinger (2016), viz. the terms **mode** and **MOOD**, both of which are normally translated as *modo* in Spanish. Matthiessen *et al.* (2010, p. 144) define **mode** as “One of the components of context, the other being **field**, and **tenor**: mode is concerned with the role played by language in the context in which it operates.” On the other hand, **MOOD** is a grammatical system that determines whether a clause is declarative, interrogative, or imperative. One possible solution for the Spanish translation of the terms is following the systemic functional convention that dictates that names of grammatical systems are always written in small caps, whereas theoretical terms are always in bold. Another solution could be collocating the Spanish word *modo* with the respective modifier: *modo del discurso* (**mode of discourse**); *modo gramatical* (GRAMMATICAL MOOD). Unfortunately, whereas some Spanish-speaking linguists follow the former solution, others follow the latter. Yet others use the word *modo* without any clue as to whether they refer to the theoretical term, the grammatical one, or even to the conventional word as used outside linguistics. For this reason, after the creation of the ENALLTerm platform, which allowed us to create terminological databases, we decided to make SFL terms our primary focus of study. In the following section, we give a short description of the SFL branches from which we extracted the terms.

### **Appraisal Theory and Legitimation Code Theory**

As stated before, one fact that poses a problem for translation is the constant coining of new terms, especially the ones used in branches or ‘sub theories’ of SFL, which are not included in Matthiessen *et al.*’s (2010) glossary of key terms.

One of them is Martin and White's (2005) Appraisal Theory, an important development in the study of Halliday's interpersonal metafunction for the analysis of discourse. According to this theory, all subjective meanings can be classified into three systems: ATTITUDE, ENGAGEMENT, and GRADUATION. ATTITUDE refers to the expressions of emotion, esteem, sanction, and appreciation; ENGAGEMENT refers to how writers present themselves and their information to readers, and GRADUATION refers to the amplification or hedging of attitudinal meanings. To epitomize the problems that arise when translating English terms into Spanish, we will focus on the ENGAGEMENT system. This system divides into monoglossia (bare assertions) and heteroglossia (the presence of different voices to express viewpoints). Figure 1, taken from Pascual and Unger (2010), presents the options included within the system of HETEROGLOSSIA.

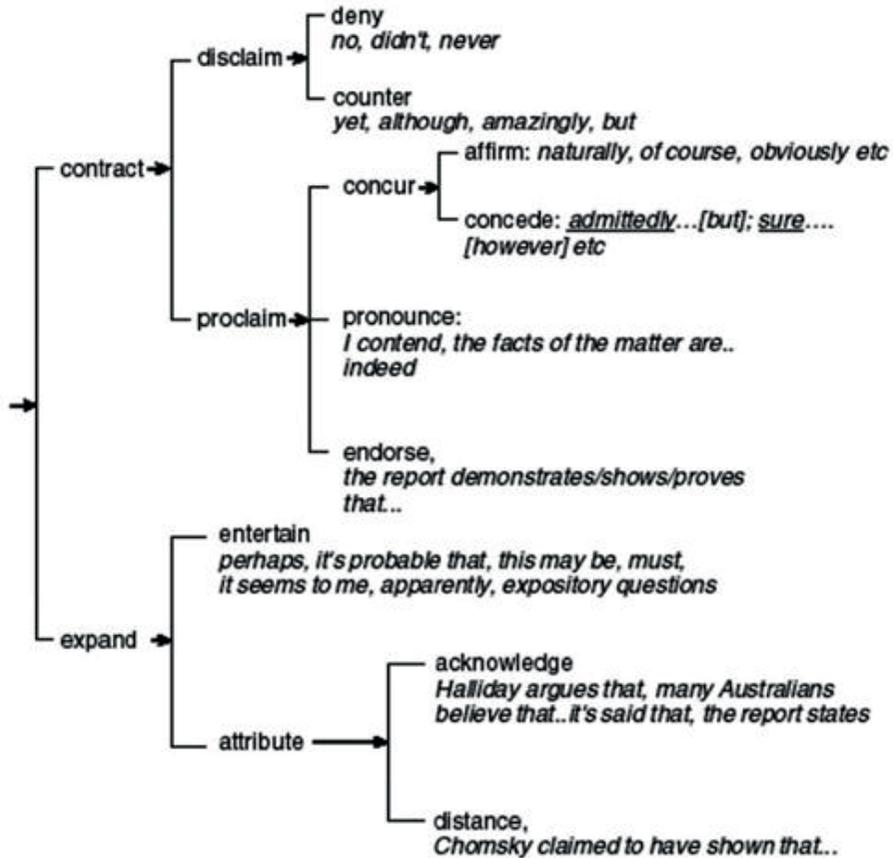


Figure 1. Options of heteroglossia (Pascual & Unger, 2010).

In only a fraction of this system, can we find 15 terms, annotated as verbs, so one would expect these concepts to be translated into Spanish in the same way. Indeed, some authors, such as Navarro (2014), use verbs in Spanish, but others, such as Kaplan (2004, 2007), use nouns. We will compare the translation of terms by those two authors, who provide two of the most recognized accounts of Appraisal Theory in Spanish within Latin America (see Table 1).

TABLE 1. TRANSLATION OF HETEROGLOSSIA TERMS BY NAVARRO (2014) AND KAPLAN (2004, 2007).

ENGLISH	NAVARRO (2014)	KAPLAN (2004, 2007)
contract	<i>contraer</i>	<i>contracción</i>
expand	<i>expandir</i>	<i>expansión</i>
disclaim	<b>rechazar</b>	<b>refutación</b>
proclaim	<i>proclamar</i>	<i>proclamación</i>
entertain	entretener	consideración
attribute	<i>atribuir</i>	<i>atribución</i>
deny	negar	negación
counter	<b>oponerse</b>	<b>contraexpectativa</b>
concur	coincidir	coincidencia
pronounce	<i>pronunciarse</i>	<i>pronunciamiento</i>
endorse	<b>avalar</b>	<b>respaldo</b>
acknowledge	reconocer	reconocimiento
distance	<i>distanciarse</i>	<i>distanciamiento</i>
affirm	<i>afirmar</i>	?
concede	<i>conceder</i>	?

When we compare the translated terms, there are several important observations to be considered: six of the 15 terms are translated with their respective Spanish cognate by both authors (marked in italics); there are three terms ('deny,' 'concur' and 'acknowledge') that are translated with non-cognates by both authors; there are two other terms that are translated with their cognates ('affirm' and 'concede') by Navarro (2014), but that are not translated by Kaplan (2004, 2007); there is one more term that is translated with its cognate ('entertain') by Navarro, but with a non-cognate by Kaplan; and most remarkably, there are three terms that are translated with completely different words by the authors (marked in bold). We will not discuss whether one translation is better than the other, but for this

study, it will suffice to observe the potential disagreement that arises when it comes to finding the Spanish equivalents of those terms.

Another important development that has emerged within SFL is Legitimation Code Theory (Maton, 2014). This (sub)theory integrates the methodological tools provided by SFL, Basil Bernstein's (1990) sociology of education (specifically, the idea of elaborated and restricted codes), and Pierre Bourdieu's (1984) cultural sociology to explore the principles behind the contextualization and recontextualization of the production and reproduction of knowledge. Maton (2014) proposes studying how knowledge construal is enabled in academic and pedagogical contexts by means of different conceptual dimensions such as Specialization, Semantics, Autonomy, Temporality, and Density. These dimensions create the circumstances that legitimize the use of the different types of codes (specialization codes, semantic codes, autonomy codes, etc.) in educational practices. The relationship between dimensions and codes is summarized in Table 2 (taken from Maton, 2016).

**TABLE 2.** CONCEPTS WITHIN THE SPECIALIZATION AND SEMANTICS DIMENSIONS (MATON, 2016).

SPECIALIZATION	SEMANTICS
	explores practices in terms of
<i>knowledge-knower structures</i>	<i>semantic structures</i>
	whose organizing principles are given by
<i>specialization codes</i>	<i>semantic codes</i>
	comprising strengths of
<i>epistemic and social relations</i>	<i>semantic gravity and density</i>
	which are mapped on the
<i>specialization plane</i>	<i>semantic plane</i>
	and traced over time on
<i>specialization profiles</i>	<i>semantic profiles</i>
	to explore the workings of the
<i>epistemic-pedagogic device</i>	<i>semantic device</i>
	which is an aspect of the Legitimation Device

As can be observed in Table 2, the dimensions are connected with the codes in terms of structures, and, at the same time, the composition of codes entails relations, densities, planes, profiles, and devices. All those terms have specific meanings that have little or nothing to do with the same terms used in the broader framework of SFL or general linguistics. For example, in general

linguistics, ‘semantics’ is defined as encompassing “the meaning of words (lexical semantics) and the meaning of sentences. The meaning of texts and discourses is sometimes taken to be part of semantics, as well; but this is where semantics and pragmatics largely overlap” (Jackson, 2007, p. 59). In turn, in SFL, ‘semantics’ is defined as “The upper of the two strata within the content plane of language: the stratum of meaning, located between context (outside language) and the stratum of wording, lexicogrammar” (Matthiessen *et al.*, 2010, p. 189). In contrast, in LCT, the same term (only capitalized) is defined by Maton (2016) as follows:

**Semantics** (capitalized) is a **dimension** of LCT which explores practices in terms of their **semantic structures** whose organizing principles are given by **semantic codes** that comprise strengths of **semantic gravity** and **semantic density**. These are mapped on the **semantic plane** and traced over time on **semantic profiles** to explore the workings of the **semantic device**, one **aspect** of the **Legitimation Device**. (p. 242)

In consequence, for someone unfamiliar with the theory, a definition like this would not be helpful since it contains other specialized terms (the ones in bold) whose meanings would also need to be looked up. This represents a twofold problem for a Spanish speaker since, in addition to looking up definitions of several terms, they would need to come up with an appropriate translation of those terms if the theory is to be used or communicated in Spanish. Although a bilingual (English-Spanish) glossary of LCT terms (Quiroz, 2017) already exists, it does not contain their definitions. This is what motivated us to create a terminological database that includes translation-oriented terminological entries of both Appraisal Theory and LCT available for anyone to draw on. In the following section, we describe how we created this system.

### **The ENALLTerm<sup>1</sup> database**

The creation of a terminological database for the translation of SFL terms is part of the wider project “Lexis and technology: Creation of

<sup>1</sup> The name ENALLTerm is a combination of our school’s name, ENALLT (Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, or National School for Languages, Linguistics and Translation) and the word *term*.

the ENALLTerm terminological database” developed at the National Autonomous University of Mexico (Cornea, 2021). The main goal of this project is the development of a digital platform where 1) users can create translation-oriented terminological entries that include foreign language terms and their suggested Spanish translations, and where 2) the general public can consult those entries when they want to know how specific terms in English or French are translated into Spanish. Besides suggested Spanish translations, the entries include further information such as source language, definition, knowledge area, discipline, topic, context, etc. As an example, in Table 3, we provide the information contained in the entry of the LCT term ‘code shift.’

**TABLE 3.** TRANSLATION-ORIENTED TERMINOLOGICAL ENTRY OF THE TERM ‘CODE SHIFT’.

TERM	CODE SHIFT
Language	English
Knowledge area	Humanities and Arts
Discipline	Applied Linguistics
Topic	Legitimation Code Theory
Definition	Code shift refers to change in the <b>legitimation code</b> , such as from a knowledge code to a knower code ( <b>Specialization</b> ) or from a prosaic code to a rhizomatic code ( <b>Semantics</b> ).
Source of definition	Maton, K. (2016). Starting points: resources and architectural glossary. In K. Maton, S. Hood & S. Shay (Eds.), Knowledge- building: Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge.
Context	They identify a further <b>code shift</b> in upper secondary school towards an élite code, where students are required to demonstrate both musical knowledge and musical dispositions.
Source of context	Martin, J. L. (2016). Musicality and musicianship: Specialization in jazz studies. In K. Maton, S. Hood & S. Shay (Eds.), Knowledge- building: Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge.
Spanish equivalent	Cambio de código
Grammatical category	Noun
Referral	<b>Legitimation code, Specialization, Semantics</b>
Non-recommended options	Variación de código
Comments	Do not confuse with <b>code drift</b> (desviación de código).

As can be seen, the definition of a term can include other terms (e.g. the definition of the term ‘code shift’ includes the bolded terms ‘legitimation code,’ ‘Specialization,’ and ‘Semantics’). For that reason, the entry includes the field ‘Referral,’ where the user can type the associated terms, all of them having their own entries in the database. Another useful field in

the entry is ‘Context,’ which is intended to show how the corresponding term is used in a sentence. The main part of the entry is where the user includes the Spanish equivalent (e.g., the equivalent of ‘code shift’ is ‘cambio de código’). Still, the entry also offers the possibility to include a non-recommended option. For example, translators are encouraged not to use the Spanish term ‘variación de código’ as an equivalent of ‘code shift,’ as it can be confused with the sociolinguistic concept of ‘interspeaker variation’ (Kiesling, 2011).

Since the database is not limited to the glossaries discussed in this paper, it also includes a multimedia section. Here, the user can upload images, sounds, and videos in case the corresponding term requires it. For instance, in the discipline of musicology, a translator might find it useful to have the Spanish equivalents of terms and their visual or aural representations. In general, the database is intended to fulfill as many translation needs as possible.

To ensure that the information contained in the database is reliable, it undergoes a process of revision before their publication. Thus, the process starts with users providing the information of the term (like the one in Table 3). After that, the information is received by the administrator of the system, who will forward it to two reviewers, one expert in linguistics and one expert in the discipline where the term belongs. For example, if the term belongs to the discipline of musicology, the information will be reviewed by both a linguist and a musician. In the case of linguistic terms like the ones discussed in this paper, they are reviewed just by one linguist. Once the information has been checked, the reviewer can recommend either immediate publication or a further revision by the user. If further revision is needed, the administrator will contact the user to request the corresponding changes.

If a user wishes to create a new entry in the database, they have to contact the system administrator by sending a message through the platform webpage (currently, only English and French terms can be included in the database). The user will then receive access to the platform, and they will have the possibility to work individually or in groups. The group work allows different people to create entries of terms that belong to the same topic. For example, translation teachers can form student groups and assign them the creation of entries by topic. In the platform, users are allowed to see the entries of the other group members. Once the administrator publishes the entries, the general public can consult the database without restrictions.

Concerning the development of the database of SFL terms, as already mentioned, the first two SFL branches that we included were Appraisal Theory and LCT. However, eventually, we will also cover terms from Genre Pedagogy (Rose & Martin, 2012) and Multimodality (Kress & van Leeuwen). The LCT terms and their definitions in English were taken from Maton's glossary, which contains 56 terms. In turn, the Appraisal Theory terms were taken mainly from Martin and White's (2005) foundational book and other sources such as White (2021) and Coffin (2006). Up to now, we have included 20 terms related to the system of ENGAGEMENT, but we are already working on the implementation of the ATTITUDE and GRADUATION terms. In total, there will be 50 appraisal terms on the platform.

Another important task was the extraction of the contexts where the terms appear, i.e., the sentences (or co-texts) where they are used. For this task, we consulted several SFL studies published in textbooks, monographs, edited books, and research articles. We were careful not to include sentences where the terms are defined since the purpose of providing contexts was to show how authors use the terms for empirical purposes. Indeed, many times authors define technical terms in the theoretical part of their papers, but in our terminological entries, it was important to treat definitional and contextual information as a different type of data (e.g., see the definition of the term 'code shift' and its context in Table 3).

The final step in the process was translating the terms, definitions, and contexts into Spanish. The definitions are necessarily translated by the user, but the contexts can be retrieved from sources originally written in Spanish. However, because of the lack of Appraisal and LCT literature in Spanish, we also translated the contexts into this language. Our selection of the terms in Spanish was guided mainly by Navarro (2014) and Kaplan's (2004, 2007) studies, as far as Appraisal is concerned, and by Quiroz's (2017) bilingual glossary of LCT terms.

### **Operation of the database**

The database is already available for the public at the following URL: [ced.enallt.unam.mx/enallterm](http://ced.enallt.unam.mx/enallterm). The home page (Figure 2) contains five sections: Home, About us, Consult entries, Advanced search, Sites of interest, and Contact. The section 'Consult entries' contains all the terminological entries that have been published in the platform, SFL and non-SFL related. However, if a user wishes to look up a specific term, the section 'Advanced search' provides three options to do so: by term, by language, and by area.



Figure 2. ENALLTerm home page.

The first option, “Search by term”, allows users to type a term (e.g., Semantics) and preview the entry as shown in Figure 3. The preview contains the information regarding knowledge area, discipline, topic, definition in English, term in Spanish, grammatical category, and definition in Spanish. The second option, “Search by language”, allows users to see all the entries of the terms that belong to the same language and dialect. For example, users can consult all the entries of terms that were originally coined in British or American English. Although the platform only contains English terms so far, it is also possible to add terms in French.

By clicking “Read more” in the preview, it is possible to see the expanded view (Figure 4), where all the information of the term is stored. In addition to the information contained in the preview, the expanded view has the source of the definition in English and in Spanish, the context where the term is used and its source also in the two languages, the source of the definition of the term in Spanish, and the translation notes. The notes include the associated terms (other terms included in the definition) and observations. Within the “Observations” field, translators can include any type of information not included in the other fields (e.g., if a term is to be capitalized). The expanded view also includes a “Download” button, with which the system will automatically save the information as a PDF file. Currently, only single entries can be downloaded, but eventually, we will implement the option of downloading whole glossaries in different formats.

**SEMANTICS**  
 INGLÉS - RU

Área de especialidad:  
 Humanidades y de las Artes  
 Disciplina: Lingüística  
 Aplicada  
 Temática: Lingüística  
 Sistemico-Funcional: Teoría  
 de los Códigos de  
 Legitimación

**Definición**  
 Dimension of LCT which  
 explores practices in terms  
 of their semantic structures  
 whose organizing principles  
 are given by semantic codes  
 that comprise strengths of  
 semantic gravity and  
 semantic density. These are  
 mapped on the semantic  
 plane and traced over time  
 on semantic profiles to  
 explore the...

Equivalente en español  
 Semántica

**Categoría gramatical**  
 Nominal

**Definición**  
 Dimensión de la TCL que  
 explora las prácticas en  
 términos de sus estructuras  
 semánticas, cuyos principios  
 organizadores se  
 determinan a través de  
 códigos semánticos, que, a  
 su vez, constituyen  
 diferentes grados de  
 intensidad de gravedad  
 semántica y densidad  
 semántica. Éstas se trazan y  
 se localizan...

Leer más

Figure 3. Preview of a terminological entry.

**SEMANTICS**  
 INGLÉS - RU

Área de especialidad: Humanidades y de las Artes  
 Disciplina: Lingüística Aplicada  
 Temática: Lingüística Sistemico-Funcional: Teoría de los Códigos de Legitimación

**Definición**  
 Dimension of LCT which explores practices in terms of their semantic structures whose organizing principles are given by semantic codes that comprise strengths of semantic gravity and semantic density. These are mapped on the semantic plane and traced over time on semantic profiles to explore the workings of the semantic device, one aspect of the Legitimation-Device.

Fuente / Autor  
 Maton, K. (2016). Starting points: resources and architectural glossary. En K. Maton, S. Hood & S. Shao (Eds.), Knowledge-building: Educational studies in Legitimation-Code Theory. Londres: Routledge.

Contexto del término  
 Reviving Bernstein's hypotheses, Semantics keeps the ball rolling not only in terms of conceptualizing organizing principles but also by enabling a more integrated account of education.

Fuente / Autor  
 Maton, K. (2016). Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education. Londres: Routledge, p. 133.

Equivalente en español  
 Semántica

**Categoría gramatical**  
 Nominal

Información geográfica de la variante en español  
 México (Méx.)

**Definición del término en español**  
 Dimensión de la TCL que explora las prácticas en términos de sus estructuras semánticas, cuyos principios organizadores se determinan a través de códigos semánticos, que, a su vez, constituyen diferentes grados de intensidad de gravedad semántica y densidad semántica. Éstas se trazan y se localizan en los perfiles semánticos para explorar el funcionamiento del dispositivo semántico, un aspecto del Dispositivo de Legitimación.

Fuente / Autor  
 Traducción de la definición en inglés por Daniel Rodríguez Vega.

Contexto  
 Recordando los planteos de Bernstein, la Semántica se mantiene en marcha no sólo en términos de conceptualizar los principios organizadores, sino también de facilitar un modelo de educación integrado.

Fuente / Autor  
 Traducción del contexto en inglés por Daniel Rodríguez Vega.

Notas para la traducción

- Referencias

Fecha Tradurológica #124: dimensión (dimensión)  
 Fecha Tradurológica #190: semántico (códigos semánticos)  
 Fecha Tradurológica #192: semántico (gravedad) (gravedad semántica) (GS)  
 Fecha Tradurológica #191: semántico (densidad) (densidad semántica) (DS)  
 Fecha Tradurológica #193: semántico (perfil) (perfil semántico)  
 Fecha Tradurológica #170: mover (trazar)  
 Fecha Tradurológica #192: Legitimation-Device (Dispositivo de Legitimación)

- Observaciones  
 Con mayúscula.

Actualizar

Figure 4. Expanded view of a terminological entry.

If users are interested in consulting a whole glossary instead of looking up a single term, in the “Advanced search” section, the “Search by area” option allows them to see a whole set of interrelated terms. For example, the SFL database can be accessed by selecting “Humanities and Arts” in the area section, then “Applied Linguistics” in the discipline section. Finally, in the topic section, users can type, in Spanish, “Teoría de la Valoración” (Appraisal Theory), or “Teoría de los Códigos de Legitimación” (Legitimation Code Theory) to see all the entries of the corresponding theory.

### **Advantages of the ENALLTerm database for Systemic Functional Linguistics**

We believe that by using the terminological database of SFL terms, Spanish-speaking linguists can avoid using different Spanish terms that refer to a single concept. Indeed, it is difficult to decide on the best Spanish equivalent of an English term. For example, the LCT term ‘code shift’ can be translated both as *cambio de código* and *variación de código*. In the database, the use of the former is suggested as the latter is already used in another theory with another meaning—in sociolinguistics, it refers to interspeaker variation (Kiesling, 2011). For that reason, the entry explicitly recommends not using this latter term to refer to ‘code shift.’

Of course, there are other cases where various Spanish terms are already being used in the literature to refer to the same concept in English. For example, the Appraisal theory term ‘endorse’ is translated either as *aval* or *respaldo*. In those cases, we recommend choosing the more widespread one in the Spanish literature (*respaldo*). In addition, we advocate the grammatical consistency of the translated terms that belong to the same semantic field. For instance, if the term ‘endorse’ is to be translated as a deverbal nominalization (*respaldo*), then all the translated terms included in the same system should have the same grammatical class.

Another advantage of the database is its double purpose: consultation and submission. Within the same platform, users can look up entries that have already been submitted, but they can also submit brand new entries. Since the platform is open to all users who wish to collaborate, the more users are engaged with the platform, the more entries it will contain. In the case of SFL, we have initially included terms from Appraisal Theory and Legitimation Code Theory, and later we will include terms from Genre Pedagogy (Rose & Martin, 2012) and Multimodality (Kress & van Leeuwen, 1996). However, the public can also add terms from other linguistic theories, and even terms from other disciplines.

Compared to other already existing terminological resources in SFL, we believe our database has a broader scope in that it includes both terminological and translation-oriented features. For instance, whereas Matthiessen *et al.*'s (2010) glossary only contains terms and their definitions in English, our database also includes the translation of the terms into Spanish and authentic sentences where the terms are used. Conversely, whereas Quiroz's (2017) bilingual glossary only contains the terms and their suggested Spanish equivalents, our database contains both the suggested Spanish equivalents and the definitions. This is not to say that those other resources have less value. We are just trying to emphasize that a single digital resource like the one we are presenting can encompass features from other different resources at once.

We recognize the abundance of works produced in English and the lack of material available in other languages such as Spanish. We believe that implementing tools such as the ENALLTerm database can help encourage Spanish-speaking scholars and students to use existing theories in English for research purposes and communicate their work in Spanish. The database can thus help promote the use of Spanish in contexts where English is considered the main language of written or oral communication. In this way, theories can be less English-centered and more language-plural (Tsuda, 2014).

## **Conclusion**

In this paper, we presented the creation of a terminological database for the translation of Systemic Functional Linguistics terms in English and Spanish. The database is available on the internet for students, professors, and researchers involved in the translation of texts containing specialized terminology from Appraisal Theory and Legitimation Code Theory. Although currently the database is limited to those SFL-related theories, the ENALLTerm platform allows the submission of more entries from other branches of SFL, other theories, and other disciplines. The platform is initially available through a webpage for internet explorers, but eventually, it will also be accessible through an Android/iOS app for mobile devices. Another feature that is being developed is the possibility to download whole glossaries in different formats.

This database is an example of the convenience of electronic web-based resources for translators and researchers. The database is especially useful for those working with specialized terms in English that need to be translated into Spanish. We have shown the terminological problems posed by eccentric theories such as SFL and how the database can help solve those problems.

Since the platform has recently been created, currently it is not possible to assess how useful it has been to real users. However, we believe that as the number of entries and glossaries grow, more users will benefit from the platform. Therefore, we invite the academic community to use the platform and collaborate by submitting new entries.

### **Agradecimientos**

This research was supported by a grant from the “Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica” (PAPIIT) of the National Autonomous University of Mexico.

### **References**

- Banks, D. (2017). *A systemic functional grammar of French: A simple introduction*. London: Routledge.
- Banks, D. (2019). *A systemic functional grammar of English: A simple introduction*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Biel, L. (2008). “Legal terminology in translation practice: Dictionaries, googling or discussion forums?” *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 3(1), pp. 22-38.
- Bloor, T., & Bloor, M. (2013). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach* (3rd. Ed.). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Caffarel, A. (2006). *A systemic functional grammar of French: From grammar to discourse*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Londres: Continuum.
- Cornea, I. (2021). “ENALLTerm: hacia una base de datos al servicio de la traducción especializada”. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), pp. 469-493.
- Durán, I. (2012). “Meeting translators’ needs: Translation-oriented terminological management and applications”. *Journal of Specialised Translation*, 18, pp. 77-92.
- Egins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.
- Fawcett, R. P. (2008). *Invitation to systemic functional linguistics through the Cardiff grammar: An extension and simplification of Halliday’s systemic functional grammar* (3rd. Ed.). London: Equinox.

- Ferrett, E., & Dollinger, S. (2020). "Is digital always better? Comparing two English print dictionaries with their digital counterparts". *International Journal of Lexicography*, 34(1), pp. 66-91.
- Fontaine, L. (2013). *Analysing English grammar: A systemic functional introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar* (2nd. Ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2003). "Introduction: On the "architecture" of human language". In J. Webster (Ed.), *On language and linguistics: Collected works of M. A. K. Halliday* (Vol. 3, pp. 1-28). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Hasan, R. (1985). *Linguistics, language and verbal art*. Geelong: Deakin University Press.
- Jackson, H. (2007). *Key terms in linguistics*. London: Continuum.
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language proficiency*. London: Routledge.
- Kaplan, N. (2004). "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración". *Boletín de Lingüística*, 22, pp. 52-78.
- Kaplan, N. (2007). "La teoría de la valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje". En A. Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?* (pp. 63-86). Caracas: El Nacional.
- Kiesling, S. F. (2011). *Linguistic variation and change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lavid, J., Arús, J., & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English*. London: Continuum.
- Li, E. S. (2007). *A systemic functional grammar of Chinese*. London: continuum.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. London: Routledge.

- Maton, K. (2016). "Legitimation Code Theory: Building knowledge about knowledge building". In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 1-23). London: Routledge.
- Maton, K. (2016). "Starting points: Resources and architectural glossary". In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 233-243). London: Routledge.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Science Studies.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2009). "Meaning in the making: Meaning potential emerging from acts of meaning". In N. C. Ellis & D. Larsen-Freeman (Eds.), *Language as a complex adaptive system* (pp. 206-229). Michigan: University of Michigan.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Routledge.
- Montemayor-Borsinger, A. (2016). "Implicaciones de la lingüística sistémico funcional en contextos educacionales: Una aplicación a procesos de traducción". In N. Ignatieva & D. Rodríguez-Vergara (Eds.), *Lingüística sistémico funcional en México: Aplicaciones e implicaciones* (pp. 19-34). Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morley, G. D. (2000). *Syntax in functional grammar: An introduction to lexicogrammar in systemic linguistics*. London: Continuum.
- Navarro, F. (2014). "Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades: Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), pp. 9-33.
- Pascual, M., & Unger, L. (2010). "Appraisal in the research genres: An analysis of grant proposals by Argentinean researchers". *Signos*, 43(73), pp. 261-280.
- Prieto, F., & Orozco, M. (2015). "De la ficha terminológica a la ficha traductológica: Hacia una lexicografía al servicio de la traducción jurídica". *Babel*, 61(1), pp. 110-130.
- Quiroz, B. (2017). "Glosario inglés-español: Términos en TCL y LSF". *Onomazein*, Número Especial II, pp. 227-242.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Tarp, S. (2010). "Functions of specialised learners' dictionaries". In P. Fuertes-Olivera (Ed.), *Specialised dictionaries for learners* (pp. 39-52). Berlin: De Gruyter.
- Teruya, K. (2007). *A systemic functional grammar of Japanese*. London: Continuum.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rd. Ed.). London: Routledge.

- Tsuda, Y. (2014). “The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the ecology of language paradigm”. In M. K. Asante, Y. Mike, & J. Yin (Eds.), *The global intercultural communication reader* (pp. 445-456). London: Routledge.
- White, P. R. R. (February 26, 2021). The appraisal website. Language of evaluation. <http://www.languageofevaluation.info>

## ***En plan* seguido de un referente cultural. La importancia de la dimensión cultural y de los conocimientos socioculturales**

*En plan followed by a cultural reference. The importance of the cultural dimension and sociocultural knowledge*

Pilar Valero Fernández  
ext-mariapilar.valero@cervantes.es  
Instituto Cervantes de Berlín, España

Hee Soo Kim  
hkimkimk15@alumnes.ub.edu  
Universidad de Barcelona, España

Original recibido: 07/09/2021  
Dictamen enviado: 26/10/2021  
Aceptado: 14/12/2021

### **Resumen**

*En plan* es una locución adverbial frecuente en el español actual de uso coloquial. Esto se ha constatado en los 987 registros hallados en el *Corpus del Español del siglo XXI*. Concretamente, del cómputo total, en esta investigación se trabaja con 73 registros, puesto que el interés se centra en aquellos ejemplos que incluyen la estructura *en plan* seguida de un referente cultural, ya se refiera este último al folclore, al ámbito musical o al literario, por ejemplo (véanse, *en plan hombre del saco y sacamanteca*, *en plan Jurado o Pantoja* o *en plan Fuenteovejuna*). Se demuestra así la importancia que supone para el estudiante de español como lengua extranjera no solo conocer esta construcción, sino el significado y el valor del referente cultural que le acompaña para lograr una comunicación eficaz.

**Palabras clave:** *Corpus del Español del siglo XXI*, *en plan*, español como lengua extranjera, locución adverbial, referente cultural.

### **Abstract**

*En plan* is a Spanish adverbial idiom frequently used in our daily life. We have found 987 uses of *en plan* in *Corpus del Español del siglo XXI*. However, we analysis 73 out of 987, because the interest for this study is the structure of *en plan* with cultural reference such as folklore, music or literature (for example, *en plan hombre del saco y sacamanteca*, *en plan Jurado o Pantoja* o *en plan Fuenteovejuna*). In other words, this present investigation not only shows the significance of the adverbial

*idiom en plan, but also emphasizes the importance of cultural reference followed by learners of Spanish as a Foreign Language to understand the complete message and to communicate efficiently.*

**Keywords:** *adverbial idiom, Corpus del Español del siglo XXI, cultural reference, en plan, Spanish as a Foreign Language.*

*La lengua como soporte de la comunicación y la creación es un elemento central del sector cultural que ha cobrado una gran importancia en la economía internacional con el crecimiento de las industrias culturales: la literatura, el teatro, el cine, la música, los medios de comunicación, la producción científica e intelectual y la educación.*

(Instituto Cervantes, El español en el mundo, 2020, p. 31)

## Introducción

*En plan*, con el valor de ‘en actitud o disposición’ según el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, [DFDEA] (Seco, Andrés y Ramos, 1999), es una locución adverbial utilizada frecuentemente en la lengua coloquial o informal entre los hablantes, tanto españoles como hispanoamericanos, al igual que sucede con su variante análoga, la locución preposicional *en plan de* ‘como o en calidad de’.<sup>1</sup> De esta forma, en el *Corpus del Español del siglo XXI (CORPES XXI)*, se han encontrado, entre las dos estructuras pluriverbales, 987 registros, de los cuales 711 pertenecen a la variedad peninsular, 270 a las distintas variedades hispanoamericanas y 6 a otros lugares.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pons, en su artículo divulgativo titulado *Estamos en plan explicando la expresión “en plan”*, recogió cómo la locución *en plan de* estaba siendo reemplazada por su forma simplificada *en plan*. En particular, expresó textualmente: “en los últimos años esta estructura [*en plan*] ha ido modificándose de dos maneras. Por una parte, su forma ha variado y se usa más sin “de” (“Héctor está ya haciendo maletas en plan vacaciones” y no “en plan de vacaciones”)” (2018, *Verne. El País*). En otras palabras, en ocasiones, se alterna indistintamente tanto la locución adverbial *en plan* como la locución preposicional *en plan de*.

<sup>2</sup> La distribución específica de casos registrados por países hispanoamericanos es la siguiente: Argentina (32), Chile (12), Cuba (22), México (80), Bolivia (8), Perú (13), Colombia (33), Honduras (3), Nicaragua (4), El Salvador (3), Venezuela (35), Guatemala (7), Uruguay (5), Costa Rica (1), Ecuador (4), Paraguay (2), República Dominicana (2), Guinea Ecuatorial (3) y Panamá (1). Por otra parte, cabe sumar un registro sin identificación geográfica y 5 relativos a EE. UU.

Resulta interesante, por un lado, analizar cómo, en los ejemplos encontrados, *en plan* va seguido de diferentes categorías gramaticales tales como adjetivos (*en plan* festivo, *en plan* borde), nombres comunes (*en plan* puzzle, *en plan* coña), nombres propios (*en plan* Álvaro de Marichalar, *en plan* Rousseau), adverbios (*en plan* mal, *en plan* rápido) o incluso locuciones (*en plan* a saco, *en plan* mírame y no me toques). Por otro, se verifica también en este mismo corpus que *en plan de* hace lo propio con verbos (*en plan de* satisfacer, *en plan de* impresionar a sus invitados) o con interjecciones (*en plan de* oye, *en plan de* mira).

Frente a las situaciones descritas en este artículo, la atención se focaliza únicamente en los 73 casos (de los 987 totales) en los que *en plan* antecede a un referente cultural, independientemente de la naturaleza categorial de este último. Como consecuencia, se descarta el examen de *en plan de* por la ausencia del mismo entre los 73 resultados de interés. Dicho de otro modo, nuestra investigación se centra en aquellas situaciones en las que la comprensión del referente repercute en *en plan*. Por tanto, es fundamental expresar sucintamente qué se entiende por referente cultural:

(...) descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc., de los países hispanos, así como de su patrimonio histórico y cultural, tal como queda reflejado en los personajes y acontecimientos más representativos y en sus creaciones y productos culturales. Se trata, pues, de un conocimiento de tipo “enciclopédico”, entendiéndolo por ello no tanto la búsqueda de la exhaustividad y el detalle cuanto el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales. Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua (Instituto Cervantes, 2006, “Referentes culturales. Introducción”, párrafo 3).

Así pues, *en plan* desempeña, como los resultados de los estudios previos han recogido (Rodríguez González, 2002; Nord, 2006; Jørgensen, 2009; Holmvik, 2011; Rodríguez Lage, 2015; Repede, 2015, 2020) diferentes valores pragmáticos como marcador discursivo, verbigracia, intensificador (*Decidieron soltarse de sus cuerdas y salir volando en plan “podéis llenarme de helio pero jamás me quitaréis la libertaaaaad”*),<sup>3</sup> ejemplificador (*Antiguamente estaba en los viajes largos, en plan,*

<sup>3</sup> Todos los ejemplos congregados en esta investigación mantienen su escritura original; es decir, no se altera ninguna cuestión ortográfica, de puntuación u ortotipográfica.

*iba a Barcelona, a Madrid desde Coruña*), reformulador (*Pues hay servidores que se les ha ido un poco la pinza y puedes jugar en plan o sea supervivencia y tal*), entre otros. Además, conforme al *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014), *en plan* funciona como muletilla en la jerga juvenil y con el sentido de ‘en actitud’.

Si bien no nos ocupamos de las características sociolingüísticas referidas a la edad de los usuarios de la construcción *en plan*, estudios previos como el de Rodríguez González (2002), el de Nord (2006), el de Jørgensen (2009) o el de Rodríguez Lage (2015) ya indicaron la alta frecuencia de su uso en el lenguaje de los adolescentes. Concretamente, parece ser que sus vacíos conversacionales, ya sea por inseguridad o por falta de información, motiva que los jóvenes empleen en su discurso dicha construcción. Igual sucede con otros, por ejemplo, en el caso de *como* o de *like* (Jørgensen & Stenstrøm, 2009; Holmvik, 2011). Igualmente, Méndez Orense (2016) afirmó que *en plan* era una construcción lingüística propia del lenguaje juvenil, utilizada con mayor frecuencia en secuencias de tipo narrativo<sup>4</sup> o descriptivo, tal y como lo apreciamos en esta muestra: *No me hizo mucha gracia que me reconociera con tanta rapidez y efusividad. Hubiera preferido un guiño cómplice en plan “tu secreto es mi secreto”*. Del mismo modo, si se desea profundizar en el criterio social del sexo de los hablantes que utilizan esta construcción, recientemente, Repede (2020) ha constatado que son precisamente las mujeres de instrucción media las que emplean con mayor asiduidad *en plan*.

Ahora bien, como ya se anunció, en este artículo se analiza exclusivamente la locución adverbial *en plan* más un referente cultural, ya que, aunque el estudiante de español como lengua extranjera (ELE) conozca el valor semántico (o incluso pragmático) de la estructura *en plan*, si desconoce el conocimiento enciclopédico aportado en el referente cultural que le sigue a *en plan*,<sup>5</sup> la comunicación perderá indudablemente parte del mensaje que desea transmitir. De esta manera, Pinar (2005) expresó que “el alumno debe incorporar estos conocimientos como parte de sus competencias para comprender de este modo cómo se configura la iden-

<sup>4</sup> De hecho, en el *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*, el 33,33 %, según el tema de los casos registrados para la forma *en plan*, pertenece a la prosa narrativa y el 22,64 % lo hace a la prosa científica.

<sup>5</sup> Para entender el mensaje transmitido, los estudiantes de ELE no solo tienen que poseer el conocimiento de la estructura *en plan*, sino también el del mundo hispano y occidental en general (realidad muy complicada de abarcar). Por ejemplo, en la estructura *en plan Rick Astley*, no es suficiente entender solo *a la manera de* [significado de ‘en plan’] *Rick Astley*, sino que se hace vital dominar quién es esta persona, por qué es conocida, cuáles son sus hitos más reconocidos, etc.

tividad cultural de la sociedad hablante de la lengua que es objeto de aprendizaje” (p. 275).

Por ello, en el aula de ELE, además de reivindicar la importancia de enseñar esta locución (o si se prefiere como marcador discursivo conversacional) por su verificada frecuencia en el discurso, se desea que los estudiantes extranjeros de español se familiaricen con los referentes culturales (Toledo Vega y García Fernández, 2020), al menos hispanos, más frecuentes, con el fin de interactuar con otros hablantes nativos de español con mayor éxito comunicativo. Como prueba de ello, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006), en su inventario décimo destinado a los referentes culturales, aglutina una base documental cultural de los países hispanos. Concretamente, en esta investigación, los objetivos perseguidos se corresponden con los siguientes:

- Describir la importancia del referente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, del español como lengua extranjera.
- Explorar la estructura en plan diatópica, diafásica, diacrónica, semántica, morfológica y sintácticamente.
- Analizar la frecuencia de la construcción como elemento introductor de una creencia o de un valor aplicado a un referente cultural a partir del CORPES XXI.
- Clasificar dichos resultados según la temática abordada.
- Analizar cualitativamente los resultados obtenidos.

En relación con los resultados aunados, cabe recordar que se registraron 987 ejemplos de la construcción *en plan* dentro del *CORPES XXI*, pero únicamente nos centramos en 73 casos. Concretamente, fueron estos últimos los únicos en los que aparecía dicha construcción seguida de un referente cultural. Como se aprecia a continuación, la arquitectura (1 ejemplo), la informática (2 ejemplos), el cine (29 ejemplos), el deporte (7 ejemplos), la filosofía (2 ejemplos), la historia (1 ejemplo), la literatura (9 ejemplos),<sup>6</sup> la música (6 ejemplos), la pintura (1 ejemplo), la política (5 ejemplos), la sociedad (7 ejemplos),<sup>7</sup> la gastronomía (1 ejemplo) y los inventos (2 ejemplos) se correspondieron con las trece dimensiones culturales

<sup>6</sup> Obras literarias (novelas, relatos, teatros y tragedias) y obras no literarias (revistas).

<sup>7</sup> Eventos sociales (festividades [Halloween], tradiciones [folclore], redes sociales y plataformas virtuales [YouTube], personajes relevantes de la sociedad [Carmen Ordóñez, Álvaro de Marichalar], entre otros).

aquí halladas.<sup>8</sup> Así y todo, es fundamental aclarar que, de manera constante, se reflejó una combinación de diferentes ámbitos culturales dentro de un mismo ejemplo (véanse los ejemplos 3 o 4 recogidos en el apartado de “Análisis de los resultados de *en plan* en el *CORPES XXI*”).

En cuanto a la estructura seguida en el artículo, se empieza exponiendo el marco teórico en el que se basa la investigación (caracterización de *en plan* y del concepto de *referente cultural*); seguidamente, aparece la descripción de los resultados y de los ejemplos más sobresalientes, así como unas recomendaciones didácticas; por último, se finaliza con unas conclusiones.

### Marco teórico

Este apartado, basándose en los estudios previos, se centra, por un lado, en la descripción pormenorizada de la locución *en plan*; por otro, en la caracterización del concepto de *referente cultural*, así como de su importancia en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, en este caso el español.

#### *Descripción de la locución en plan*

Dentro de las tres esferas fraseológicas establecidas por Corpas Pastor (1996),<sup>9</sup> *en plan* se corresponde con la segunda de ellas, la de las locuciones y, más concretamente, con aquellas de tipo adverbial.<sup>10</sup> Otros ejemplos de estas unidades son los siguientes: *a año luz*, *de buena tinta* o *en bandeja*. Además, nuestra locución adverbial analizada, al igual que el resto, *grosso modo*, podría ser entendida como aquella que equivale a un adverbio (piénsese en su reemplazamiento por el término *así*) y que realiza sus funciones sintácticas prototípicas: modificación de verbos, de adjetivos, de otros adverbios, de nombres, de pronombres, de prepo-

<sup>8</sup> La clasificación de los datos se realiza en relación con la temática aparecida en la estructura *en plan*, es decir, no se tiene cuenta si en el mismo ejemplo si poseen otros referentes vinculados a otros ámbitos distintos al incluido en nuestra locución de interés.

<sup>9</sup> Corpas Pastor (1996) estructuró el material fraseológico entre tres esferas: la primera, ocupada por las colocaciones; la segunda, por las locuciones; la tercera, por los enunciados fraseológicos (paremias [refrán, frase proverbial y cita] y fórmulas pragmáticas).

<sup>10</sup> Aunque ya se advirtió la posibilidad de intercambio indistinto entre *en plan* y *en plan de*, es importante recordar que esta particularidad responde también a la frontera difusa que separa las locuciones adverbiales de las preposicionales (RAE y ASALE, 2010, pp. 599-600). Es cierto, no obstante, que, si bien el diccionario *DFDEA* incluye una entrada para cada una de ellas, en el uso real no siempre queda claro cuál es el significado que le otorga el emisor (‘en actitud o disposición’ [loc. adv.] o ‘como o en calidad de’ [loc. prep.]) y si se ha producido una omisión intencionada o no de la preposición *de*.

siciones y de oraciones (Corpas Pastor, 1996, p. 100; Real Academia Española, 2009, p. 2285; Penadés Martínez, 2012, pp. 167-168).

Seguidamente, analizamos la construcción *en plan* a partir de las características enunciadas de manera global en las principales obras de referencias para todo el conjunto de locuciones adverbiales (o también denominadas fraseologismos adverbiales, según la terminología de Carneado Moré, 1985).

*En plan*, tal y como refleja el *DFDEA* (Seco, Andrés y Ramos, 1999),<sup>11</sup> se trata de una unidad propia del registro coloquial. Esta realidad la observamos ya en algunos ejemplos extraídos del *CORPES XXI*, como estos dos:

- (1) Me acerco al más chulito, *en plan* déjame pasar, gilipollas, y el chulito se ríe, así que me acerco más (...).
- (2) Es mejor ir a una web de esas que te buscan pareja y donde nada más entrar te hacen un pequeño cuestionario *en plan* “¿Cómo te defines?”

De mismo modo, del *DLE* (RAE, 2014) se apunta este mismo rasgo diafásico mediante la inclusión de la marca coloquial y su reflejo directo en el ejemplo aportado (*Todo se llevó a cabo en plan amistoso*). Ahora bien, cabe advertir que en dicha herramienta lexicográfica, *en plan* no se categoriza como un sublema (consideración recomendada por su organización del material pluriverbal), sino que se registra bajo la acepción octava de la entrada del nombre *plan* (‘actitud o propósito’). Esta decisión metalexigráfica se contrapone a la función sintáctica adverbial que realmente observamos en su ejemplo (*en plan amistoso* equivaldría a *amistosamente, en actitud de amistad*).

En cuanto al estudio diacrónico y diatópico de *en plan*, a partir de los datos ofrecidos en el *Corpus diacrónico del español (CORDE)*,<sup>12</sup> se registra una aparición total de 160 casos en 77 documentos. Asimismo, si se analizan los datos diatópicos aunados en el *CORDE*, el 80,62 % (129 de los casos) pertenece a la variedad del español peninsular, frente al 19,38 % restante que se distribuye entre las diferentes variedades del español en Hispanoamérica: el 5,62 % (9 casos) en México y en Venezuela, el 5 % (8 casos) en Puerto Rico, el 2,5 % (4 casos) en Perú y el 0,62 % (1 caso) en Guatemala. Por su parte, el *Corpus del Diccionario*

<sup>11</sup> En cambio, frente a su registro coloquial y a su uso actual, hay que destacar la supresión de esta locución en el leuario del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* (2020), pese a que, en la presentación de su página web de consulta, se afirma haber extraído las locuciones registradas en las dos ediciones del *DFDEA*.

<sup>12</sup> Corpus textual que incluye registros del español desde sus inicios hasta 1974.

*histórico de la lengua española (DHLE)* anota 471 casos en 285 documentos que, según su distribución geográfica, quedan repartidos de la siguiente forma: 441 en España, 12 en México y Centroamérica, 6 en el Caribe continental, 5 en Chile, 4 en Río de la Plata y 3 en los Andes. Con estos datos se constata el uso de nuestra locución tanto en España como en Hispanoamérica, si bien se observa una alta preferencia en la variedad del español peninsular.

Por otra parte, desde su compartimiento semántico verificamos que, según su referencia circunstancial (Corpas Pastor, 1996, pp. 99-102), se asemeja a la función cumplida por un adverbio de modo: *Vino un señor de unos 35 años, estuvimos hablando en plan cortés* [= de una forma cortés o cortésmente]. Se aproxima semánticamente también, por otra parte, a las construcciones que empiezan por el adverbio *como* (*como una olla de grillos* [‘en estado de gran aturdimiento’, (Penadés, 2019)] o *como vino al mundo* [‘sin ropa alguna’ (Penadés, 2019)], por su significado de ‘en actitud o disposición’ o lo que es lo mismo, ‘a la manera o al estilo’ (Rodríguez, 2020). Además, en torno a su significado, hay que destacar su escaso grado de idiomatización, convirtiéndola en una locución transparente (RAE y ASALE, 2009, p. 2380) frente a otros ejemplos mucho más idiomáticos como *a la diabla* [‘de cualquier manera, sin cuidado’, (Penadés, 2019)] o *en bragas enjutas* [‘sin comprometerse o sin correr peligro’, (Penadés, 2019)].

En lo relativo a su estructura morfológica, *en plan* responde a uno de los esquemas más productivos de las locuciones adverbiales: *preposición* [en] + *sustantivo* [plan].<sup>13</sup> Igualmente, se verifica que *en plan* admite la cuantificación en posición antepuesta tanto de sí misma (*{muy/poco/demasiado} en plan + elemento adyacente*) como del segundo elemento utilizado (*en plan + {muy/poco/demasiado} elemento adyacente*). Ahora bien, cabe apuntar que nuestra locución de interés carece de variantes morfológicas (obsérvese, por ejemplo, *#en planita profesional*), léxicas (verbigracia, *#en proyecto profesional*) y ortográficas, independientemente de la situación geográfica de su uso.

Al hilo del aspecto morfológico-sintáctico, además, resulta interesante describir las distintas combinaciones posibles de los elementos incorporados inmediatamente después de *en plan* (Casanova Martínez, 2020). Se ofrecen unos ejemplos:

- a. *En plan* + sintagma adjetival (*en plan listo*, *en plan estúpido*, *en plan guaperas*, etc.).

<sup>13</sup> Otros ejemplos del mismo patrón morfológico son estos: *a bordo*, *de cabeza* o *en clave*.

- b. *En plan* + sintagma nominal (en plan *casa de locos*, en plan *madre salvadora*, en plan *piso turístico*, etc.).
- c. *En plan* + sintagma preposicional (en plan *a tope*, en plan *a muerte*, en plan *a lo loco*, etc.).
- d. *En plan* + oración (*Todo* en plan *yo me lo guiso, yo me lo como*; En plan *aquí no ha pasado nada*; En plan «¿adónde vas, chiquilla?!», etc.).

### *Referentes culturales*

El tratamiento de la cultura en la enseñanza de lenguas se ha ido modificando con el transcurso del tiempo. Una vez superados los enfoques tradicionales y estructurales y con la llegada del enfoque comunicativo, la cultura deja su condición de material complementario para desempeñar una función esencial dentro de la comunicación como componente de la competencia sociocultural (Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995; Miquel López, 2004).<sup>14</sup> De este modo, si en los inicios de los 2000, Miquel López y Sans (2004) denunciaban la existencia de cursos de idiomas con “unas horas de ‘gramática’ y otras de ‘cultura’, perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias” (p. 1), cada vez más se aprecia de qué forma se cohesionan estos dos aspectos. A modo de ejemplo, en el manual *C de CI* de la editorial Difusión (Acquaroni, Amenós, González, Gras, Simkievich, Soriano y Tarrés, 2017), observamos cómo en sus 16 unidades, específicamente en la sección de *Competencia Crítica*, se capacita al estudiante, mediante su propia iniciativa, para obtener conocimientos socioculturales del mundo hispano<sup>15</sup>. Igualmente, también en el mundo editorial, vemos que se

<sup>14</sup> Poyatos (1994) identificaba el concepto de *cultura* con “una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros” (p. 25).

<sup>15</sup> Un ejemplo concreto de este manual (2017, p. 139) se aprecia en el ejercicio “Fíjate en las partes del texto subrayadas. ¿A qué personas, acontecimientos o contexto histórico hacen referencia?”, en el que se demanda al discente conocimientos equivalentes a la llamada *cultura con mayúsculas* (Miquel López y Sans, 2004). Otra muestra, en este caso, de la denominada por estas mismas autoras *cultura a secas* es este enunciado: “¿Crees que el autor se siente orgulloso de su patria? Si no, ¿cómo se siente respecto a ella?”. A través de estas palabras, el docente puede iniciar un debate sobre aspectos compartidos por los ciudadanos de la cultura hispana en relación con el concepto de la *patria*. En último lugar, verificando así el trabajo conjunto de la lengua y la cultura, se solicita al alumnado que ahora ya sí se detenga en una cuestión lingüística por medio del siguiente ejercicio: “¿Qué te parece el recurso de enumerar

está superando el apéndice cultural, muy habitual en los manuales de décadas anteriores, para potenciar el dominio más detallado y variado de la cultura, tales como símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones y formas de interacciones comunicativas (Miquel López, 2004). En este punto destaca, por ejemplo, la colección *Descubre* de la editorial Edelsa, pues a partir de la misma se permite aproximar al alumnado a diferentes aspectos culturales del mundo hispano: la moda, la gastronomía, el cine, el deporte o la música, al mismo tiempo que el estudiante de ELE puede, por ejemplo, aprender qué alimentos son preferibles para el desayuno, la comida o la cena en función de la zona hispanohablante.

Sin embargo, está claro que pueden existir malentendidos en la comunicación por el desconocimiento de la cultura de la lengua estudiada o incluso de la propia cultura (Rodrigo, 1999);<sup>16</sup> por tanto, no solo se aprecian interferencias derivadas del desconocimiento de la lengua, por ejemplo, de su repertorio léxico. Como consecuencia, si se lleva a cabo un tratamiento, tanto explícito como implícito de los contenidos culturales (Alexopoulou, 2014, pp. 68-69), entre los que se hallan los referentes culturales, se podrán solventar con mayor eficacia estos problemas comunicativos. Al respecto, Níkleva (2012) concluiría lo siguiente:

No nos cabe ninguna duda de que el uso de la lengua requiere una competencia sociocultural, de que la adecuación no es solo lingüística, sino también sociolingüística y cultural. Saber usar una lengua implica conocer sus referentes culturales, implica saber hacer y saber ser, saber comportarse y saber interpretar el comportamiento de los demás. (p. 165)

Por otra parte, en vínculo con la formación específica recibida por parte del docente de español como lengua extranjera, también se ha percibido un cambio en los planes de estudios de formación ofrecidos por las universidades. A modo ilustrativo, en el máster universitario en Didáctica de español como lengua extranjera de la Universidad de Nebrija se incluye la asignatura *Referentes culturales y comportamientos socioculturales del mundo hispanohablante*. De manera semejante, la

---

ejemplos y usar la negación para definir un concepto [la patria]? ¿Qué crees que aporta a este texto?”. Aunque indique la referencia bibliográfica, conviene que el autor/a del trabajo explique brevemente qué es la *cultura con mayúsculas* o la *cultura a secas*.

<sup>16</sup> Incluyendo bajo el término de *cultura* la inclusión de sus tres subtipos (Miquel López y Sans, 2004, [presentado previamente en otro artículo en 1992]): la cultura con mayúsculas, la cultura a secas y la cultura con k.

Universidad Europea de Madrid hace lo propio con la asignatura de *La enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural*; o la Universidad Francisco de Vitoria con *El componente sociocultural en la clase de ELE*.

El siguiente obstáculo en la didáctica de lenguas extranjeras procede de la selección, por parte de docentes y de editoriales, de los contenidos que pueden ser considerados propiamente como «culturales» (Iglesias Casal, 1997, p. 464), ya que su selección no es baladí (Toledo Vega y García Fernández, 2020, pp. 107-108) y se extiende a lo largo de un espectro muy amplio y diversificado (a veces, hasta aleatorio), tal y como se comprobará en el apartado “Análisis de los resultados de *en plan* en el *CORPES XXI*”. En efecto, en una lengua, no solo se poseen referentes culturales del país donde se habla, sino también de otras culturas, inclusive los de otras lenguas. En esta puntualización y en lo que respecta al español, es el *PCIC* en el desarrollo de la dimensión cultural el que puede actuar como guía. De este modo, esta obra incluye cinco componentes culturales, que son: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales. Nos centramos seguidamente en el primero de ellos, en el de los *referentes culturales*.

A través del inventario de referentes culturales se persigue “proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad [la hispana]” (Instituto Cervantes, 2006). Además, se organiza en torno a tres bloques: *Conocimientos generales de los países hispanos* (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística), *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* (acontecimientos y personajes históricos y legendarios, acontecimientos sociales y culturales, y personajes de la vida social y cultural) y, por último, *Productos y creaciones culturales* (literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas). Todo este material se presenta, a su vez y en función del mayor o menor grado de universalidad y el de accesibilidad, en tres estadios: el de aproximación, el de profundización y el de consolidación.

### **Análisis de los resultados de *en plan* en el *CORPES XXI***

En las siguientes líneas se presentan algunos ejemplos ilustrativos para verificar la relevancia que supone para nuestro estudiante de ELE poder comprender el referente o los referentes culturales que acompañan a la estructura *en plan*. En cada uno de ellos destacamos en negrita *en plan* y el referente cultural que le acompaña para facilitar su reconocimiento. Empezamos con el ejemplo (3):

- (3) (...) mi partido era, además de estalinista, maoísta, y secundaba con entusiasmo lo que luego supe que recibía el nombre de filosofía de la historia, o lo que es igual, la historia como sacrificio hacia un final feliz. Como las saunas, pero *en plan* Lubianka. Que la idea de felicidad de Hitler, Stalin, Castro o Mao, pongamos por caso, no coincidiera con la del resto de la humanidad, era considerado como un pequeño escollo en la Larga Marcha. Aquello fue un sinvivir, todo el día escondiéndose, de asamblea en asamblea, hablando (...).

En él, el hablante describe los ideales de su partido político. Para ello, recurre a un símil entre la historia y su devenir, esto es, la historia como *un sacrificio que conduce hacia un final feliz*, según expresa textualmente. Asimismo, con el fin de que su interlocutor entienda más fácilmente su pensamiento, utiliza otra comparación entre la historia y dos elementos arquitectónicos, la sauna (construcción de madera ubicada en los baños de una vivienda a una elevada temperatura) y el cuartel general del Servicio Federal de Seguridad y prisión en la plaza rusa de Lubianka de Moscú. En efecto, el informante se vale de una estructura adversativa encabezada por la conjunción *pero* junto a *en plan* más Lubianka para enfatizar su pensamiento, ya que el uso del primer elemento comparativo, la sauna, no le es suficiente para explicar esta sensación de martirio hacia un ufano desenlace en la que se basa su ideología política. Los referentes políticos se completan con otras figuras sobresalientes, como son Hitler o Castro.

Los conocimientos científicos y musicales se fusionan en el ejemplo (4):

- (4) Por qué el éxito: No sabría decirlo con exactitud. Supongo que alguien hizo un experimento *en plan* Nicola Tesla, mezclando todos los sonidos típicos del mainstream de los 80, y el asunto se les fue de las manos... al igual que rumoreaban que Tesla había provocado la apocalíptica explosión de Tunguska con uno de sus experimentos, debe de haber algún genio pirado detrás de todo el asunto Rick Astley

Para ello, la ciencia, por una parte, está representada por el inventor serbocroata Nicola Tesla y la música, por otra, por el cantante Rick Astley y su éxito inesperado alcanzado a través de la broma realizada en la promoción de su canción *Never Gonna Give You Up*. En particular, se emplea nuestra estructura de interés para comparar cómo el británico consiguió su popularidad azarosamente, al igual que lo hizo el inventor Nicola Tesla con sus aportaciones en el campo del electromagnetismo.

Por otra parte, un informante remite a un hecho cinematográfico. Se aprecia así en el ejemplo (5):

- (5) El film de Polanski también se ha llevado el premio FIPRESCI de la crítica, lo que ayuda a presuponerle cierta calidad cinematográfica, aunque no faltan quienes opinan que el follón montado bien le puede haber beneficiado *en plan* Efecto Streisand

En el ejemplo anterior, se parangona el fenómeno de Internet conocido como Efecto Streisand<sup>17</sup> con el fruto cinematográfico obtenido por el director de cine Roman Polański. En particular, algunos expertos piensan que su película, *El oficial y el espía* (2019), habría obtenido de manera injusta el premio FIPRESCI tras las acusaciones de violación en su contra. Dicho de otro modo, las informaciones negativas sobre el realizador franco-polaco habrían beneficiado las nominaciones récord de su película, llegando incluso a calificar la fiesta anual parisina como “los César de la vergüenza”.

A colación del cine, también analizamos el ejemplo (6):

- (6) Juana hasta sabe posar de espaldas *en plan* Elsa Pataky o por delante al puro estilo Siena Miller. Enseñando escote lumbar o cruzando sabiamente las piernas, con la derecha hacia delante y sin presionar la una contra la otra para que no haya efecto muslamen.

En la intervención anterior, el informante utiliza dos actrices, la española Elsa Pataky y la estadounidense Siena Miller, para comparar cómo Juana (referente extralingüístico de este enunciado) posa para hacerse una foto de manera similar a los movimientos sensuales que protagonizan habitualmente estas actrices en sus obras cinematográficas (piénsese en varias escenas de sus películas más famosas). Para entender la buena técnica de posado (evitando así el *efecto muslamen* mencionado en el ejemplo) es, por tanto, fundamental conocer la buena imagen física desprendida por estas dos actrices.

De la misma forma, otro informante utiliza la recreación cinematográfica estadounidense para reflejar una vivencia personal. Así se observa en estas líneas del ejemplo (7):

<sup>17</sup> Fenómeno social que intenta encubrir u ocultar una cierta información, pero no logra su objetivo, puesto que esa información acaba siendo más vista.

- (7) Lo pinché y me salió el tío en mitad de un bosque con un fusil de asalto, un cetme viejo. Cuál no sería mi pasmo cuando veo que el maromo empieza a disparar, primero tiro a tiro y luego a ráfagas, *en plan Rambo*.

Concretamente, el emisor describe la situación en la que se ve inmerso cuando un tercero aparece en mitad del lugar al estilo *Rambo*. En otras palabras, dicha persona se asemejaría al veterano de guerra de Vietnam Sylvester Stallone y sus míticas y violentas escenas protagonizadas por el uso de ametralladoras enfrentándose a sus enemigos. De esta manera, en el ejemplo (7), la estructura *en plan Rambo* ayuda al destinatario a imaginarse cómo sucedió aquel encuentro.

El ejemplo (8) sirve de muestra del requerimiento de conocimientos históricos por parte del discente de ELE. Léanse las siguientes líneas para verificarlo:

- (8) Es una instalación que puede quedar bastante bien y que supone un cambio radical en mi carrera... Estoy negociando con la fundación de un banco... Si tenemos que pactar con ellos para vivir, al menos que traguen con nuestras obras de denuncia, *en plan caballo de Troya* (...)

Aquí se percibe cómo un hablante menciona el artilugio empleado por los aqueos para introducirse en la ciudad fortificada de Troya (*el caballo de Troya*) con fin de ilustrar su propia estrategia laboral con la fundación de un banco (en esta ocasión, equivalente a la consideración de adversario). En otras palabras, el informante comparte su táctica seguida a la vez que busca resignación con el supuesto engaño destructivo que estaría dispuesto a realizar al banco en caso de pactar con ellos por necesidad.

El ejemplo (9), por su parte, se nutre de un referente cultural del ámbito literario-mitológico, pudiéndose parafrasear *como o de la manera en la que lo hizo Edipo*. Se expresa concretamente de esta forma:

- (9) Como norma de supervivencia: si un psicoanalista te dice que, aunque no lo asumas, tú eres un incestuoso en potencia, no hagas caso. Yo a mi madre la quiero mucho, pero así *en plan Edipo*, va a ser que no. De la misma manera, yo con mi padre me he enfadado muchas veces, pero por celos, nunca. (...)

El hablante compara la relación entre él y sus padres con la del personaje literario (conocimiento que ha de poseer el alumnado previamente). El interlocutor, por un lado, especifica que mantiene una estrecha relación con su madre, pero no

hasta el grado en el que la tuvo Edipo (quien sí se casaría y mantendría un contacto sexual con la suya). Por otro lado, manifiesta que se enfada con su padre, mas no hasta el punto de matarlo.

A continuación, también en el ámbito literario (después adaptado en el musical y en el cinematográfico), se encuentra, en el ejemplo (10), *en plan* seguido del sobrenombre de Margarita Gautier, La Dama de las Camelias, protagonista de una de las obras más famosas de Alejandro Dumas, *La dama de las camelias*. Textualmente se recoge así:

- (10) (...) No dejaba de mirarnos, de hablarnos. Más horror. “Nos la van a liar“ y levantamos nuestros culos *en plan* damas de las Camelias y buscamos dos butacas peores, claro, pero “resguardadas de la primera línea de fuego“.

En este fragmento, la informante describe cómo ella y otra persona huyen del cortejo de un chico (lo que hoy se denominaría *ligoteo*) alejándose de él de una forma elegante y cuidada para evitar crear una sensación incómoda en el chico “que no dejaba de mirar[les], de hablar[les]”.

En el ejemplo (11), junto con la fórmula *en plan*, aparecen dos míticas cantantes famosas españolas con el objetivo de ilustrar dos fortunas que se vieron mermadas por la inactividad de sus primogénitos (información enciclopédica que, sin duda, ayuda al entendimiento del mensaje). Lo observamos de este modo:

- (11) Para sagas, yo prefiero las de los millonarios de verdad y no las de los famosos que se dilapidaron sus pequeñas fortunas vendiendo el chalé de La Moraleja para criar ninis, *en plan* Jurado o Pantoja. (...)

De esta forma, en este enunciado se mencionan dos tipos de familias: la de los auténticos millonarios y la de los famosos (representada por las artistas Rocío Jurado e Isabel Pantoja) quienes, pese a haber ganado mucho dinero durante sus trayectorias profesionales, se han visto obligadas a vender parte de sus propiedades. La locución *en plan* + *Jurado o Pantoja* es una prueba de lo efímero y volátil que puede llegar a ser la riqueza de los personajes famosos y muestra cómo el emisor recurre a estos dos ejemplos para ilustrar qué tipo de situación prefiere evitar.

Otra evidencia en la que se usa *en plan* acompañado de un referente cultural de la música internacional es la del ejemplo 12, ya que se incluye a la cantante estadounidense Debbie Harry. Se observa explícitamente de esta forma:

- (12) Fabricados en piel, resultan muy cómodos. Combinan excelentemente con pantalones pitillo y minivestidos, aportando al instante un toque rockero a tu look *en plan* Debbie Harry que no resulta vulgar(...).

En la anterior descripción, se hace referencia al material y a la comodidad concretos de unos *leggings*, comparándolos con los usados frecuentemente por la cantante roquera y su acertado estilismo cuando los emplea.

En el ejemplo (13), se hace referencia a la postura que adopta una chica en una cama, comparando su disposición corporal con la mujer representada en dos obras del pintor Francisco de Goya: *La maja desnuda* (1790-1800) y *La maja vestida* (1800-1808). Se puede verificar en las siguientes líneas:

- (13) Ella se puso entonces un antifaz negro de dormir (esto me serena aún más, me dijo), se quitó una mañanita que llevaba sobre un vestido sin mangas, se echó en una tumbona y se puso las manos bajo la cabeza, *en plan* maja de Goya.

En dichos cuadros aparece una mujer retratada con un talante sensual y sugerente, cuyo cuerpo descansa sobre un canapé de terciopelo verde. De hecho, esta es la similitud establecida entre la mujer del antifaz (la de nuestro ejemplo 13) y la de la propia obra de Goya.

El mundo de la política, *a priori*, supone una complejidad para el estudiante de ELE, ya que, salvo cursos específicos de este ámbito, con suerte recibe solo información puntual sobre la política contemporánea. Esto implica que tenga una mayor dificultad si ha de entender hitos políticos de países no hispanos y de épocas pasadas que le sean desconocidos o de los que no posea conocimientos previos. De esta manera puede afectar en los ejemplos 14 y 15, pues en ellos se hace referencia a la política rusa y a la política estadounidense, respectivamente.

Centrándonos en el ejemplo 14, observamos que un hablante compara la ideología izquierdista de una persona (en este caso, de Felipe) con la del partido bolchevique por su rechazo a la fe en el bautismo.

- (14) intentar cambiarle a Felipe la fe de bautismo, que yo creo que lo uno va con lo otro, pero menuda matraca nos dio Felipe toda la tarde, venga a ladrar como un tornillo mal engrasado cada vez que Ricardo lo llamaba Chiquitín, y cuando no se lo llamaba, también, yo creo que *en plan* bolchevique. (...).

Por su parte, en el ejemplo 15, se utilizan referentes de dos ámbitos: por un lado, el del fútbol, representado por el jugador Cristiano Ronaldo y, por otro, el de la política, encarnado por el presidente estadounidense John Fitzgerald Kennedy (JFK).

- (15) Después volvimos al codazo de Cristiano Ronaldo repetido una y otra vez desde diversos ángulos *en plan magnicidio de JFK*. Y mi pequeño hijo (tal vez somatizando mi tristeza) se puso a vomitar sin pausa y comenzó a sonar el teléfono pidiendo opiniones (...).

Este ejemplo resulta llamativo porque se necesita el conocimiento de cómo fue fotografiado el asesinato del presidente de Estados Unidos para poder entender de qué manera se hizo lo propio con el jugador, de quien también se ha de manejar algún dato previo.

Otro de los ámbitos que el estudiante de ELE ha de dominar se corresponde con los personajes famosos de la sociedad hispana. Concretamente, se aprecia esto mediante la referencia a un conocido *youtuber*, Wismichu, y a una *socialité* española, Carmen Ordóñez.

A colación del primero, la locución adverbial, en el ejemplo 16, se utiliza para indicar la manera o el estilo en los que se ejecuta la acción de gritar. Para ello, esta estructura va seguida del nombre del *youtuber* entre signos de exclamación. De esta forma, el oyente puede imaginarse la escena recreada en el ejemplo:

- (16) ninguna broma y si la hago es porque me tomo las cosas con humor / porque si no me las tomase con humor / bff entonces no sé qué pasaría pero / nada bueno / siempre absolutamente siempre que bajo a la calle a no ser que sea con una gorra unas gafas de sol y los tatuajes tapados siempre hay alguien que me grita / pero me grita *en plan ¡Wismichu!* / o sea eeh como su fuese un puto perro / bueno / ni un perro porque yo a mi perra cuando se me aleja un poco / no le grito así / resumiendo yo yo tengo más respeto por mi perra que que muchos fans por mí / y sí / fans porque luego cuando / te giras si es que te giras ante.

Por su lado, en el ejemplo 17, el informante quiere ilustrar que la presencia de Manuela Carmena, alcaldesa de Madrid en su momento, era tan habitual como también lo era la de Carmen Ordóñez hasta su muerte, en especial, en las principales portadas de las revistas de la prensa rosa. Dicho de otro modo, *en plan*

*Carmen Ordóñez* se podría parafrasear *al estilo de como ocurría en aquel entonces con Carmen Ordóñez*. Lo verificamos en el siguiente fragmento:

- (17) Es curioso, me fijo más en señoras que en jóvenes. Aunque hay a quien es difícil evitar, como a Manuela Carmena. Qué pesadilla, ¿por qué se habla tanto de ella? Está hasta en la sopa *en plan* ‘*Carmen*’ *Ordóñez* en los 2000. (...)

### *Principios didácticos*

Una vez analizados diferentes ejemplos en los que se incluyen referentes culturales acompañados de la locución *en plan*, continuamos este artículo con la inclusión de algunas pautas didácticas que podrían guiar al profesorado de ELE. De esta manera, cabe advertir que la sección del material cultural (póngase de ejemplo una determinada película o un personaje literario) no se realiza a partir de un criterio lingüístico, sino por el grado de aproximación (geográfica o de interés) del estudiante a dicho referente cultural. A modo ilustrativo, a un estudiante brasileño, en principio, podría resultarle más familiar el nombre de una comida, de un lugar o de una costumbre de sus países vecinos hispanohablantes que de los de España. En definitiva, nos ajustamos a los postulados marcados por el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006):

El material se presenta en tres fases o estadios –de aproximación, de profundización y de consolidación– que suponen una cierta forma de gradación en la presentación de los contenidos [culturales]. Pero es importante tener en cuenta que estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación establecidos en la dimensión lingüística del inventario. Los criterios de gradación de los contenidos del inventario de *Referentes culturales* han sido, básicamente, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad* (Instituto Cervantes, 2006).

En cambio, la explotación didáctica específica que se realice en el aula de ELE de un referente cultural sí que ha de estar determinada por el nivel de lengua. Esto es, a un estudiante de nivel inicial se le puede solicitar que reconozca, entre diferentes imágenes, un personaje político y que lo relacione con su correspondiente nombre; a uno de nivel intermedio, se le podría presentar, a partir de un texto, un vídeo o un audio, diferentes cuestiones que se vinculan con esta persona, por ejemplo, ideología política, militancia en un partido político, entre otras; y, por

último, a uno de nivel avanzado, se podría ya exigir la comparación de un rasgo vinculado a este personaje político y una escena propia de la vida cotidiana, ahora sí, usando la locución *en plan* como fórmula de expresión lingüística.

Ilustramos nuestro postulado didáctico a través de tres actividades plausibles en el aula de ELE en función del nivel lingüístico de lengua y la tarea demandada en torno al referente cultural. Para ello, se puede leer la siguiente Tabla 1:

**TABLA 1.** EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS REFERENTES CULTURALES.

Niveles	Propuestas didácticas*
A1 Acceso/ A2 Proforma	Identifica, entre las siguientes imágenes, quiénes son los presidentes políticos actuales de México, Argentina y España. ¿Conoces otros presidentes actuales de países hispanohablantes? Preséntaselos a tus compañeros.
B1 Umbral/ B2 Avanzado	Lee el siguiente texto sobre cómo ha llegado Pedro Sánchez a la presidencia de España. Después, indica qué información es verdadera y cuál es falsa. Corrige la información falsa con ayuda de Internet.
C1 Dominio operativo eficaz/ C2 Maestría	A. Observa con atención estos enunciados. ¿Cuáles se relacionan con la trayectoria política del presidente actual de España, Pedro Sánchez? B. Después, escucha este debate televisivo en el que varios periodistas reflexionan sobre el papel político de Pedro Sánchez. Contesta a las preguntas siguientes. C. ¿Con qué hechos políticos se vinculan estas noticias de periódicos? Relaciona la información de las dos columnas. ¿Puedes parafrasear el significado que aporta en todos ellos “en plan Pedro Sánchez”? No cambiaré mi opinión: no pactaré con otros partidos <i>en plan Pedro Sánchez</i> . Ya estamos otra vez con la misma situación: <i>otra vez en plan 1 de octubre</i> . “La decisión la tomará el Gobierno “en conciencia”, “pensando en los millones de españoles que quieren vivir en paz”, que desean “superar el desgarro emocional, social y político” que supuso el otoño de 2017, cuando a las leyes de desconexión sucedieron el referéndum ilegal del 1-O y la declaración unilateral de independencia. El Ejecutivo pretende “abrir una nueva etapa”, que “deje atrás un mal pasado, que no enorgullece a nadie”, y “abrir un futuro de convivencia”. (Romero, 2021) “Aupado a La Moncloa por los mismos con quienes aseguraba tajante que nunca pactaría (los secesionistas catalanes y vascos) y gobernando con quien decía que jamás gobernaría (Pablo Iglesias), Sánchez plantea ahora todo lo contrario”. (Díaz, 2020)

En último lugar, como se ha podido comprobar en la Tabla 1, dado la complejidad que supone, desde el punto de vista pragmático-contextual, el uso correcto de *en plan* se recomienda que se incida sobre su uso a partir del nivel B2, pues será a partir de este momento cuando el alumno cuente con los conocimientos lingüísticos para usar correctamente nuestra locución.

\* Cabe aclarar que solo se aporta el enunciado de las tres propuestas didácticas, no su desarrollo completo tal y como lo recibiría el alumnado finalmente. Ahora bien, en la propuesta para los niveles C1 y C2 de español sí que se aporta el material de la parte C con el fin de ilustrar cómo el significado, el uso y las particularidades lingüísticas de *en plan* pueden abarcarse en el aula junto con el aprendizaje de referentes culturales.

## Conclusiones

A través de todos los ejemplos expuestos en esta investigación, se ha pretendido evidenciar que la locución *en plan* no puede interpretarse, desde el punto de vista de su significado, como una unidad sintáctica independiente, teniendo un significado completo como ocurre en otras locuciones como *a boca llena*<sup>18</sup> o *a chorros*.<sup>19</sup> Como consecuencia, *en plan* ha de tener un elemento adyacente para completar el significado que se quiere transmitir en el discurso. Dicho de otro modo, si un hablante pronuncia un mensaje como *en plan fantasma de la Ópera*, necesitamos conocer quién es o por qué se le conoce a dicho personaje para poder procesar el significado total de la locución junto con su elemento adyacente. De ahí que, en nuestro estudio, se reivindique la importancia de enseñar los referentes culturales en la clase de ELE, pues la dificultad de dicha estructura no radica en la comprensión de la locución misma (bastante transparente como ya se indicó), sino en todo lo que concierne a la información enciclopédica aportada por dicho referente cultural.

En la didáctica del componente cultural, por supuesto, los corpus constituyen un recurso imprescindible para la labor docente en cuanto a su selección. Particularmente, en esta investigación se ha trabajado con aquellos ejemplos en los que la construcción *en plan* aparecía seguida de un referente cultural a partir del material disponible en el *CORPES XXI*. Como consecuencia, se recopilaron 73 ejemplos de nuestro interés y se clasificaron los referentes culturales que acompañaban *en plan* en trece dimensiones (arquitectura, informática, cine, deporte, filosofía, historia, literatura, música, pintura, política, sociedad, gastronomía e inventos). Asimismo, se consideró relevante analizar diversos ejemplos de cada dimensión cultural con el fin de destacar la importancia del tratamiento de los referentes culturales, de manera progresiva y pautada, en el aula de ELE si la atención se centra en la comprensión y en la comunicación completa y eficaz en la lengua meta deseada. Todas las ejemplificaciones usadas en este artículo quedan compiladas en el “Anexo 1”, si bien no podemos caer en el error de creer que estos son los referentes culturales que, precisamente, han de aprender un determinado grupo meta. La selección última del material cultural viene dada por la aproximación al fenómeno, por la relevancia del propio elemento cultural y por el interés de nuestros estudiantes.

<sup>18</sup> Lo vemos en el significado concreto de la locución y en su correspondiente ejemplo (*Andaba prometiendo libertad y justicia [a boca llena = abiertamente]*, Penadés, 2019), ya que toda la carga semántica de la locución deriva idiomáticamente de la locución con su conjunto.

<sup>19</sup> Igualmente, se aprecia este fenómeno en el significado de esta locución y en su ejemplo (*El sudor le corría [a chorros = abundantemente], empapándole la camisa*, Penadés, 2019).

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2014). “La dimensión intercultural en los manuales de E/LE”. *Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Arastirmalari Dergisi*, 26, pp. 61-76.
- Canale, M., & Swain M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Carneado Moré, Z. (1985). “Algunas consideraciones sobre el caudal fraseológico del español hablado en Cuba”. *Anales de la Academia de Ciencia de Cuba*, pp. 7-38.
- Casanova Martínez, F. (2020). “Estudio de la expresión en plan: ¿muletilla o unidad fraseológica?” *Tonos Digital*, 38(0), pp. 1-43.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). “A Pedagogical Framework for Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”. *Applied Linguistics*, 6(2), pp. 5-35.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Barcelona: Gredos.
- Díaz, J. (16 de febrero de 2020). “El mes en que Pedro Sánchez gobernó peligrosamente”. *Expansión*. Recuperado de <https://www.expansion.com/economia/politica/2020/02/15/5e470e9d468aeb56a8b45e2.html>
- Holmvik, L. (2011). *Como usado como marcador del discurso en el lenguaje juvenil de Madrid* [Trabajo Fin de Máster, Bergen, University of Bergen].
- Iglesias Casal, I. (1997). “Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación”. *ASELE. Actas VIII* pp. 463-472.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jørgensen, A. M. (2009). “En plan used as a hedge in Spanish teenage language”. En A. B. Stenström & A. M. Jørgensen (Ed.), *Young speak in a Multilingual Perspective* (pp. 95-115). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Miquel López, L. (2004). “La subcompetencia sociocultural”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). SGEL.
- Miquel López, L. y Sans, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *RedELE. Revista electrónica de didáctica/Español como Lengua Extranjera*, 0, pp. 1-13.

- Níkleva Dimitrinka, G. (2012). “La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera”. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, pp. 165-187.
- Nord, M. (2006). *En plan en plan científico. Las funciones de en plan en el lenguaje juvenil de Madrid* (Tesis de maestría). Bergen University, Bergen.
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. Alcalá: Universidad de Alcalá
- Pinar, A. G. (2005). “La inclusión de los contenidos del PCIC en los cursos de conversación”. *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, pp. 273- 285.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*, Madrid: Istmo.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario histórico de la lengua española (DHLE)*. Recuperado de <https://www.rae.es/dhle/>
- Real Academia Española (2013). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Recuperado de <https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>
- Real Academia Española (2014). *Corpus diacrónico del español (CORDE)*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/cordenet.html>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real academia española.
- Repede, D. (2015). “El discurso directo como estrategia de interpretación de la palabra ajena en los textos periodísticos”. *Lengua y Habla*, (19), pp. 77-92.
- Repede, D. (2020). La construcción en plan en el español hablado de Sevilla: uso, función y distribución social. *Tonos Digital*, 38, pp. 1-23.
- Rodríguez González, F. (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Lage, L. (2015). *Marcador conversacional en plan en el habla actual de Galicia* (Tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Romero, J. (31 de mayo de 2021). Sánchez asume el desgaste político que tendrán los indultos del “procés”. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/politica/20210531/pedro-sanchez-coste-indultos-independentistas-11779750>

Toledo Vega, G. M. y García Fernández, M. (2020). “Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp. 107-130.

## Anexos

### ANEXO I. LISTADO DE EJEMPLOS USADOS.

- 
- Antiguamente estaba en los viajes largos, en plan. iba a Barcelona, a Madrid desde Coruña (...).
- Como norma de supervivencia: si un psicoanalista te dice que, aunque no lo asumas, tú eres un incestuoso en potencia, no hagas caso. Yo a mi madre la quiero mucho, pero así en plan Edipo, va a ser que no. De la misma manera, yo con mi padre me he enfadado muchas veces, pero por celos, nunca.
- 
- Decidieron soltarse de sus cuerdas y salir volando en plan “podéis llenarme de helio pero jamás me quitaréis la libertaaaaad” (...).
- 
- Después volvimos al codazo de Cristiano Ronaldo repetido una y otra vez desde diversos ángulos en plan magnicidio de JFK. Y mi pequeño hijo (tal vez somatizando mi tristeza) se puso a vomitar sin pausa y comenzó a sonar el teléfono pidiendo opiniones (...).
- 
- El film de Polanski también se ha llevado el premio FIPRESCI de la crítica, lo que ayuda a presuponerle cierta calidad cinematográfica, aunque no faltan quienes opinan que el follón montado bien le puede haber beneficiado en plan Efecto Streisand (...).
- 
- Ella se puso entonces un antifaz negro de dormir (esto me serena aún más, me dijo), se quitó una mañanita que llevaba sobre un vestido sin mangas, se echó en una tumbona y se puso las manos bajo la cabeza, en plan maja de Goya (...).
- 
- Es curioso, me fijo más en señoras que en jóvenes. Aunque hay a quien es difícil evitar, como a Manuela Carmena. Qué pesadilla, ¿por qué se habla tanto de ella? Está hasta en la sopa en plan ‘Carmen’ Ordóñez en los 2000.
- 
- Es mejor ir a una web de esas que te buscan pareja y donde nada más entrar te hacen un pequeño cuestionario en plan “¿Cómo te defines?”.
- 
- Es una instalación que puede quedar bastante bien y que supone un cambio radical en mi carrera... Estoy negociando con la fundación de un banco.... Si tenemos que pactar con ellos para vivir, al menos que traguen con nuestras obras de denuncia, en plan caballo de Troya.
- 
- Fabricados en piel, resultan muy cómodos. Combinan excelentemente con pantalones pitillo y minivestidos, aportando al instante un toque rockero a tu look en plan Debbie Harry que no resulta vulgar. (...) intentar cambiarle a Felipe la fe de bautismo, que yo creo que lo uno va con lo otro, pero menuda matraca nos dio Felipe toda la tarde, venga a ladrar como un tornillo mal engrasado cada vez que Ricardo lo llamaba Chiquitín, y cuando no se lo llamaba, también, yo creo que en plan bolchevique.
- 
- Juana hasta sabe posar de espaldas en plan Elsa Pataky o por delante al puro estilo Siena Miller. Enseñando escote lumbar o cruzando sabiamente las piernas, con la derecha hacia delante y sin presionar la una contra la otra para que no haya efecto musulmen.
- 
- Lo pinché y me salió el tío en mitad de un bosque con un fusil de asalto, un cetme viejo. Cuál no sería mi pasmo cuando veo que el maromo empieza a disparar, primero tiro a tiro y luego a ráfagas, en plan Rambo.
- 
- Me acerco al más chulito, en plan déjame pasar, gilipollas, y el chulito se ríe, así que me acerco más (...).
- 
- Mi partido era, además de estalinista, maoísta, y secundaba con entusiasmo lo que luego supe que recibía el nombre de filosofía de la historia, o lo que es igual, la historia como sacrificio hacia un final feliz. Como las saunas, pero en plan Lubianka. Que la idea de felicidad de Hitler, Stalin, Castro o Mao, pongamos por caso, no coincidiera con la del resto de la humanidad, era considerado como un pequeño escollo en la Larga Marcha. Aquello fue un sinvivir, todo el día escondiéndose, de asamblea en asamblea, hablando (...).
-

---

(...) ninguna broma y si la hago es porque me tomo las cosas con humor / porque si no me las tomase con humor / bff entonces no sé qué pasaría pero / nada bueno / siempre absolutamente siempre que bajo a la calle a no ser que sea con una gorra unas gafas de sol y los tatuajes tapados siempre hay alguien que me grita / pero me grita en plan ¡Wismichu! / o sea eeh como su fuese un puto perro / bueno / ni un perro porque yo a mi perra cuando se me aleja un poco / no le grito así / resumiendo yo yo tengo más respeto por mi perra que que muchos fans por mí / y sí / fans porque luego cuando / te giras si es que te giras ante.

---

No dejaba de mirarnos, de hablarnos. Más horror. “Nos la van a liar” y levantamos nuestros culos en plan damas de las Camelias y buscamos dos butacas peores, claro, pero “resguardadas de la primera línea de fuego”.

---

No me hizo mucha gracia que me reconociera con tanta rapidez y efusividad. Hubiera preferido un guiño cómplice en plan “tu secreto es mi secreto”.

---

Para sagas, yo prefiero las de los millonarios de verdad y no las de los famosos que se dilapidaron sus pequeñas fortunas vendiendo el chalé de La Moraleja para criar ninis, en plan Jurado o Pantoja.

---

Por qué el éxito: No sabría decirlo con exactitud. Supongo que alguien hizo un experimento en plan Nicola Tesla, mezclando todos los sonidos típicos del mainstream de los 80, y el asunto se les fue de las manos... al igual que rumoreaban que Tesla había provocado la apocalíptica explosión de Tunguska con uno de sus experimentos, debe de haber algún genio pirado detrás de todo el asunto Rick Astley.

---

Pues hay servidores que se les ha ido un poco la pinza y puedes jugar en plan o sea supervivencia y tal (...)

---

Vino un señor de unos 35 años, estuvimos hablando en plan cortés (...).

---

Como norma de supervivencia: si un psicoanalista te dice que, aunque no lo asumas, tú eres un incestuoso en potencia, no hagas caso. Yo a mi madre la quiero mucho, pero así en plan Edipo, va a ser que no. De la misma manera, yo con mi padre me he enfadado muchas veces, pero por celos, nunca.

---

# El procesamiento de género con sustantivos inventados: sintaxis, morfología y la lengua materna

*Gender processing with nonce nouns: syntax, morphology, and the mother tongue*

Andie Faber

Kansas State University, United States of America

afaber@ksu.edu

Original recibido: 09/09/2021

Dictamen enviado: 24/11/2021

Aceptado: 01/02/2022

## Resumen

En la adquisición de segundas lenguas, la producción y el procesamiento de género gramatical entre aprendices de segunda lengua (L2) se ven facilitados por la morfología transparente y la presencia de este rasgo en su lengua nativa (L1). No obstante, la mayoría de estos estudios examina la concordancia de género con los sustantivos ya adquiridos. El estudio actual emplea un paradigma de lectura a ritmo individual para investigar la designación de género de los sustantivos inventados y la resolución de nominales nulos con estos sustantivos como antecedentes. Se investigan dos grupos de hablantes de L2 (L1 portugués o inglés) y un grupo de hablantes de español L1. Los resultados indican que la morfología engañosa y el valor femenino de género llevan a un costo en el procesamiento entre los hablantes de español L1 y el grupo lusófono, pero se manifiesta de manera diferente; no se encuentran estos efectos entre los anglohablantes.

**Palabras clave:** adquisición de segundas lenguas, género gramatical, procesamiento, sustantivos inventados, reensamblaje de rasgos, teoría de las gramáticas múltiples.

## Abstract

*In second language acquisition, the production and processing of grammatical gender among second language (L2) learners is facilitated by transparent morphology and the presence of this feature in the first language (L1). However, the majority of these studies examine gender agreement with nouns that have already been acquired by the learner. The current study employs a self-paced reading paradigm to investigate gender assignment of nonce nouns and the resolution of null nominals with these*

*nouns as antecedents. Participants include two groups of L2 speakers (L1 Portuguese or English) and a native Spanish speaker group. Results indicate that deceptive morphology and the feminine gender value yields a processing cost among the native and Portuguese-speaking groups but is manifested differently; these effects are not present in the English speaker data.*

**Key words:** *grammatical gender, feature reassembly, nonce nouns, processing, second language acquisition, multiple grammars theory.*

## **Introducción**

En las últimas décadas, se ha investigado el género gramatical en los estudios de adquisición de una segunda lengua (L2) con el fin de entender el efecto que tiene la presencia (o ausencia) de género gramatical en la lengua materna (L1) y el rol de la morfología en la adquisición de este rasgo (Alarcón, 2009, 2011, 2020; Bruhn de Garavito y White, 2002; Franceschina, 2001, 2005; Grüter, Lew-Williams y Fernald, 2012; Hawkins, 1998; Keating, 2010; McCarthy, 2008; Montrul, Rebecca, Perpiñán, 2008; Renaud, 2011, 2014; Spino-Seijas, 2017; White, Valenzuela, Kozłowska-Macgregor y Leung, 2004). La gran mayoría de esas investigaciones examinan la concordancia con sustantivos ya aprendidos en la L2. Por eso, el estudio actual investiga la influencia de las pistas sintácticas y morfológicas en la designación de género en sustantivos inventados, así como en la resolución anafórica de nominales nulos antecidos por dichos sustantivos entre dos grupos de hablantes de español como L2.

En esta investigación, se parte de la base de que la producción y la interpretación lingüística son guiadas por la representación mental del hablante. Es decir, la manera en la que un hablante utiliza y comprende la lengua debe tener base en su sistema lingüístico. Esta posición no niega la existencia de otros factores que pueden influir en la interpretación y la producción lingüística, (e.g., la capacidad de memoria de trabajo, o las limitaciones o interferencias de procesamiento), sino que sostiene que los efectos que se ven en los estudios de procesamiento reflejan el sistema lingüístico del individuo. Por eso, el trabajo actual adopta dos principios teóricos con respecto a la adquisición lingüística. El primero es la Hipótesis de Reensamblaje de Rasgos (*Reassembly Hypothesis*), propuesta por Lardiere (2009). El segundo es la Teoría de las gramáticas múltiples (*Multiple Grammars*), originalmente propuesta por Roeper (1999) para explicar la adquisición de primera lengua y extendida al campo de adquisición de segundas lenguas (y el multilingüismo en general) por Amaral y Roeper (2014).

Lardiere (2009) sugiere que la adquisición de una segunda lengua consiste en un proceso de replantear o reensamblar los rasgos lingüísticos de la L1 para que el sistema lingüístico del hablante admita el input de la L2. Además, menciona que el aprendiz tiene que percibir las configuraciones de los rasgos lingüísticos desde las propiedades y la posición de los elementos léxicos (p. 174). Una aproximación a la adquisición basada en la configuración de los rasgos lingüísticos ofrece un análisis detallado del proceso de adquisición.

La Teoría de las gramáticas múltiples sostiene que el proceso de adquisición consiste en filtrar el input de una nueva lengua (sea L2, L3 o L $n$ ) a través de las reglas gramaticales del sistema lingüístico que ya tiene el hablante basándose en las lenguas y la experiencia lingüística previa. Es decir, si un aprendiz de ruso ya habla español y náhuatl, interpreta la gramática del ruso usando las reglas sintácticas de las lenguas que ya conoce. No obstante, cuando la representación lingüística de ese sistema no admite el input de la nueva lengua, el aprendiz plantea una nueva regla gramatical en la interlengua. Por ejemplo, un hablante de inglés aprendiendo el español comienza el proceso de adquisición con un sistema lingüístico que solo permite el adjetivo en posición prenominal (*The new book*) y no admite el adjetivo pospuesto (*\*The book new*). No obstante, el español permite el adjetivo en posición prenominal (*El nuevo libro*) y posnominal (*El libro nuevo*) con consecuencias matizadas en la interpretación semántica. Por lo tanto, cuando el aprendiz se encuentra con una frase como *El libro nuevo* en el input, tiene que plantear una nueva regla que admita el adjetivo pospuesto.

Lo fundamental de esta teoría es que esta nueva regla no suprime nada del sistema lingüístico existente, sino que plantea una nueva regla que existe entre las otras reglas de la representación lingüística total del aprendiz. Es por eso que se adopta esta teoría en conjunto con la Hipótesis de Reensamblaje de Rasgos, porque el proceso de adquisición no consiste en una reconfiguración pura, sino en una configuración nueva que admite las reglas del antiguo sistema, además de las reglas nuevas.

Para examinar el efecto de la presencia o ausencia de género en la L1 en la designación de género en la L2, se investigan un grupo de hablantes nativos y dos grupos de hablantes de español como L2: hablantes nativos de inglés americano (IA) y hablantes nativos de portugués brasileño (PB). El inglés carece de género morfosintáctico; en cambio, el portugués no solo tiene el rasgo de género, sino también tiene la misma configuración del rasgo de género que el español. Así, cuando los anglófonos aprenden el español, tienen que plantear la existencia de un nuevo rasgo, *género*, sus valores y las categorías lingüísticas a las que se aplica;

mientras que los lusófonos solo tienen que aplicar los valores de género a nuevos lexemas.

Se investiga el efecto de la morfología en la designación de género y la resolución de nominales nulos manipulando la desinencia de sustantivos inventados (i.e., los hápax) para que sea transparente, neutral o engañosa en cuanto al género. Se emplea un paradigma de lectura a ritmo individual no acumulativa en seis versiones para que cada participante vea el mismo número de cada condición y que cada hápax se vea en todas las seis condiciones morfológicas. El uso de los hápax ofrece una perspectiva sobre el sistema de concordancia que no se puede ver cuando se investiga la lengua ya adquirida. Además, el hecho de que no existan en el mundo real admite la fácil manipulación de la morfología de los sustantivos experimentales.

## Marco referencial

### *El género gramatical*

El género gramatical es un rasgo lingüístico que se presenta en muchos lenguajes naturales que constituye una propiedad inherente de los sustantivos, clasificándolos en dos (o más) categorías (Corbett, 1991). En español, el género gramatical es un rasgo binario, cuyos valores tradicionalmente se conocen como *masculino* y *femenino* y produce efectos de concordancia en otras clases de palabras como determinantes, cuantificadores y adjetivos, entre otras (Real Academia Española [RAE], 2010, p. 81).

El género gramatical también se manifiesta en la morfología del sustantivo. Los sustantivos que terminan en *-o* tienen alta correspondencia (99,87 %) con el género masculino y los que terminan en *-a* suelen corresponderse (96,30 %) con el género femenino (Teschner y Russell, 1984, p. 116). Harris (1991) sugiere que, en sustantivos prototípicos del ‘núcleo interior’, el marcador *-o* invariablemente se agrega a raíces masculinas y el marcador *-a* a las femeninas. Además, la *-o* y la *-a* son las desinencias productivas para la flexión masculina y femenina, respectivamente, de los adjetivos y forman parte de los diminutivos para los sustantivos masculinos, *-ito* y femeninos, *-ita* (Ambadiang y Bergareche, 2012). No obstante, cabe destacar que en el ámbito morfológico también existen muchas excepciones. Hay palabras femeninas que terminan en *-o* (la mano, la foto, la modelo) y palabras masculinas que terminan en *-a* (el planeta, el mapa, el artista). Por otro lado, las palabras que terminan en *-e* no tienen una fuerte asociación hacia un valor de género u otro (el puente, la fuente, el coche, la noche, el té, la fe). Es más, los adjetivos que terminan en *-e* son invariables en cuanto al género (interesante,

amable, grande). A raíz de estos datos, se puede ver que la morfología puede ser indicativa del género gramatical de un sustantivo; sin embargo, la morfología como prueba diagnóstica del género no es una prueba fiable.

El portugués tiene un sistema de concordancia nominal idéntico al sistema en español. Es un rasgo binario (*masculino/femenino*) y se manifiesta en la morfología de los determinantes, adjetivos, pronombres y otras categorías gramaticales (Corrêa y Name, 2003; Name, 2002). Hasta los marcadores morfológicos siguen el mismo patrón que el español en que la *-o* marca productivamente las formas masculinas y la *-a* las formas femeninas (Corrêa y Name; 2003, p. 23). El inglés, por otro lado, carece de género morfosintáctico. El género en inglés existe como un rasgo semántico que se manifiesta en la concordancia pronominal (Asher, 1994).

### *El valor no marcado*

Existe mucha evidencia de que el rasgo de género tiene una representación asimétrica; es decir, que el femenino es el valor marcado y el masculino el no marcado en español (Harris, 1991; Greenberg, 2005 y Alemán Bañón y Rothman, 2016). Se ve esta asimetría en el sistema morfológico en que se agrega el morfema *-a* para crear la forma femenina (doctor/doctora) o se puede sustituir el morfema *-e* por la *-a* (nene/nena); sin embargo, nunca se puede reemplazar la *-e* de una forma femenina con una *-o* para crear la forma masculina (la cantante/\*el cantant $\emptyset$ ) (Harris, 1991). Además, se emplea la forma masculina para denotar un referente genérico o de manera genérica para referirse a una clase entera, pero no se puede emplear la forma femenina de manera genérica (RAE, 2010). Esa asimetría se evidencia también en las medidas *online* con hablantes nativos de español, en donde el efecto de las violaciones de género es más amplio cuando el rasgo incompatible es el marcado que cuando no lo es (Alemán Bañón y Rothman, 2016).

Para los hablantes de L2, se encuentra evidencia del género marcado también. En los estudios *off-line*, se encuentra que a los hablantes de L2 les cuesta más la concordancia con el género femenino (i.e., el marcado) que el masculino (Bruhn de Garavito y White, 2002; White *et al.*, 2004 y Montrul *et al.*, 2008;). En procesamiento, los resultados son más variados. Algunos estudios señalan una asimetría en la percepción de las violaciones de género (e.g., Renaud, 2014), otros indican una percepción parecida en las violaciones de formas masculinas y femeninas (Spino-Seijas, 2017).

Se encuentran efectos del masculino como género no marcado en otras lenguas romances también. En el francés, se encuentra evidencia del género marcado en

el procesamiento de adjetivos y pronombres por hablantes de francés como L2, incluso a niveles intermedios de aprendizaje (Renaud, 2010, 2011, 2014). En un estudio del procesamiento de pronombres anafóricos en portugués, Lawall, Maia y Amaral, (2012) indicaron que los hablantes nativos y los hablantes de herencia muestran un coste en el procesamiento de pronombres femeninos que se refieren a antecedentes de epicenos masculinos; no obstante, no se encontró evidencia de un coste de procesamiento para los pronombres masculinos con antecedente de epiceno femenino.

### *La adquisición de género en la L2*

Varios investigadores han sostenido que existe un déficit de representación entre los hablantes de segunda lengua (Hawkins, 1998, 2009 y Franceschina, 2001, 2005). De acuerdo con esta perspectiva, los hablantes de L2 no pueden adquirir ciertos rasgos después del periodo crítico (o sensible), que se refiere a la pérdida de plasticidad neuronal que ocurre cuando uno se madura (Werker y Hensch, 2015), si no están presentes en su lengua materna. Franceschina (2001) aporta evidencia para esta perspectiva con datos de seis hablantes de L2, tres cuya L1 es el inglés y tres cuya L1 es el italiano. En el análisis de datos, se encontró que los hablantes de inglés cometieron más errores de género en su español que sus homólogos italianos. No obstante, un error de género que se identifica es *\*una sistema*; ahora bien, el hecho de que *sistema* sea una palabra masculina que termina en *-a* sugiere una instancia de regularización, que también forma parte de la adquisición de español como L1 (López-Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994). Montrul et al. (2008) ofrecen datos que ilustran que la morfología canónica tiene un papel importante en lograr la concordancia meta entre los hablantes de L2 y los hablantes de herencia en su español. Franceschina (2001) no presenta una lista completa de los errores de género, por lo que no es posible determinar hasta qué nivel interfiere la morfología en la concordancia nominal, pero cabe destacar que el español y el italiano tienen un sistema de género gramatical que es, en esencia, idéntico, hasta tal punto que la traducción italiana de *un sistema* es exactamente igual: *un sistema*.

En la última década, varios investigadores han propuesto que la raíz de las dificultades que los hablantes de L2 tienen con el género gramatical reside más en la designación léxica que en un déficit en las restricciones sintácticas (Montrul et al., 2008; Alarcón, 2009, 2011, 2020 y Grüter et al., 2012;). Estos estudios indican que los factores que afectan la designación léxica son la morfología (Montrul et al., 2008; Alarcón, 2011 y Faber, 2017;), el valor (no) marcado (Bruhn de Garavito y

White, 2002; White *et al.*, 2004; Montrul *et al.*, 2008; Alarcón, 2011; Lawall *et al.*, 2012; Alemán Bañón y Rothman, 2016; Renaud, 2014 y Faber, 2017), el nivel de competencia en la L2 (Sagarra y Herschensohn, 2012 y Dussias *et al.*, 2013) y la distancia lineal (Keating, 2010; O'Rourke y Van Petten, 2011; Spino-Seijas, 2017).

Varios estudios que han examinado el procesamiento de género gramatical de hablantes nativos y no nativos de español apoyan esta conclusión indicando que tanto los hablantes de L1 como los de L2 presentan evidencia de una representación mental del género gramatical (Montrul *et al.*, 2008; Keating, 2010; Grüter *et al.*, 2012; y Spino-Seijas, 2017). Entre los hablantes nativos de español, se encuentra que la morfología de género transparente produce un efecto facilitador en comparación con la morfología opaca (Caffarra y Barber, 2015). Los hablantes de L2 suelen percibir violaciones de concordancia dentro del sintagma nominal, pero se ve una amplitud disminuida con el aumento de palabras entre el sustantivo y el adjetivo (Keating, 2010; O'Rourke y Van Petten, 2011; y Spino-Seijas, 2017).

Las construcciones de nominales nulos ofrecen otro contexto de concordancia. Ya que esta construcción carece de un sustantivo, se requiere el conocimiento del género y número del antecedente para poder identificar el referente de la frase. En medidas *off-line*, se encuentra que los hablantes avanzados de español como L2 explotan los rasgos morfosintácticos (de género y número) de igual modo que los hablantes de español L1 (White *et al.*, 2004; Grüter *et al.*, 2012; y Montrul *et al.*, 2008). Sin embargo, usando medidas *online*, Spino-Seijas (2017) no encontró evidencia de que los hablantes de L2 (L1 inglés) perciban las violaciones de género entre un antecedente y un nominal nulo.

En los estudios que examinan el género de sustantivos inventados, Pérez-Pereira (1991) demuestra que los errores que cometen los niños con respecto al género no son arbitrarios, sino que resultan de complejidades en el sistema de género, típicamente como resultado de información en conflicto en las pistas semánticas y morfosintácticas. En estos casos, los niños suelen emplear las formas masculinas, como es el género no marcado. En la adquisición de segundas lenguas, Grüter *et al.* (2012) encuentran que los hablantes de español como L2 (L1 inglés) no sacan provecho del género del determinante a la hora de identificar dos sustantivos conocidos de diferentes valores de género, pero el género del determinante sí tiene un efecto facilitador para los hablantes de L2 con los sustantivos inventados. Faber (2017) examina la designación y producción de género gramatical en los sustantivos inventados por hablantes de español de L1 y

de L2. Los resultados señalan que tanto los hablantes nativos como los no nativos utilizan la morfología para designar el género a nuevas palabras y que todos los grupos son más acertados con las formas masculinas que femeninas. Además, los hablantes de L2 que tienen género en su L1 (portugués) utilizan las pistas sintácticas de manera más eficiente que los hablantes de L2 que no tienen género en su L1 (inglés), pero menos eficientes que los hablantes nativos.

### *El reensamblaje de rasgos*

Lardiere (2009) sostiene que la tarea del aprendiz es deducir la configuración de los rasgos a partir de los elementos léxicos; por eso, este trabajo adopta un marco lexicalizado que se basa en la unificación de rasgos lingüísticos, *Head-driven Phrase Structure Grammar* (HPSG), originalmente propuesto por Pollard y Sag (1994). Este marco presenta una teoría integrada de la fonética, la sintaxis y la semántica del lenguaje natural dentro de una arquitectura basada en los rasgos.

Puesto que el género gramatical en español es un rasgo de interfaz que está representado en la sintaxis, la morfología, la semántica y el lexicón de la lengua (Kirova, 2016), una gran ventaja de este marco es que ofrece una descripción formal en la que el rasgo de género se manifiesta en distintos ámbitos (sintáctico, semántico, morfológico) que están separados, pero interconectados. En HPSG la concordancia es un fenómeno que requiere la unificación de información lingüística de los distintos ámbitos (Pollard y Sag, 1994; y Wechsler y Zlatic, 2003). La concordancia nominal se puede establecer de manera morfosintáctica o semántica; la inflexión de género se realiza a través de reglas productivas en la morfología. Los rasgos que forman parte de la concordancia morfosintáctica pertenecen al atributo CONCORD y aseguran la concordancia dentro del sintagma nominal. Los rasgos involucrados en la concordancia semántica forman parte del atributo ÍNDICE y aseguran la concordancia en situaciones referenciales, como la referencia pronominal, los adjetivos predicativos y la referencia en las construcciones de nominales nulos.

Los rasgos lingüísticos de una lengua están organizados jerárquicamente. La jerarquía de rasgos de cada lengua es única, permitiendo así detallar las diferencias en la organización lingüística de distintas lenguas. De esta manera, este marco presenta una descripción formal que capta algunas ideas clave del Reensamblaje de Rasgos: (i) que las diferencias entre lenguas son debidas a diferencias en la configuración de los rasgos (Lardiere, 2009, p. 173) y (ii) que el estudio de la adquisición de lenguaje es necesariamente un estudio de la adquisición de rasgos (Travis, 2008, p. 23).

Aunque la jerarquía de rasgos es diferente para cada lengua, las lenguas que son tipológicamente parecidas suelen tener una jerarquía similar para ciertos rasgos.

En el caso de español y portugués, el rasgo de género tiene la misma distribución: se encuentra en CONCORD e ÍNDICE y se aplica a las mismas categorías gramaticales (determinantes, sustantivos, adjetivos), ilustrado en la jerarquía presentada en la Figura 1. Además, el español y el portugués utilizan los mismos morfemas productivos para designar el género masculino (-o) y el femenino (-a).

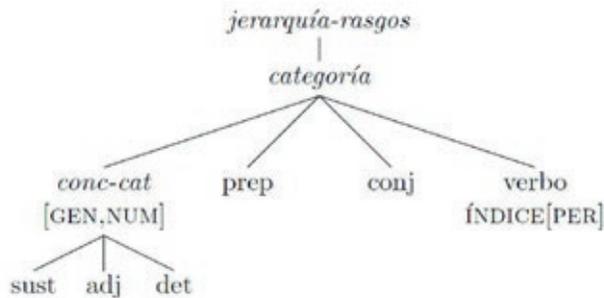


Figura 1. Jerarquía simplificada de rasgos lingüísticos en español y portugués.

A diferencia del español y del portugués, el inglés no tiene género morfosintáctico: el rasgo solo se manifiesta en el ámbito semántico en el ÍNDICE. Además, su aplicación está limitada principalmente a los sustantivos y pronombres con referentes humanos (o por lo menos seres vivos). Los determinantes en inglés solo tienen flexión de número y los adjetivos no forman parte del sistema de concordancia nominal, como en español o portugués. Se presenta la jerarquía de rasgos relacionada con la concordancia en la Figura 2.

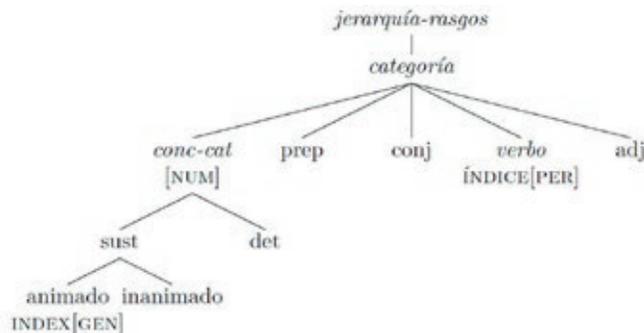


Figura 2. Jerarquía abreviada de rasgos lingüísticos para el inglés.

Puesto que el inglés no tiene género como rasgo de CONCORD, generalmente solo se puede designar el género de un sustantivo con referente animado sabiendo el género inherente, a través de la correferencia pronominal o al saber el género natural del referente. No obstante, el inglés tiene una forma morfológica de uso limitado (*-ess*) que se encuentra en algunos sustantivos y que distingue el masculino del femenino. Por ejemplo, las palabras *waitress* ‘camarera’, *stewardess* ‘azafata’ y *lioness* ‘leona’ son las formas femeninas de *waiter*, *steward* y *lion*. Aun así, en inglés (como en español y portugués) la forma masculina es la no marcada. Por eso, se puede emplear las formas masculinas (*waiter*, *actor*) para referirse tanto a los hombres como a las mujeres, pero la forma marcada (*waitress*, *actress*) requiere un referente femenino.

## Metodología

El objetivo principal de este proyecto es investigar el procesamiento de la designación de género gramatical y del establecimiento de la correferencia entre un nominal nulo y su antecedente de sustantivo inventado. Para esto, se busca responder a las siguientes preguntas: (i) ¿Tiene la morfología de un sustantivo inventado un efecto en la resolución de un nominal nulo coindexado? (ii) ¿Se ve una asimetría de género en el procesamiento de oraciones que llevan un sustantivo inventado? (iii) ¿Tienen los rasgos de la L1 un efecto en la resolución anafórica de nominales nulos con antecedentes inventados? Para investigar estas preguntas, se emplea un paradigma experimental de lectura a ritmo individual (Just, Carpenter y Woolley, 1982) central no acumulativa.

### *Los participantes*

Esta investigación examina tres grupos de participantes: un grupo de hablantes nativos de español y dos grupos de hablantes de español como L2: uno, cuya L1 tiene género gramatical (portugués brasileño) y otro, cuya L1 no tiene género gramatical (inglés americano). Antes de participar, los sujetos rellenan un cuestionario sobre sus antecedentes lingüísticos para saber su lugar de origen, la(s) lengua(s) que hablan en casa y los estudios que han cursado.

El grupo de hablantes nativos de español (n=24) consta de participantes entre los 19 y los 52 años (30 años de promedio), de ellos 13 se identifican como hombres y 11 como mujeres. Todos reportan que el español es su primera lengua y su lengua dominante. La mayoría de los participantes son profesionales que están en los EE.UU. participando en un programa de capacitación profesional de corto plazo. Los otros participantes son estudiantes de posgrado recién llegados a EE.UU. La

duración de estancia promedio en EE.UU. en el momento de las pruebas fue de cuatro meses. Todos los participantes en este grupo provienen de países hispanohablantes en América Latina y asistieron la escuela primera y secundaria en español.

El grupo lusófono (n=24) tiene un nivel intermedio alto de español, indicado por los resultados de una versión modificada de la prueba DELE (Montrul, 2012), que mide la competencia lingüística de los hablantes de español como L2. Hay 7 hombres y 17 mujeres en este grupo, de 20 a 39 años de edad (26 años de promedio). En el cuestionario, todos indican que el portugués brasileño (PB) es su lengua materna y dominante. Todos los participantes de este grupo provienen de Brasil y han hecho todos los estudios hasta la universidad en portugués. Ninguno ha vivido fuera de Brasil. En el momento de la investigación, los participantes estaban inscritos en una clase de español en una universidad pública en Brasil donde se recopilaron los datos para este grupo.

El grupo anglófono (n=24) también tiene un nivel intermedio alto de español, de acuerdo con los resultados de la misma prueba DELE que toman los participantes de Brasil (Montrul, 2012). Cinco hombres y diecinueve mujeres entre los 18 y los 25 años de edad (20 años de promedio) forman este grupo. Todos declaran que el inglés americano (IA) es su lengua materna y dominante. Proviene de Estados Unidos y hacen todos los estudios en instituciones angloparlantes desde la infancia. Ninguno ha pasado más de 2 semanas de vacaciones fuera de ese país. Se recopilaron los datos en una universidad pública en Estados Unidos, donde todos los participantes de este grupo tomaban clases de español en el momento de las pruebas para esta investigación.

### *El uso de los hápax*

Los ítems de investigación en este estudio se centran en los hápax (i.e., palabras inventadas específicamente para esta investigación). Hay varias razones por usar sustantivos inventados: desde una perspectiva práctica, inventar las palabras permite la fácil manipulación de la morfología y el género gramatical sin variar los otros factores involucrados. Se puede simplemente crear la raíz de la palabra y agregar el morfema y el contexto sintáctico correspondiente para cada condición.

Al examinar la concordancia de género gramatical entre los hablantes de L2 que también tienen género gramatical en su L1, algunos investigadores han sugerido que los errores de género que cometen se deben a alguna confusión entre la lengua materna y la lengua meta (White et al., 2004). Es decir, los heterogénicos son cognados que tienen un género en una lengua (e.g., español) y otro género en la otra (e.g., portugués). Así, las palabras como *la leche* y *el origen* tienen el género opuesto

en portugués a pesar de tener formas parecidas: *o leite* y *a origem*. El uso de los hápax elimina este posible motivo de error debido a que estas palabras no existen en ninguna de las lenguas.

Emplear hápax ayuda a eliminar también el posible factor añadido de información de exposición a estructuras lingüísticas. A diferencia de los hablantes nativos, no se puede dar por sentado que los hablantes de L2 estén familiarizados con el lenguaje del estudio. En las investigaciones de L2 siempre se buscan maneras de comprobar el conocimiento lingüístico de los participantes para asegurar que conocen las palabras experimentales. No obstante, las pruebas para investigar este conocimiento no pueden ofrecer una reflexión precisa de cuán familiarizados se sienten los hablantes con las palabras del estudio. En cambio, los hápax igualan las condiciones para que los nativos y no nativos tengan la misma exposición a cada ítem experimental.

En este estudio, todas las palabras inventadas para las oraciones meta llevan tres sílabas con una estructura fonotáctica castellana. Se presentó una lista de 50 palabras inventadas (acabadas en *-e*) a siete hablantes nativos de español y tres hablantes nativos de PB. Los hablantes calificaron cada palabra en una escala Likert según el género que pensaban que debería tener (1 = decididamente masculino; 5 = decididamente femenino). Al final, solo se seleccionaron las palabras que recibieron una calificación promedio de entre 2,5 y 3,5 para el presente estudio.

### *Materiales y procedimiento*

Se manipula el género y la morfología de los hápax para generar seis condiciones experimentales (véase Cuadro 1). Ya que la *-o* es el morfema productivo para el masculino, se le agrega a la condición *masculino transparente* y *femenino engañoso*. En cambio, la *-a* siendo el morfema productivo para el género femenino, se emplea en las condiciones *femenino transparente* y *masculino engañoso*. Como la *-e* no tiene una fuerte correlación con un valor u otro, se le agrega a las condiciones neutrales.

CUADRO 1. EJEMPLO DEL HÁPAX EN LAS CONDICIONES EXPERIMENTALES. ELABORACIÓN PROPIA.

		MORFOLOGÍA		
		Transparente	Neutral	Engañosa
GÉNERO	Masculino	el fire <u>o</u>	el fire <u>e</u>	el fire <u>a</u>
	Femenino	la fire <u>a</u>	la fire <u>e</u>	la fire <u>o</u>

Se emplea un paradigma experimental de lectura a ritmo individual no acumulativa (Just *et al.*, 1982) usando la plataforma *OpenSesame* (Mathôt, Schreij y

Theeuwes, 2012). Ese modelo de experimento requiere que los participantes lean oraciones divididas en segmentos en una presentación de tipo región-por-región. Los participantes pulsán la barra espaciadora para seguir al siguiente segmento.

Las variables independientes son: (i) la lengua nativa (español, PB, IA); (ii) el género gramatical (masculino, femenino); y (iii) la morfología (transparente, neutral, engañosa). Las variables dependientes son el tiempo de lectura (ms) de cada segmento y las respuestas de afirmaciones (cierto/falso).

El experimento tiene seis versiones que permiten toda combinación posible de género y morfología para cada ítem. Cada participante ve solo una de las seis oraciones para cada raíz de hápax; al final habrá visto la misma cantidad de oraciones para cada condición. Cada versión lleva 54 ítems en total: 18 ítems experimentales y 36 distractores, distribuidos al azar en su presentación. Los distractores llevan palabras inventadas como sustantivos, verbos o adjetivos, pero no llevan referencias anafóricas como las oraciones experimentales. Tanto las oraciones experimentales como los distractores están divididos en siete segmentos seguidos por una afirmación de tipo cierto/falso. Todos los ítems siguen el mismo patrón, presentado a continuación en (1).

(1) Sujeto | verbo1 | hápax | verbo2 | nominal nulo | adjunto | final

El sujeto de la oración siempre es un nombre propio con referencia a un individuo (gramática y semánticamente singular). El hápax está en posición de objeto directo en la cláusula principal, y el segundo verbo tiene como sujeto un pronombre nulo, indicando el mismo sujeto que la cláusula principal (Gelormini-Lezama y Almor, 2011). El nominal nulo tiene función de complemento directo del segundo verbo y siempre concuerda en género y número con el hápax. El segmento después del nominal nulo consta de una frase modificadora del nominal nulo que termina en el segmento final. Cuadro 2 ofrece un ejemplo de las seis condiciones para la raíz inventada *firen-*.

CUADRO 2. EJEMPLOS DE LAS SEIS CONDICIONES EXPERIMENTALES. ELABORACIÓN PROPIA.

TM			un fireno,		el rojo		
TF			una firena,		la roja		
NM			un firene,		el rojo		
NF	Miguel	quiere	una firene,	prefiere	la roja	que está	en la mesa.
EM			un firena,		el rojo		
EF			una fireno,		la roja		

Después de leer la oración meta, aparece una afirmación evaluativa de tipo cierto/falso, ilustrado en (2) en letra azul para distinguir la afirmación de la oración experimental.

(2) Miguel prefiere el fireno rojo.

Las afirmaciones para los ítems experimentales requieren una respuesta de “cierto” para que sean correctas. Los participantes pulsan un botón rojo (la ‘s’ de un teclado estándar) para indicar que es falsa y un botón verde (la ‘l’ del teclado) para señalar ‘cierto’.

### *La codificación de datos*

El programa *OpenSesame* registra el tiempo (en ms) que pasa entre cada toque de la barra espaciadora; ese es el tiempo de lectura de cada segmento. Se calculan los tiempos de lectura promedios y se comparan los tiempos promedios por condición y por grupo de participantes. Los segmentos de interés son los segmentos en que se presenta el hápax (tercer segmento) y el nominal nulo (quinto segmento) y los segmentos post-críticos respectivos (cuarto y sexto segmentos) puesto que es común encontrar efectos de la manipulación experimental en los segmentos post-críticos en los estudios de lectura a ritmo individual (Kaiser, 2014).

Primero, se eliminaron las respuestas erróneas y los valores atípicos que se encuentran a dos desviaciones estándar del promedio. Una vez realizada esa tarea, se comparan los tiempos de lectura (ms) para cada condición dentro de cada grupo de participantes. Luego, se comparan los resultados con los otros grupos para investigar el efecto que tiene la presencia/ausencia de género en la L1 en el procesamiento de la L2. Por último, se codifican las respuestas a la afirmación evaluativa como *correctas* (si se selecciona “verdadero”) o *incorrectas* (si se elige “falso”). La afirmación evaluativa sirve para asegurar que los participantes prestan atención al significado de la oración y que establecen correferencia entre el nominal nulo y el hápax. Se eliminaron los resultados que corresponden a las respuestas falsas del análisis.

## **Resultados**

Se presentan los tiempos de lectura promedios (ms) y la desviación estándar entre paréntesis de los segmentos de interés (hápax, post-crítico1, nominal nulo, post-crítico2) para los tres grupos de hablantes y todas las condiciones experimentales en Tabla 1.

**TABLA I.** TIEMPO DE LECTURA PROMEDIO (MS) Y LA DESVIACIÓN ESTÁNDAR ENTRE PARÉNTESIS.  
ELABORACIÓN PROPIA.

CONDICIÓN	LI	HÁPAX	POST-CRÍTICO 1	NOMINAL NULO	POST-CRÍTICO 2
TM	Español	1 214 (759)	710 (271)	687 (294)	746 (328)
	PB	1 380 (705)	941 (549)	996 (455)	880 (512)
	IA	1 418 (934)	855 (395)	1 137 (827)	886 (501)
TF	Español	1 347 (1 096)	689 (268)	677 (226)	643 (198)
	PB	1 604 (885)	1 158 (1 021)	1 056 (595)	925 (381)
	IA	1 616 (1404)	974 (565)	1 040 (549)	922 (379)
NM	Español	1 326 (922)	733 (338)	668 (228)	669 (317)
	PB	1 487 (1 029)	860 (335)	1 017 (498)	933 (715)
	IA	1 438 (799)	848 (507)	968 (580)	897 (416)
NF	Español	1 434 (770)	733 (231)	800 (517)	787 (330)
	PB	1 613 (818)	1 063 (495)	1 055 (488)	981 (456)
	IA	1 591 (1 153)	1 013 (734)	1 209 (1 256)	944 (542)
EM	Español	1277 (666)	768 (298)	747 (337)	792 (317)
	PB	1474 (750)	908 (394)	1041 (534)	926 (410)
	IA	1595 (1237)	874 (529)	966 (626)	898 (460)
EF	Español	1316 (654)	751 (251)	752 (360)	795 (380)
	PB	1626 (848)	807 (254)	970 (460)	840 (299)
	IA	1563 (887)	960 (798)	993 (632)	1055 (763)

Para analizar los datos, se realizó una transformación logarítmica natural para reducir asimetrías en los tiempos de lectura brutos. Un ANOVA de dos factores por sujetos cruzando el factor *lengua materna* (español, PB, IA) con *condición* (TM, TF, NM, NF, EM, EF) produce un efecto principal significativo del factor *condición* en el segmento del Hápax ( $F(5,345) = 2,386, p = 0,0379$ ) que indica que los tiempos de lectura fueron más largos en la región del hápax que en los otros segmentos y también en el primer segmento post-crítico que es el inmediatamente posterior al hápax ( $F(5,345) = 3,110, p = 0,00924$ ). Se encuentra un efecto principal del factor *lengua materna* en el segmento que sigue al hápax ( $F(2,69) = 5,162, p = 0,00815$ ), en el segmento del nominal nulo ( $F(2,69) = 7,616, p = 0,00103$ ) y en el segmento de después del nominal nulo ( $F(2,69) = 4,987, p = 0,00948$ ), lo cual indica que los grupos se comportan de manera diferente entre sí en función de su L1 en la resolución de los nominales nulos. Además, el análisis produce un efecto principal con interacción entre los factores *lengua materna* y *condición* en el primer segmento crítico (después del hápax) ( $F(10,345) = 2,229, p = 0,01588$ ); este resultado sugiere que la L1 y la

morfología tienen un efecto en el procesamiento del hápax. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 2.

**TABLA 2.** RESULTADOS DEL ANOVA PARA LOS SEGMENTOS DE INTERÉS. ELABORACIÓN PROPIA.

	HÁPAX		POST-CRÍTICO 1		NOMINAL NULO		POST-CRÍTICO 2	
	F	Pr(<F)	F	Pr(<F)	F	Pr(<F)	F	Pr(<F)
Condición	2,386	<b>0,038</b>	2,229	<b>0,016</b>	1,764	0,120	1,207	0,305
L1	0,920	0,404	5,162	<b>0,008</b>	7,616	<b>0,001</b>	4,987	0,009
Cond:L1	0,294	0,982	3,110	<b>0,009</b>	0,833	0,597	1,414	0,172

### *Resultados de los hablantes nativos de español*

Entre los hablantes nativos de español, un ANOVA de un factor por condición reveló un efecto principal significativo en el segundo segmento post-crítico, después del nominal nulo ( $F(5,391) = 2,281, p = 0,046$ ). Se realizó una serie de pruebas t comparando el género masculino en las tres condiciones morfológicas (transparente, neutral, engañosa), las cuales no revelaron ningún resultado significativo en las condiciones transparente y engañosa; sin embargo, al comparar las dos condiciones neutrales se encuentra un efecto significativo en el segundo segmento post-crítico ( $p = 0,032$ ) y un valor  $p$  que se aproxima un nivel de significación en el segmento del nominal nulo ( $p = 0,056$ ).

Una nueva serie de pruebas t analizó las condiciones morfológicas entre sí. Comparando las condiciones transparentes con las engañosas, los resultados indicaron un efecto significativo en el segundo segmento post-crítico ( $p = 0,012$ ) y un valor  $p$  que se aproxima un nivel de significación en el segmento del nominal nulo ( $p = 0,057$ ). Estos resultados sugieren que la morfología engañosa y el género femenino suponen un coste mayor en la designación y el procesamiento de nuevas palabras, mientras que la morfología transparente tiene un efecto facilitador en este proceso.

### *Resultados de los hablantes de portugués brasileño*

Se analizaron los datos del grupo de PB con un ANOVA de un factor por condición. Los resultados no indicaron ningún efecto principal para los cuatro segmentos de interés. Comparando los resultados de género, no se encontró un efecto significativo para las condiciones transparentes ni engañosas. No obstante, una prueba t reveló un efecto significativo para el primer segmento post-crítico para el femenino en la condición neutral ( $p = 0,01154$ ). Al analizar las condiciones morfológicas entre sí, se encuentra un efecto significativo entre las condiciones

transparentes y las engañosas en el primer segmento post-crítico ( $p = 0,01275$ ). Los resultados comparando las neutrales con las transparentes y las neutrales con las engañosas no fueron significativos.

Igual que a los hablantes nativos de español, a los lusófonos les cuesta más el procesamiento de la condición neutral en el femenino en su español y se ven diferencias en el procesamiento de las condiciones transparentes y engañosas. No obstante, para los hispanohablantes nativos, surgieron los efectos en la región del nominal nulo y su segmento post-crítico. En cambio, los resultados del grupo de PB mostraron un efecto causado por la región del hápax.

### *Resultados de los hablantes de inglés americano*

Al igual que en el análisis de los resultados del grupo de PB, el ANOVA por condición tampoco reveló un efecto principal en los cuatro segmentos de interés. A diferencia de los otros grupos experimentales, los resultados del grupo de IA tampoco revelaron diferencias entre el género masculino y femenino en ninguna de las condiciones morfológicas ni revelaron diferencias entre las condiciones morfológicas en sí (Hápax:  $F(5,369) = 0,31$ ,  $p = 0,907$ ; post-crítico 1:  $F(5,369) = 0,564$ ,  $p = 0,728$ ; Nominal Nulo:  $F(5,369) = 0,057$ ,  $p = 0,998$ ; post-crítico 2:  $F(5,369) = 1,03$ ,  $p = 0,4$ ). No obstante, se puede ver en los datos para las condiciones neutrales y engañosas (Tabla 1) que hay un retraso de los tiempos de lectura en las condiciones femeninas, aunque no alcanzan significación. Se necesita una muestra más grande de hablantes de IA para determinar si esta tendencia en los datos es significativa.

## **Discusión**

En los tres grupos, se ven tiempos de lectura largos en la región del hápax sin mucha variación en cuanto a la lengua materna, la morfología ni el género del sustantivo inventado. Se evidencia que los hablantes de español (sean L1 o L2), tardan bastante en procesar palabras desconocidas. Se supone que ese retraso se debe a la asimilación de nueva información lingüística (género, número, forma fonológica). Es posible que los tiempos largos en esta región escondan efectos de la morfología o de la L1 que estén presentes de otro modo. Una tarea que no dependa de la lectura puede mitigar ese efecto para revelar más información sobre el procesamiento del género de los hápax.

El efecto principal con interacción entre los factores lengua materna y condición indica que el género y la morfología de palabras desconocidas influyen en el procesamiento de las mismas. No se ve un efecto de condición en la región después del hápax entre los hablantes de español L1, que se podría sugerir que asimilan la

información lingüística de nuevas palabras más fácilmente en comparación de los hablantes de L2 sin importar la presencia o ausencia de género en su L1.

Se encuentra un efecto principal del grupo no solo en la región después del hápax, sino también en la región del nominal nulo y el siguiente segmento. Entre los hablantes nativos de español se encuentra que la morfología tiene un papel importante en la resolución anafórica. Volviendo al primer interrogante planteado en la sección de metodología: ¿Tiene la morfología de un sustantivo inventado un efecto en la resolución de un nominal nulo coindexado? Entre los hablantes de L1, sí, los resultados no solo apoyan los hallazgos de Caffarra y Barber (2015) que revelan que la morfología transparente produce un efecto facilitador en el procesamiento, sino indican que la morfología engañosa lleva un coste adicional en este proceso. Cuando la morfología no es informativa (i.e., las condiciones neutrales), se ve que hay mayor coste para la forma femenina que la masculina. El grupo de PB también muestra un coste para la forma femenina, pero solo en la región después del hápax.

Estos resultados aportan evidencia de la representación asimétrica de género, contestando el segundo interrogante: ¿Se ve una asimetría de género en el procesamiento de oraciones que llevan un sustantivo inventado? Solamente se encuentra en la condición morfológica neutral entre los hablantes L1 y PB (pero manifestándose de manera diferente). Los datos del grupo IA no pueden confirmar esta asimetría entre este grupo, pero los tiempos de lectura más largos en la condición femenina neutral y la engañosa sugieren que se merece una investigación más profunda.

Finalmente, se examina la última pregunta de investigación: ¿Tienen los rasgos de la L1 un efecto en la resolución anafórica de nominales nulos con antecedentes inventados? De nuevo, la respuesta es sí, los hablantes de español L1 muestran diferencias en el procesamiento del nominal nulo influenciadas por la morfología y el género del antecedente. No obstante, no se evidencian estas diferencias en los dos grupos de L2. Aunque no se ven efectos de la manipulación experimental entre los hablantes de L2 en la resolución del nominal nulo, estos dos grupos no se comportan igual. Los datos de los hablantes de PB indican que la morfología y las pistas sintácticas (en el artículo) tienen un efecto en la designación de género en palabras desconocidas, mientras que los resultados de los hablantes de IA no ofrecen evidencia clara de un sistema de género en el procesamiento de nominales nulos con antecedentes inventados. La falta de resultados en la región del nominal nulo y el siguiente

segmento puede indicar que a estos grupos les cuesta transferir los rasgos de CONCORD (de los rasgos morfosintácticos) al ÍNDICE (donde se encuentran los rasgos semánticos). También es posible que los hablantes de L2 dependen de la estructura sintáctica en la resolución de los nominales nulos más que la concordancia, así reduciendo la carga cognitiva.

Los hablantes de PB no siguen el mismo patrón que los hablantes nativos de español, lo cual sugiere que la hipótesis del Reensamblaje de Rasgos (Lardiere, 2009) no explica por completo la adquisición de L2. En los dos grupos, se ve un retraso en los tiempos de lectura para las condiciones engañosas, pero no se evidencia en las mismas regiones. Los hablantes nativos muestran un efecto de la manipulación experimental detrás del nominal nulo; en cambio, se ve un efecto en la región después del hápax entre los hablantes de PB. Si la hipótesis del Reensamblaje de Rasgos explicara la adquisición de L2 por completo, los datos de los hablantes de L1 y de PB seguirían el mismo patrón. En cambio, estos resultados sugieren que hay otros factores que pueden contribuir a diferencias entre la L1 y L2, como la carga cognitiva de usar la L2.

## **Conclusiones**

Esta investigación realiza un aporte exploratorio para entender mejor la adquisición del género gramatical en la segunda lengua. Se busca obtener evidencia que muestre el efecto de morfología, de la representación asimétrica de género y de la lengua materna en la designación de género en los sustantivos inventados y la resolución de nominales nulos precedidos por dichos sustantivos entre dos grupos de hablantes de español como L2. Los datos de los hablantes nativos de español y los de L2 cuya L1 tiene género gramatical indican que la morfología transparente facilita la designación de género, mientras que la morfología engañosa tiene un efecto contrario. Además, se ve evidencia de una asimetría en la representación de género en la condición neutral. No obstante, solo se ven estos efectos de morfología y del valor marcado en la región del hápax en el grupo lusófono, lo cual puede sugerir que a este grupo le cuesta transferir el valor de género del ámbito morfosintáctico al ámbito semántico. Los resultados de este estudio aportan evidencia de que la Hipótesis de Reensamblaje de Rasgos (Lardiere, 2009) solo forma parte del proceso de adquisición de L2 y que la morfología, el valor no marcado y la L1 son factores importantes en el procesamiento de género gramatical.

## Referencias

- Alarcón, I. (2009). "The processing of gender agreement in L1 and L2 Spanish: Evidence from reaction time data". *Hispania*, 92(4), pp. 814-828.
- Alarcón, I. (2011). "Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase". *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, pp. 332-350.
- Alarcón, I. (2020). "Early and late bilingual processing of Spanish gender, morphology and gender congruency". *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 9(2), pp. 175-208. <https://doi.org/10.7557/1.9.2.5523>
- Alemán Bañón, J., & Rothman, J. (2016). "The role of morphological markedness in the processing of number and gender agreement in Spanish: an event-related potential investigation". *Language, Cognition and Neuroscience*, 31(10), pp. 1273-1298.
- Amaral, L., & Roeper, T. (2014). "Multiple Grammars and Second Language Representation". *Second Language Research*, 30(1), pp. 3-36.
- Ambadiang, T. y Bergareche, B. C. (2012). "Morfología de la formación de diminutivos en español: ¿reglas morfológicas o restricciones fonológicas?". En A. Fábregas, E. Felúy Arquiola, J. Martín García y J. Pazó Espinosa (Eds.), *Los límites de la Morfología. Estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega* (pp. 55-78). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Asher, R. (1994). *Encyclopedia of language and linguistics*. Nueva York: Pergamon Press.
- Bruhn de Garavito, J., & White, L. (2002). "The second language acquisition of Spanish DPs: The status of grammatical features". En A. T. Pérez-Leroux & J. M. Licera (Eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 153-178). Dordrecht: Kluwer.
- Caffarra, S., & Barber, H. A. (2015). "Does the ending matter? The role of gender-to-ending consistency in sentence reading". *Brain Research*, 1605, pp. 83-92.
- Corbett, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corréa, L. M. S., & Name, M. C. L. (2003). "The processing of determiner-noun agreement and the identification of the gender of nouns in the early acquisition of Portuguese". *Journal of Portuguese Linguistics*, 2(1), pp. 19-43.
- Dussias, P. E., Valdés Kroff, J. R., Guzzardo Tamargo, R. E., & Gerfen, C. (2013). "When gender and looking go hand in hand". *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2), pp. 353-387.

- Faber, A. (julio 24-28, 2017). “La opcionalidad de género gramatical en hablantes de segunda lengua”. *XVIII Congreso Internacional ALFAL*. Bogotá, Colombia.
- Franceschina, F. (2001). “Against an L2 morphological deficit as an explanation for the differences between native and non-native grammars”. En S. Foster-Cohen & A. Nizegorodcew (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (pp. 143-158). Amsterdam: Benjamins.
- Franceschina, F. (2005). *Fossilized Second Language Grammars: The acquisition of grammatical gender*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- Gelormini-Lezama, C., & Almor, A. (2011). “Repeated Names, Overt Pronouns, and Null Pronouns in Spanish”. *Language and cognitive processes*, 26(3), pp. 437-454.
- Greenberg, J. H. (2005). *Language Universals: With Special Reference to Feature Hierarchies*. Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.er.lib.k-state.edu>
- Grüter, T., Lew-Williams, C., & Fernald, A. (2012). “Grammatical gender in L2: A production or real-time processing problem?”. *Second Language Research*, 28(2), pp. 191-215.
- Harris, J. W. (1991). “The Exponence of Gender in Spanish”. *Linguistic Inquiry*, 22(1), pp. 27-62.
- Hawkins, R. (1998). “Explaining the difficulty of gender attribution for speakers of English”. *European Second Language Association*. París.
- Hawkins, R. (2009). “Second language acquisition of morphosyntax”. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 211-233). Wagon Lane: Emerald Publishing.
- Just, M. A., Carpenter, P. A., & Woolley, J. D. (1982). “Paradigms and processes in reading comprehension”. *Journal of Experimental Psychology: General*: 111(2) pp. 228-238.
- Kaiser, E. (2014). “Experimental Paradigms in Psycholinguistics”. En R. J. Podesva & D. Sharma (Eds.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 135-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keating, G. D. (2010). “The effects of linear distance and working memory on the processing of gender agreement in Spanish”. En B. VanPatten & J. Jegerski (Eds.), *Research in Second Language Processing and Parsing* (pp. 113-134). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lardiere, D. (2009). “Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition”. *Second Language Research*, 25(2), pp. 173-227.
- Lawall, R., Maia, M. y Amaral, L. (2012). “Resolução pronominal com antecedentes sobrecomuns e comuns de dois gêneros em português brasileiro como

- língua materna, língua de herança e como segunda língua”. *Revista Linguística*, 8(2), pp. 134-158.
- López-Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., y Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Mathôt, S., Schreij, D., & Theeuwes, J. (2012). “OpenSesame: an open-source, graphical experiment builder for the social sciences”. *Behavior research methods*, 44(2), pp. 314-24.
- McCarthy, C. (2008). “Morphological variability in the comprehension of agreement: An argument for representation over computation”. *Second Language Research*, 24(4), pp. 459-486.
- Montrul, S., Rebecca, F., & Perpiñán, S. (2008). “Gender Agreement in Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers: The Effects of Age and Context of Acquisition”. *Language Learning*, 58(3), pp. 503-553.
- Montrul, S. (2012). *DELE Proficiency Test*. Technical report, National Heritage Language Resource Center.
- Name, M. (2002). *Habilidades perceptuais e Linguísticas no Processo de Aquisição do Sistema de Gênero no Português* (Tesis doctoral). Pontífica Universidad de Católica de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- O’Rourke, P., & Van Petten, C. (2011). “Morphological agreement at a distance: Dissociation between early and late components of the event-related brain potential”. *Brain Research*, 1392(c), pp. 62-79.
- Pollard, C., & Sag, I. A. (1994). *Head-driven Phrase Structure Grammar*. Stanford: CSLI.
- Real Academia Española [RAE]. (Ed.). (2010). *La nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Renaud, C. (2010). “Feature assembly in early stages of L2 acquisition: Processing evidence from L2 French”. En B. VanPatten & J. Jegerski (Eds.), *Research in Second Language Processing and Parsing*, (pp. 135-155). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Renaud, C. (2011). “Processing Gender: The Case of Pronouns and Adjectives in L2 French”. En J. Herschernsohn & D. Tanner (Eds.), *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)* (pp. 121-134). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Renaud, C. (2014). “A processing investigation of the accessibility of the uninterpretable gender feature in L2 French and L2 Spanish adjective agreement”. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(2), pp. 222-225.

- Roeper, T. (1999). "Universal Bilingualism". *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(3), pp. 169-186.
- Sagarra, N., & Herschensohn, J. (2012). "Processing of gender and number agreement in Late Spanish bilinguals". *International Journal of Bilingualism*, 17(5), pp. 607-627.
- Spino-Seijas, L. (2017). *Grammatical Gender Agreement in L2 Spanish: The role of syntactic context* (Tesis doctoral). Michigan: Michigan State University.
- Teschner, R. V., & Russell, W. M. (1984). "The Gender Patterns of Spanish Nouns: An Inverse Dictionary-Based Analysis". *Hispanic Linguistics*, 1(1), pp. 115-132.
- Travis, L. (2008). "The role of features in syntactic theory and language variation". En J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (Eds. *The Roles of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 22-47). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wechsler, S., & Zlatic, L. (2003). *The Many Faces of Agreement*. Stanford: CSLI.
- Werker, J. F., & Hensch, T. K. (2015). "Critical Periods in Speech Perception: New Directions". *Annual Review of Psychology*, 66(1), pp. 173-196.
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M., & Leung, I. (2004). "Gender and number agreement in nonnative Spanish". *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 105-133.



**Producción de sufijos heterocategoriales por estudiantes mexicanos de inglés como segunda lengua**  
*Mexican English language learners' production of class-changing suffixes*

Brenda Vargas Vega  
Universidad Autónoma de Querétaro, México  
brenda.vargas@uaq.mx

Ana Sofía Márquez Valencia  
Universidad Autónoma de Querétaro, México  
anasmv13@gmail.com

Original recibido: 19/09/2021  
Dictamen enviado: 29/11/2021  
Aceptado: 13/01/2022

### **Resumen**

La categoría gramatical de los sufijos es un factor poco explorado dentro de la adquisición de la morfología derivativa. Este estudio evalúa la producción de doce sufijos heterocategoriales del inglés, seis de ellos generan adjetivos a partir de sustantivos y seis generan sustantivos a partir de adjetivos; además, la mitad de los sufijos de ambas clases son cognados con el español. La finalidad del estudio es identificar si la categoría gramatical de los sufijos en inglés y su estatus de cognado con el español afectan la adquisición morfológica del inglés como L2 de jóvenes hispanohablantes. La muestra se conformó por 60 estudiantes mexicanos de secundaria y 82 de universidad. En ambos grupos se encontró un efecto de facilitación por cognados, pero no hubo diferencias atribuibles a la categoría gramatical de los sufijos. Se discuten cuestiones metodológicas para mejorar la investigación en el campo de la adquisición morfológica.

**Palabras clave:** cognados, derivación nominal y adjetival, morfología derivativa.

### **Abstract**

*The grammatical category of suffixes is a scarcely studied factor in relation to the acquisition of derivational morphology. This study evaluates the production of twelve class-changing suffixes, six of which create adjectives from nouns and six of which create nouns from adjectives. Half of the suffixes of each category have Spanish cognates. The objective of the study is to identify if the grammatical category of English*

*suffixes and their cognate status with Spanish positively affect the morphological acquisition of Mexican English language learners. The sample consists of 60 junior high school students and 82 university students. Both groups show a cognate facilitation effect, but no difference was found in the production of derivative words of different grammatical category. The researchers discuss some methodological issues that may aid research practices in this area of study.*

**Keywords:** *derivational morphology, nominal and adjectival suffixes, cognates.*

## **Introducción**

Dentro de la morfología derivativa existen sufijos heterocategoriales y homocategoriales. Los primeros cambian la categoría gramatical de la base a la que se añaden, mientras que los segundos la mantienen. En inglés, un ejemplo de sufijo heterocategorial es *-ence* como en *exist* (v) → *existence* (n) [existir → existencia] y un sufijo homocategorial es *-hood* como en *adult* (n) → *adulthood* (n) [adulto → adultez]. El primer ejemplo representa un caso de nominalización de verbal, ya que se forma un nombre a partir de un verbo; mientras que el segundo ejemplo representa un caso de nominalización denominal por crear un nombre a partir de otro. Esta investigación está motivada por tres fenómenos. El primero es que algunos estudios de inglés como segunda lengua (ESL en adelante, por sus siglas en inglés) sugieren que los sufijos heterocategoriales se adquieren más tardíamente que los homocategoriales (Hayashi & Murphy, 2011; Ali, Hamid, & Rahman, 2021). El segundo es que se ha propuesto que algunas categorías gramaticales de palabras derivadas se conocen mejor que otras (Schmitt & Zimmerman, 2002; Al-Homoud, 2017); y el tercero es que las investigaciones de morfología productiva no han dado resultados concluyentes respecto al beneficio que los sufijos cognados pueden tener para aprendices del inglés como L2 (Scarcella & Zimmerman, 2005; Savić & Danilović, 2011).

El objetivo de esta investigación es identificar si la categoría gramatical de los sufijos en inglés y su estatus de cognado con el español afectan la adquisición morfológica del inglés como L2 de jóvenes hispanohablantes. Se evaluaron dos tipos de sufijos heterocategoriales: los que forman nombres a partir de adjetivos y los que forman adjetivos a partir de nombres. Esto se hizo con el fin de controlar la categoría gramatical tanto de entrada como de salida de las palabras meta. Se eligieron las categorías de nombres y adjetivos porque tienen mayor repertorio de sufijos en inglés que los verbos y los adverbios (Bauer, Lieber, & Plag, 2013). Esta vastedad era importante porque, para poder identificar un efecto de facilitación, se requería que la mitad de los sufijos fueran cognados con el español.

Las preguntas de investigación fueron: ¿Existen diferencias en la adquisición de sufijos nominalizadores y adjetivadores? ¿Existe un efecto de facilitación por cognados? Como una pregunta secundaria nos planteamos si estas tendencias se mantienen en dos niveles educativos distintos.

Los participantes fueron 142 estudiantes mexicanos de dos niveles educativos distintos (60 de secundaria y 82 de universidad) que resolvieron una prueba en donde se les pedía completar oraciones. Los sufijos evaluados fueron los nominalizadores *-ism*, *-cy*, *-ance*, *-ity*, *-ness*, *-th*, los adjetivadores *-ous*, *-al*, *-able*, *-ish*, *-less*, *-ful*, y fungieron como distractores el verbalizador *-ize* y el adverbializador *-ly*. La relevancia del estudio radica tanto en su innovación metodológica, al controlar la categoría gramatical de entrada y de salida de los derivados; así como en la población que elige. A pesar de que existen numerosos estudios morfológicos de inglés como L2, aún no contamos con estudios que profundicen sobre el proceso de adquisición morfológica en inglés de jóvenes hispanohablantes que radican en México.

## Estudios previos

*Factores que facilitan la adquisición de sufijos en inglés como L2*

*La importancia de los cognados en el aprendizaje*

En esta sección se abordan algunas propiedades de los sufijos que han resultado relevantes para el aprendizaje de inglés como L2, dando mayor énfasis a su estatus de cognado. Veremos que muchos estudios se han realizado con jóvenes adultos de lenguas maternas distintas al español. Por ejemplo, Alotaibi & Alotaibi (2017) evalúan la comprensión y producción de sufijos neutrales y no neutrales del inglés de 90 universitarios kuwaitíes y descubren que la neutralidad de los sufijos facilita su adquisición.<sup>1</sup> Los investigadores también encontraron diferencias por tipo de tarea obteniendo mejores resultados en comprensión que en producción, y por nivel de competencia de los participantes. Por su parte, Altakhaineh & Zibin (2017) descubren que la alta frecuencia de los sufijos tiene un efecto positivo en la adquisición del inglés al investigar con 50 universitarios árabes si existe aprendizaje incidental de sufijos a nivel comprensivo.

Hasta nuestro conocimiento, hay pocos estudios que se han enfocado en encontrar un efecto de facilitación por cognados a nivel morfológico. A

<sup>1</sup> Los sufijos neutrales no modifican ni ortográficamente ni fonológicamente la base a la que se añaden (e.g. *ill* → *illness* [enfermedad]), mientras que los sufijos no neutrales sí generan algunos cambios (e.g. *erode* → *erosion* [erosión]).

continuación, se describen algunos de ellos. Ramírez, Chen y Pasquarella (2013) estudian el rol de los cognados con 90 niños considerados aprendices del inglés a pesar de vivir en la región anglófona de Canadá porque sus padres eran hispanohablantes y la mayoría de ellos usaban el español en casa. Los investigadores encuentran que la consciencia de la morfología derivativa en español se relaciona con el vocabulario cognado en inglés y sugieren que esta transferencia morfológica también puede facilitar la comprensión lectora en inglés. Los estudios de Mochizuki y Aizawa (2000) con nativo-hablantes de japonés y Danilović *et al.* (2013) con nativo-hablantes de serbio también sugieren facilitación por cognados en el ámbito receptivo. Estos dos estudios intentan descubrir un orden de adquisición de afijos del inglés en sus diferentes poblaciones, tienen como participantes a estudiantes de universidad y evalúan la comprensión de los sufijos por medio de una tarea de opción múltiple en la que los participantes deben reconocer la función sintáctica de los sufijos. Los resultados de estos dos estudios no permiten proponer un mismo orden de adquisición de afijos para hablantes serbios y japoneses. Mochizuki y Aizawa (2000) ya habían advertido sobre un probable efecto de la lengua materna y Danilović *et al.* (2013) mencionan un posible efecto facilitador por cognados y un efecto de dificultad por la polisemia de los prefijos.

En el ámbito productivo nos encontramos con los estudios de Savić y Danilović (2011) y Scarcella y Zimmerman (2005). Savić y Danilović (2011) comparan el desempeño de 74 universitarios serbios en seis sufijos cognados serbio- inglés. Los participantes pertenecían al primer año de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de una universidad en Serbia y tenían un nivel B2 de acuerdo con el MCER<sup>2</sup>. Los sufijos cognados estaban insertos en bases cognadas y no cognadas. En general, las investigadoras encuentran que hay mejor producción de palabras derivadas con bases tanto cognadas como no cognadas cuando el sufijo es cognado, aunque si se analizan los ítems de manera individual, los resultados no muestran una facilitación por cognados tan clara.

Scarcella y Zimmerman (2005) analizan si hay facilitación de cognados con dos tareas de producción: la escritura de ensayos académicos y la tarea de Schmitt & Zimmerman (2002), que será descrita más adelante. Sus participantes tenían como lengua materna el español o alguna lengua asiática debido a que existe una gran cantidad de cognados inglés-español, pero no así con las lenguas asiáticas. Si los cognados facilitan el aprendizaje de ESL, los estudiantes hispanos podrían

<sup>2</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística.

tener ventaja sobre los asiáticos. Todos los participantes llevaban más de siete años viviendo en los EUA y tenían un buen nivel de inglés determinado por la Universidad de California. Los resultados sugieren que hace falta más instrucción explícita de cognados y derivados ya que los participantes no mostraron un gran uso de derivados en los ensayos (producción libre) y los asiáticos obtuvieron mejores resultados que los hispanos.

Ahora bien, ¿qué características deben tener los cognados para ser reconocidos? En la revisión bibliográfica que hacen Dressler, Carlo, Snow, August y White (2011) sobre cognados, se destaca el papel de la superposición semántica y ortografía, así como de frecuencia de palabra.<sup>3</sup> Dressler *et al.* descubren que los aprendices también recurren a semejanzas fonológicas para reconocer cognados. Estas cuatro propiedades de cognados- coincidencia ortográfica, fonética y semántica, y frecuencia de palabra- son consideradas por Schepens Dijkstra, Grootjen y Van Heuven (2013) en su estudio para identificar cognados automáticamente en seis lenguas. Por otro lado, De Groot y Keijzer (2000) sugieren que las palabras cognadas y concretas son más fáciles de aprender y más difíciles de olvidar que las no cognadas y abstractas, y esto aplica tanto en una tarea receptiva como en una productiva.<sup>4</sup>

### *Sobre conocimiento receptivo vs. productivo y categorías gramaticales de los derivados*

En esta sección se verá que el conocimiento receptivo de los sufijos suele ser superior al conocimiento productivo y se revisarán algunas tareas referentes al conocimiento productivo. Comenzaremos con el estudio de Hayashi y Murphy (2011) debido a que estas investigadoras descubrieron que los afijos derivativos heterocategoriales son los últimos en adquirirse. Después, veremos algunos estudios que se han interesado en las categorías gramaticales de las palabras derivadas y terminaremos con estudios que ofrecen explicaciones acerca del desempeño de los participantes en tareas de producción morfológica.

<sup>3</sup> Holmes (1986, citado por Dressler *et al.*, 2011) reporta que la mayoría de sus participantes (universitarios de español o portugués como L1 aprendiendo inglés como L2) consideraron cognados a los pares de palabras que tenían gran semejanza ortográfica y un significado idéntico (*progress-progreso*), pero pocos de ellos consideraron cognados a las palabras con poca semejanza ortográfica y significado idéntico (*myth-mito*).

<sup>4</sup> No se describe su estudio en este artículo porque las investigadoras incluyeron pseudo-palabras y usaron una técnica en línea, lo cual no coincide con la metodología de este estudio.

Hayashi y Murphy (2011) llevan a cabo un estudio con 42 estudiantes japoneses de ESL reclutados de una escuela de idiomas en Oxford, U. K. con una edad promedio de 28.8 años, que llevaban 8.2 meses de inmersión y tenían 11.1 años de instrucción formal. Además de descubrir que su conocimiento receptivo es mayor al conocimiento productivo, encuentran un orden global de adquisición morfológica en inglés: afijos flexivos → afijos derivativos homocategoriales → afijos derivativos heterocategoriales. Este es un hallazgo importante en el área de adquisición ya que, aunque se ha sugerido que la morfología flexiva se adquiere antes que la derivativa en inglés como segunda lengua (Bauer & Nation, 1993), no se había encontrado una subdivisión dentro la segunda. Las autoras usaron una tarea de segmentación para evaluar el conocimiento receptivo y una tarea de completar oraciones para evaluar el conocimiento productivo (ver ejemplo 1). Aquí mostramos sus resultados indicando los porcentajes de respuestas correctas en el área receptiva de lado izquierdo del paréntesis y en el área productiva de lado derecho del paréntesis: afijos flexivos (90 % vs. 70 %), afijos derivativos homocategoriales (85 % vs. 30 %) y afijos derivativos heterocategoriales (75 % vs. 30 %). Aunque las investigadoras incluyeron reactivos con sufijos derivativos de las cuatro categorías sintácticas (nombres, verbos, adjetivos y adverbios), no se hace explícito si hay algún orden de adquisición por categoría gramatical.

- (1) I went to the doctor for a \_\_\_\_\_ <consult>

Ali *et al.* (2021) investigan si los sufijos heterocategoriales se adquieren después que los homocategoriales. Ellos evalúan a 80 estudiantes de ESL pertenecientes a 4 universidades de Pakistán. El estudio incluye una gran variedad de afijos en diferentes tareas. Los ejemplos (2) y (3) son reactivos de producción de sufijos y el ejemplo (4) es un reactivo de reconocimiento.

- (2) [Crea un sustantivo con la siguiente palabra] Declare \_\_\_\_\_  
(3) The inhabitants/people of China are called \_\_\_\_\_  
(4) The period in your life when you were a child is called \_\_\_\_\_  
a) childness b) childment c) childhood d) childship

Los autores reportan más aciertos en los sufijos homocategoriales que en los heterocategoriales; por ejemplo, 75.1 % de respuestas correctas en nominalizadores añadidos a bases nominales en contraste con 60 % de aciertos cuando los nominalizadores se añaden a bases verbales y 55.5 % cuando se añaden a bases

adjetivales. Sin embargo, debemos tomar los resultados con cautela porque no los distinguen por tareas, impidiéndonos ver si el conocimiento productivo es inferior al receptivo.

Schmitt y Zimmerman (2002) plantean que no se puede asumir que los estudiantes conozcan todas las palabras de una familia de palabras por ser capaces de reconocer algunos de sus miembros.<sup>5</sup> De hecho, ellos sugieren que la facilitación de conocer un miembro se encuentra en el ámbito receptivo, pero no en el productivo. Estos investigadores evaluaron la producción de palabras derivadas de 106 estudiantes universitarios con un nivel de inglés avanzado que en su mayoría eran asiáticos para evitar cognados del inglés con lenguas romances. La tarea consistía en completar conjuntos de oraciones relacionadas para transformar las palabras base en sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios (ver ejemplo 5). Los investigadores reportan mejores resultados en los derivados verbales (67 %), seguidos por sustantivos (63 %), adjetivos (54 %) y por último los adverbios (52 %), obteniendo un 58.8 % de respuestas correctas de manera global.

(5) [persist]

Noun: The judge changed his mind because of the lawyer's \_\_\_\_\_.

Verb: The lawyer would \_\_\_\_\_ until the judge changed his mind.

Adjective: The \_\_\_\_\_ lawyer persuaded the judge to change his mind.

Adverb: The lawyer argued \_\_\_\_\_.

Este estudio no nos permite comparar la comprensión y la producción de los derivados ya que, a pesar de que los investigadores usaron un instrumento para medir el vocabulario receptivo de sus participantes, sus resultados no son comparados con la herramienta de producción. Esta omisión se atiende en el estudio de Al-Homoud (2017), quien evaluó el conocimiento morfológico receptivo y productivo de 36 estudiantes árabes de posgrado. El conocimiento receptivo fue evaluado por medio de una tarea de traducción, y el productivo siguiendo el mismo formato que Schmitt y Zimmermann (2002). Este autor encontró mayor conocimiento receptivo que productivo (86.9 % vs. 66.3 %) y reporta que sus

<sup>5</sup> Una familia de palabras se compone de una palabra base, sus flexiones y sus derivaciones, por ejemplo: *use, uses, used, using, useful, useless*. Laufer, Webb, Kim y Yohanan (2021) tienen una discusión interesante relativa a familias de palabras donde concluyen que es una unidad válida para evaluar vocabulario receptivo.

participantes son capaces de hacer más derivaciones de sustantivos y adjetivos (71.4 % y 71.9 % respectivamente), que de verbos (63.5 %) y adverbios (56.7 %). Como se observa, los resultados de Al-Homoud (2017) son más altos que los de Schmitt y Zimmerman (2002). Esto puede deberse a que los participantes de Al-Homoud pertenecían a posgrados relacionados con la lingüística, la traducción o la enseñanza de lenguas, y a que su número de participantes era menor que en el estudio de Schmitt y Zimmermann (2002). Estas dos últimas investigaciones son importantes para nuestro estudio al darnos una idea del desempeño que podemos esperar de nuestros participantes universitarios.

Hasta nuestro conocimiento, Al-Jarf (2008) es el único investigador que ha evaluado la derivación de afijos enfocado en una sola categoría gramatical. Su investigación incluye a 62 estudiantes universitarias del primer año de una carrera de Lenguas y Traducción en Arabia Saudita que habían tenido 6 años previos de instrucción de inglés. Estas participantes recibieron instrucción morfológica relativa a afijos nominales y adjetivales durante la primera semana del semestre. Una semana después de la instrucción, resolvieron una prueba donde tenían que formar adjetivos por medio de la adición o modificación de sufijos (prueba inmediata) y al final del semestre resolvieron otra prueba igual (prueba retrasada). Los estímulos de la prueba inmediata fueron *agree, terribly, continue, create, politics* y los de la prueba retrasada fueron *law, vision, Europe, Egypt, electricity, incredibly, education, power, south, Mexico*. Los resultados de la prueba inmediata muestran casi el 60 % de aciertos, y los de la retrasada, casi el 50 %. Al-Jarf (2008) comenta cuestiones de la primera lengua de sus participantes que no facilitan la adquisición morfológica del inglés. En este caso es que la flexión y derivación en árabe no se llevan a cabo añadiendo prefijos y sufijos, sino alargando vocales, duplicando consonantes o añadiendo prefijos o infijos, como en el siguiente ejemplo tomado de su estudio: *katab* (escribió); *kitaab* (libro); *kutub* (libros); *kaatib* (escritor).

Otro investigador que atribuye el bajo desempeño de sus participantes a la lengua materna es Sukying (2018). Este investigador evaluó el conocimiento productivo de afijos en inglés de 62 universitarios tailandeses con estudios de especialización en inglés por medio de una tarea de completar oraciones como en el ejemplo (1) visto arriba. Sus participantes obtuvieron un 33.8% de aciertos en promedio. Sukying (2018) explica que la formación de palabras en tailandés es muy distinta a la del inglés ya que el tailandés es una lengua aislante; es decir, que sus palabras tienden a ser monomorfémicas mientras que las palabras del inglés pueden contener varios morfemas (ejemplo: *use-ful-ness*). Por su parte, Karlsson (2015) sugiere que el conocimiento morfológico de la L1 afecta el conocimiento

de la L2, así como la frecuencia tanto de las bases como de los derivados. Sus participantes fueron 15 universitarios suecos que llevaban alrededor de 10 años estudiando inglés. Ellos realizaron dos ejercicios de completar oraciones, uno en su lengua materna y otro en inglés, ambos controlados por frecuencia tanto en las bases de los derivados como en los derivados con sufijos. Los reactivos se tomaron de libros de texto. En la mayoría de los casos, los participantes debían añadir un sufijo (ver ejemplo 6), aunque también hubo unos pocos en los que debían eliminar el sufijo (ver ejemplo 7).

- (6) The bus *arrived* late. The estimated time of \_\_\_\_\_ was 10.00 hrs.  
(7) I like being *comfortable*. I love \_\_\_\_\_ .

Los participantes obtuvieron un promedio de aciertos de 55.2 % en la tarea en inglés. Basada en respuestas incorrectas de sus participantes (p. ej. *ableness* en lugar de *ability*), la autora declara que sus participantes tienen conocimiento de las categorías gramaticales que generan los sufijos, pero como este no fue su foco en la investigación, no reporta resultados por categoría gramatical.

## **Este estudio**

### *Metodología*

#### **Participantes**

Para responder las preguntas de investigación, 142 participantes hispanohablantes de dos niveles educativos distintos resolvieron una prueba en la que debían completar oraciones con palabras derivadas que tenían sufijos cognados y no cognados. 60 de estos participantes, correspondiente al 42.3 % de la muestra, pertenecían a educación privada (secundaria, grupo 1) y 82 pertenecían a educación pública (universitarios, grupo 2, 57.7 % de la muestra). 29 estudiantes de secundaria cursaban el 1er grado y 31 cursaban el 3er grado. Los universitarios cursaban el primer, tercer, quinto y séptimo semestre en tres carreras distintas: Licenciatura en Lenguas Modernas-Inglés, Licenciatura en Lenguas Modernas-Español y Licenciatura en Lenguas Modernas-Francés. Se obtuvo mayor participación de los estudiantes de los primeros semestres (1º y 3º) en comparación a los últimos semestres (5º y 7º), así como una mayor participación de los estudiantes de la licenciatura en inglés, que es la más numerosa en la facultad donde se aplicó la prueba.

Debido a que los estudios tienden a enfocarse en un sólo tipo de participantes (i.e., estudiantes de un cierto nivel educativo con un cierto nivel de inglés), este

estudio evalúa el desempeño de dos poblaciones distintas sin discriminar por nivel de inglés. Esto con el fin de analizar si los resultados son generalizables a pesar de las diferencias entre grupos. El grupo 1 (secundaria) oscila entre los 13 y 16 años de edad y el grupo 2 entre los 18 y 25 años. La mayoría de los participantes de ambos grupos reporta más de 10 años de instrucción formal en ESL (el 45 % del grupo 1 y el 29 % del grupo 2), seguido por 6 a 9 años de instrucción formal (25 % y 26 % respectivamente). Aquí se retoman las preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias en la adquisición de sufijos nominalizadores y adjetivadores?
- ¿Existe un efecto de facilitación por cognados?
- ¿Estas tendencias se mantienen en dos niveles educativos distintos?

## Herramientas

### Prueba de derivación

Basados en la revisión de estudios anteriores, se elaboró una prueba de derivación de 56 oraciones. 24 de ellas evaluaban la nominalización, 24 la adjetivación y 8 fungieron como distractores. La extensión máxima de las oraciones fue de 10 palabras para evitar el cansancio de los participantes. Asimismo, se procuró crear oraciones con vocabulario simple; es decir, se eludió el vocabulario académico y/o técnico para evitar que la incompreensión de la oración afectara en la producción de las palabras meta (ver ejemplo 8). Se consideraron 4 reactivos para cada sufijo tanto experimental como distractor. Los sufijos experimentales fueron 6 adjetivadores denominales (-ous, -al, -able, -ish, -less y -ful) y 6 nominalizadores deadjetivales (-ism, -ance, -cy, -ity, -ness y -th). Como distractores se usaron el verbalizador -ize y adverbializador -ly.

8. (faith) Woody is the \_\_\_\_\_ friend of Andy in Toy Story.

Se balancearon los sufijos en cognados y no cognados con el español. Se consideraron cognados los sufijos nominalizadores -ism (*romanticism*/romanticismo), -ance (*elegance*/elegancia) y -cy (*frequency*/frecuencia) aunque el sufijo -cy no siempre es cognado (*fluency*/fluidez). En este estudio, el sufijo -cy era cognado en dos palabras (*frequency*/frecuencia y *urgency*/urgencia) y no era cognado en otras dos (*fluency*/fluidez y *pregnancy*/embarazo) pero las bases a las que se añadía eran adjetivos terminados en -ant o -ent (*frequent*, *urgent*, *fluent*, *pregnant*). Respecto a los sufijos adjetivales, los cognados fueron -ous (*religious*/religioso), -al (*natural*/natural) y -able (*respectable*/respetable); mientras que el distractor cognado fue -ize (*memorize*/memorizar). No se controló el estatus de cognado de las bases.

Los sufijos nominalizadores no cognados fueron *-ity* (*security*/seguridad), *-ness* (*sickness*/enfermedad) y *-th* (*truth*/verdad); los adjetivadores no cognados fueron *-ish* (*stylish*/con estilo), *-less* (*homeless*/sin hogar) y *-ful* (*respectful*/respetuoso) mientras que el distractor no cognado fue *-ly* (*quickly*/rápidamente). La descripción detallada de los sufijos se encuentra en el Anexo I y los estímulos en el Anexo II.

#### Cuestionario de exposición a la lengua inglesa

Todos los participantes resolvieron un cuestionario en línea con 20 preguntas en español clasificadas en 4 tipos: información personal, antecedentes de aprendizaje, habilidades lingüísticas y experiencia en certificaciones de ESL. Para este estudio sólo se toman algunos datos de este cuestionario como la edad, el grado escolar, la lengua materna y los años de instrucción formal en inglés.

#### Prueba sobre cognados

Con la finalidad de ofrecer una explicación más completa de los hallazgos, posterior al análisis de la prueba de derivación, se aplicó una prueba sobre cognados a un grupo independiente del estudio central. La prueba sobre cognados incluyó las 56 palabras meta de la prueba experimental, pero en un ejercicio de traducción del inglés al español con el fin de identificar si los participantes conocían el significado de los sufijos en inglés. Esta prueba fue resuelta por 9 estudiantes y 3 maestros de inglés de un instituto de idiomas cuyo nivel de inglés variaba desde básico hasta avanzado y su participación fue totalmente voluntaria. En ese instituto de idiomas existen 6 niveles de básico, 6 niveles de intermedio y 6 niveles de avanzado. Los participantes fueron dos estudiantes de básico-3, tres estudiantes de básico-6, dos estudiantes de intermedio-1, dos estudiantes de intermedio-3 y tres maestros que se identificaron como avanzados. La mayoría de los estudiantes tenían entre 18 y 21 años, sólo había un estudiante de 14 años y uno de 16.

#### Procedimiento

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de comenzar la prueba de derivación, cuya aplicación fue en línea. Las oraciones aparecían una a la vez en la pantalla de la computadora y los participantes debían escribir una respuesta para poder pasar a la siguiente pregunta; esto con la intención de que no dejaran reactivos en blanco. Para evitar que los participantes se comunicaran entre ellos o usaran algún dispositivo para consultar las respuestas, se implementaron 3 medidas: orden de presentación de estímulos aleatorio, imposibilidad de volver atrás una vez que habían escrito la respuesta y tiempo límite

de una hora. El tiempo promedio de resolución fue de 28 minutos para el grupo de secundaria y 22 minutos para el de universidad. Las instrucciones estaban en español y se dieron cuatro ejemplos como reactivos de familiarización para asegurarnos de que los participantes supieran cómo resolver la tarea. No se penalizaron errores ortográficos que no afectaran la interpretación de las respuestas y a todos los participantes se les aclaró que el resultado no les afectaría en sus cursos escolares.

La aplicación del cuestionario sobre exposición al inglés también fue en línea y, al igual que en la prueba de derivación, todos los participantes dieron su consentimiento informado. El cuestionario no tuvo tiempo límite para su resolución, pero todos lo resolvieron en menos de 7 minutos. La modalidad de aplicación de la prueba sobre cognados fue en papel y, aunque tampoco hubo límite de tiempo, nadie se excedió de los 20 minutos.

## Resultados

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación referente a las categorías gramaticales, se muestra la estadística descriptiva de los aciertos de los participantes en la prueba de derivación por categoría gramatical y por nivel educativo. Para descubrir si las diferencias de aciertos son significativas, se realiza un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas de 2 x 3, correspondiente a dos niveles de escolaridad [secundaria vs. universidad] y tres categorías [adjetivadores vs. nominalizadores vs. distractores].

Después se amplía la prueba de ANOVA para añadir la dimensión de cognado y así poder responder la segunda pregunta de investigación. Esta vez el ANOVA es de 2 x 2 x 4 y considera el nivel educativo de los participantes, el estatus de cognado de los sufijos, la categoría gramatical de los derivados y las interacciones entre estos factores. Al finalizar la sección se discuten los resultados de la prueba de derivación con los de la prueba sobre cognados.

*¿Existen diferencias en la adquisición de sufijos nominalizadores y adjetivadores?*

El desempeño de los participantes de secundaria y de universidad no se ve afectado por la categoría gramatical de los derivados. La Tabla 1 muestra los resultados que los grupos obtuvieron en la derivación de nombres, adjetivos, verbos y adverbios, aunque las últimas dos categorías sólo fungieron como distractores. En general, se observa un mayor conocimiento de sufijos en el grupo de universidad que en el de secundaria (77 % vs. 43 % de respuestas correctas, respectivamente). La estadística descriptiva muestra resultados lige-

ramente mejores en los sufijos adjetivadores que en nominalizadores en los dos niveles educativos (secundaria: adj. 42.2 vs. nom. 37.5; universidad: adj. 78.9 vs. nom. 75.7) pero una gran diferencia en el desempeño de los estudiantes de secundaria frente a los universitarios tanto en los adjetivadores (42.2 vs. 78.9, respectivamente) como en los nominalizadores (37.5 vs. 75.7). Para descubrir si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó un ANOVA de medidas repetidas de 2 [secundaria vs. universidad] x 3 [adjetivadores vs. nominalizadores vs. distractores] (ver Tabla 2).

**TABLA 1.** ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE CATEGORÍAS GRAMATALES POR NIVEL EDUCATIVO.

NIVEL	SUFIJOS	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	INTERVALO DE CONFIANZA 95 %	
				LÍMITE INF.	LÍMITE SUP.
Secundaria (N=60)	Adjetivadores	42.2	3.2	35.7	48.6
	Nominalizadores	37.5	3.2	31.1	43.9
	*Adv. -ly	52.5	7.9	36.8	68.2
	*Verbo -ize	41.7	7.9	26	57.4
	Total	43			
Universidad (N=82)	Adjetivadores	78.9	3.2	72.5	85.4
	Nominalizadores	75.7	3.2	69.3	82.1
	*Adv. -ly	81.4	7.9	65.7	97.1
	*Verbo -ize	72.3	7.9	56.5	88
	Total	77			

\*Fungieron como distractores

**TABLA 2.** ANOVA POR CATEGORÍA GRAMATICAL Y NIVEL EDUCATIVO.

CATEGORÍA GRAMATICAL	DIFERENCIAS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F
nominalizadores	Entre grupos	46	178.53	35.844*
	Dentro de grupos	95	4.98	
	Total	141		
adjetivadores	Entre grupos	46	148.64	27.013*
	Dentro de grupos	95	5.50	
	Total	141		
distractores	Entre grupos	46	17.23	10.723*
	Dentro de grupos	95	1.61	
	Total	141		

\*p<0.001

La Tabla 2 muestra que las diferencias entre los niveles educativos (renglón “entre grupos”) son significativas, pero no arroja diferencias significativas por categoría

gramatical [renglón “dentro de grupos”]. Esto sugiere que no existe un efecto facilitador atribuible a la categoría gramatical de los sufijos.

*¿Existe un efecto de facilitación por cognados?*

Los participantes de secundaria y universidad tienen mejor producción de sufijos cognados que no cognados. En la Tabla 3 se aprecia que, si bien los participantes de universidad superan a los de secundaria, los participantes de ambos niveles educativos obtienen mejores resultados en los derivados cognados, y que este efecto de facilitación se mantiene cuando se analiza la categoría gramatical de los derivados.

**TABLA 3.** PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS EN DERIVADOS COGNADOS Y NO COGNADOS POR NIVEL EDUCATIVO Y POR CATEGORÍA GRAMATICAL.

NIVEL	% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN SUFIJOS COGNADOS (N=28)	% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN SUFIJOS NO COGNADOS (N=28)
Secundaria (N=60)	45.9 %	35.0 %
Universidad (N=82)	81.6 %	72.2 %
Adjetivadores (N=24)	83.5 %	64.3 %
Nominalizadores (N=24)	74.9 %	65.3 %
Distractores (N=8)	69.0 %	78.2 %

Al descubrir esta facilitación por cognados tanto en los niveles educativos como en las categorías gramaticales, decidimos hacer un análisis por sufijo. El desempeño de todos los participantes en cada uno de los sufijos se reporta en el Anexo III, que se elaboró con base en un análisis univariante de dos factores [sufijo x nivel] y en donde se compararon los promedios simples con las medias estimadas por el modelo. En dicho anexo se aprecia que el modelo subestima los promedios, pero podemos confiar en su eficacia porque se encontró una correlación muy alta entre los promedios simples y las medias estimadas ( $r=0.99$ ). El Anexo III indica que los participantes de los dos niveles educativos siguen la misma tendencia de adquisición de sufijos, por lo que decidimos ilustrar el desempeño de totalidad de los participantes (N=142) en todos los sufijos incluidos en la prueba. La Figura 1 presenta de mayor a menor los resultados globales obtenidos por categoría gramatical.

La Figura 1 muestra un efecto de facilitación por cognados. En la categoría de adjetivadores, los primeros tres sufijos son cognados y son los que obtienen porcentajes más altos de respuestas correctas. La categoría de nominalizadores se comporta casi igual, salvo que el sufijo *-ity* no es cognado y el sufijo

*-ism* sí lo es. Los únicos sufijos en los que no se observó facilitación fueron los distractores, siendo que *-ly* (no cognado) obtuvo mejores resultados que *-ize* (cognado). Esta figura también nos ayuda a representar visualmente el hallazgo de que no hay diferencia entre la adquisición de sufijos adjetivadores y nominalizadores, pero sí hay diferencias entre sufijos de la misma categoría gramatical. Por ejemplo, se observan porcentajes más similares entre el adjetivador *-al* y el nominalizador *-ance*, y más dispersos entre los nominalizadores *-ance* y *-th*.

Para identificar si las diferencias son estadísticamente significativas y si existe un efecto de interacciones, se realizó un ANOVA de medidas repetidas de 2 [secundaria vs. universidad] x 2 [cognado vs. no cognado] x 4 [nominalizadores vs. adjetivadores vs. distractor *-ly* vs distractor *-ize*]. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

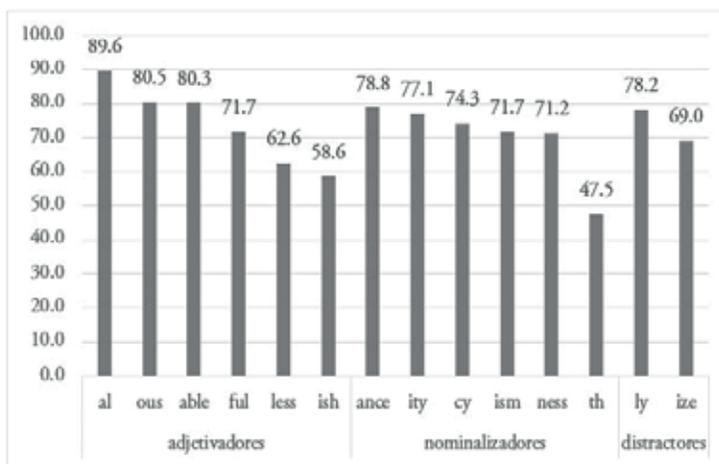


Figura 1. Porcentaje de respuestas correctas por sufijo (N=142).

Tabla 4. ANOVA POR FACTORES ANALIZADOS Y SUS INTERACCIONES.

DIFERENCIAS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
Nivel educativo	1	19652.225	92.646	0.000
Categoría gramatical		888.534	4.189	0.008
Cognado	1	4663.653	21.986	0.000
Interacción nivel x cat. gram.	3	81.003	.382	n.s.
Interacción nivel x cognado	1	35.047	.165	n.s.
Interacción cat. gram. x cognado	1	157.21	.741	n.s.
Interacción nivel x cat. gram. x cognado	1	4.988	.023	n.s.

El análisis mostró diferencias significativas por nivel educativo y por cognado. Es decir, se reafirma que los resultados de los universitarios son significativamente diferentes a los de los estudiantes de secundaria y se añade que los sufijos cognados parecen facilitar la adquisición de las palabras derivadas. Es de notar que este análisis sí arrojó diferencia significativa por categoría gramatical, que puede deberse a la diferencia detectada entre los distractores. También se observa que no se encontró diferencia significativa en ninguna interacción, lo cual sugiere que los cognados facilitan el aprendizaje de todos los participantes y afectan a todas las categorías gramaticales.

Los resultados de los sufijos *-ity* e *-ism* se pueden explicar con los resultados de la prueba sobre cognados. Ahí se identificó que en nuestros estímulos el sufijo *-ity* siempre se añade a bases cognadas con el español, lo que pudo haber afectado positivamente el desempeño de los participantes, y que el sufijo *-ism* es frecuentemente intercambiado por el sufijo *-ist*. De hecho, en la prueba sobre cognados se descubrió que las bases cognadas tienen un gran efecto en los participantes al encontrar respuestas como *respectful* traducida como *respeto* y *fluency* traducida como *fluencia*.

En conjunto, los análisis sugieren que los participantes de los niveles educativos seleccionados siguen la misma tendencia de aprendizaje de sufijos del inglés. También se demostró que hay un efecto de facilitación por cognado y que puede existir una diferencia en la adquisición de sufijos, pero esta diferencia no se encuentra entre los nominalizadores y adjetivadores analizados en este estudio. No se puede concluir nada sobre la categoría gramatical de los distractores ya que sólo se analizó un sufijo de las categorías gramaticales que representan.

## Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio era identificar si la categoría gramatical de los sufijos en inglés y su estado de cognado con el español afectan la adquisición morfológica del inglés como L2 de jóvenes hispanohablantes. La investigación se realizó con estudiantes mexicanos de secundaria y universidad que fueron evaluados en la producción de dos tipos de sufijos heterocategoriales: nominalizadores deadjetivales y adjetivadores denominales. Ambos grupos de estudiantes obtuvieron mejores resultados en derivados con sufijos cognados tanto adjetivales como nominales, pero no obtuvimos evidencia concluyente para afirmar que la categoría gramatical del derivado facilita el aprendizaje.

Buena parte de los estudios reportados en esta investigación trabajaron con estudiantes universitarios con un nivel avanzado de inglés. Esto era importante para hacer predicciones sobre el desempeño de nuestros participantes universita-

rios en la tarea de derivación, así como para identificar si los factores que nosotros evaluamos (categoría gramatical de los sufijos y su estado de cognado) afectan a ambas poblaciones (estudiantes de secundaria y de universidad) a pesar de sus diferencias en aciertos.

Los porcentajes de aciertos que obtuvimos en la prueba de derivación están en línea con las cifras obtenidas por otros autores. Nuestros participantes universitarios obtuvieron un 75.7 % de aciertos en nominalización mientras que los de Schmitt y Zimmerman (2002) obtuvieron 63 % y los de Al-Homoud (2017) 71.4 %. En cuanto a adjetivación, nosotros obtuvimos 78.9 % versus 54 % y 71.9 % en Schmitt y Zimmerman (2002) y Al-Homoud (2017), respectivamente.

Una buena práctica que está ausente en muchos estudios morfológicos y que serviría para replicar y contrastar distintas investigaciones consiste en reportar: a) los sufijos que evalúan, b) sus características relevantes en función a la lengua materna de los participantes y c) los criterios para considerar una respuesta como incorrecta. Por ejemplo, un factor que eleva los promedios de nuestros participantes es que no penalizamos errores ortográficos que no obstruyeran la comprensión y que la mitad de nuestros reactivos eran cognados. Esto contrasta con el estudio de Schmitt y Zimmerman (2002), quienes controlaron la facilitación por cognados al evaluar a participantes asiáticos, y con el estudio de Al-Jarf (2008), quien penaliza errores ortográficos.

Futuras investigaciones podrían analizar un mayor número de sufijos manteniendo grupos de diferentes edades y niveles de competencia para ayudarnos a identificar si el efecto de facilitación por cognado es mayor o menor de acuerdo con el dominio de la lengua. Adicionalmente, podrían hacer una elección de palabras meta más fina para separar las palabras derivadas con sufijos cognados (*dangerous*/peligroso, *behaviorism*/conductismo) de las palabras derivadas con base y sufijo cognados (*prestigious*/prestigioso, *romanticism*/romanticismo), como lo hicieron Savić y Danilović (2011). Una limitación de nuestro estudio es no haber controlado eso, ya que no podemos concluir qué factor facilita más la creación de palabras derivadas en inglés, que su base sea cognada con el español o el sufijo que se adhiere a ella. Por último, es recomendable también complementar los estudios morfológicos con antecedentes lingüísticos de los participantes para poder ofrecer más y mejores explicaciones de los hallazgos.

## Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo del Fondo para el Desarrollo del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Querétaro FONDEC-UAQ 2019. Tam-

bién agradecemos al Dr. Enrique L. Kato Vidal por su ayuda en el procesamiento de los datos, a Suleydi Rosas Lucero por su apoyo en la aplicación de pruebas, a los participantes que formaron parte de este proyecto y a los evaluadores, por ayudarnos a crear una mejor versión de este trabajo.

## Referencias

- Al-Homoud, F. (2017). "EFL learners' receptive and productive knowledge of word derivatives". *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 5(2), pp. 43-56.
- Al-Jarf, R. (2008). "Acquisition of Adjective-Forming Suffixes by EFL Freshman Students". *First Regional Conference on English Language Teaching and Literature*, pp.1-14. Roudehen, Irán. Universidad Islámica de Azad.
- Ali, M., Hamid, A., & Rahman, G. (2021). "Acquisition of English derivational morphemes students of selected universities in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan". *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 5(1), pp. 338-355. <https://doi.org/10.47264/idea.lassij/5.1.22>
- Alotaibi, M. A., & Alotaibi, A. M. (2017). "On the Acquisition of Derivational Suffixes by Kuwaiti EFL Learners". *European Scientific Journal, ESJ*, 13(17), pp. 223-238. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n17p223>
- Altakhaineh, A. R. M., & Zibin, A. (2017). "The effect of incidental learning on the comprehension of English affixes by Arabic-speaking EFL learners: acquisition and application". *Research in Language*, 15(4), pp. 405-423. <https://doi.org/10.1515/rela-2017-0023>
- Bauer, L., & Nation, P. (1993). "Word families". *International journal of Lexicography*, 6(4), pp. 253-279. <https://doi.org/10.1093/ijl/6.4.253>
- Bauer, L., Lieber, R., and Plag, I. (2013). *The Oxford Reference Guide to English Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Bochnak, R., & Csipak, E. (2014). "A new metalinguistic degree morpheme". *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory*, 24, pp. 432-452. <https://doi.org/10.3765/salt.v24i0.2450>
- Da Costa Moreira, B. E. (2014). "Two types of dispositional adjectives". *ReVEL* [special issue], 8, pp. 186-196.
- Danilović, J., Savić, J. D., & Dimitrijević, M. (2013). "Affix Acquisition Order in Serbian EFL Learners". *Romanian Journal of English Studies*, 10(1), pp. 77-88. <http://doi:10.2478/rjes-2013-0006>
- De Groot, A., & Keijzer, R. (2000). "What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in

- foreign-language vocabulary learning and forgetting”. *Language Learning*, 50(1), pp. 1-56.
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). “Spanish-speaking students’ use of cognate knowledge to infer the meaning of English words”. *Bilingualism: Language and cognition*, 14(02), pp. 243-255.
- Hayashi, Y., & Murphy, V. (2011). “An investigation of morphological awareness in Japanese learners of English”. *Language Learning Journal*, 39(1), pp. 105-120. <https://doi.org/10.1080/09571731003663614>
- Karlsson, M. (2015). “Advanced students’ L1 (Swedish) and L2 (English) mastery of suffixation”. *International Journal of English Studies*, 15(1), pp. 23-49. <https://dx.doi.org/10.6018/ijes/2015/1/196731>
- Laufer, B., Webb, S., Kim, S. K., & Yohanani, B. (2021). “How well do learners know derived words in a second language? The effect of proficiency, word frequency and type of affix”. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 172(2) pp. 1-30. <https://doi.org/10.1075/itl.20020.lau>
- McCarthy, A. C. (2002). *An Introduction to English Morphology*
- Mochizuki, M., & Aizawa, K. (2000). “An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study”. *System*, 28(2), pp. 291-304. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00013-0)
- Plag, I. (2003). *Word formation in English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ramírez, G., Chen, X., & Pasquarella, A. (2013). “Cross-linguistic transfer of morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: The facilitating effect of cognate knowledge”. *Topics in Language Disorders*, 33(1), pp. 73-92.
- Savić, J. D., & Danilović, J. (2011). “Cognate suffixes: (false) friends to the acquisition of productive knowledge of English derivational morphology in Serbian EFL learners”. *ELLSIIR proceedings: English Language and Literature Studies: Image, Identity, Reality*, 1, pp. 427-436. Belgrado, Serbia: Facultad de Filología.
- Scarcella, R. C., & Zimmerman, C. B. (2005). “Cognates, cognition, and writing: An investigation of the use of cognates by university second-language learners”. En Tyler, A., Takada, M., Kim, Y., & Marinova, D. (Eds.), *Language in use: Cognitive and discourse perspectives on language and language learning*, (pp. 123-136). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Schepens, J., Dijkstra, T., Grootjen, F., & Van Heuven, W. J. (2013). “Cross-language distributions of high frequency and phonetically similar cognates”. *PloS one*, 8(5), pp. 1-15.

- Schmitt, N., & Zimmerman, C. B. (2002). "Derivative word forms: What do learners know?" *TESOL quarterly*, 36(2), pp. 145-171. <https://doi.org/10.2307/3588328>
- Sukyng, A. (2018). "The acquisition of English affix knowledge in L2 learners". *NIDA Journal of Language and Communication*, 23(34), pp. 89-102.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). "The acquisition of English derivational morphology". *Journal of memory and language*, 28(6), pp. 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)

## Anexos

### ANEXO I. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUFIJOS INCLUIDOS EN LA PRUEBA.

SUFIJO	ESTATUS DE COGNADO	NOTAS
NOMINALIZACIÓN DEADJETIVAL		
-ness	No cognado	Es considerado uno de los sufijos más productivos de la lengua inglesa. Se añade principalmente a bases adjetivales ( <i>badness</i> ), pero también puede añadirse a algunas bases nominales ( <i>thingness</i> ), a pronombres ( <i>us-ness</i> ) y a expresiones más largas ( <i>over-the-top-ness</i> ), por lo que cuenta con menos restricciones que <i>-ity</i> .
-ity	No cognado	Forma sustantivos al añadirse a bases que terminan con afijos adjetivales como <i>-al</i> ( <i>centrality</i> ), <i>-ic</i> ( <i>analyticity</i> ), <i>-ive</i> ( <i>aggressivity</i> ), <i>-ous</i> ( <i>curiosity</i> ) y especialmente <i>-able</i> ( <i>catchability</i> ). Causa bastantes cambios fonológicos pero pocos cambios ortográficos.
-th	No cognado	Se adhiere a bases adjetivales para crear sustantivos de estado. Es un sufijo no productivo ya que el número de palabras en las que aparece es bastante pequeño. No siempre se reconoce fácilmente debido a que suele ocasionar modificaciones ortográficas ( <i>long+th</i> → <i>length</i> ).
-ance	Cognado	Crea sustantivos a partir de verbos ( <i>perform</i> → <i>performance</i> ) y a partir de adjetivos ( <i>intelligent</i> → <i>intelligence</i> ). Variantes: <i>-ence</i> , <i>-ancy</i> y <i>-ency</i> . Los sufijos <i>-ance</i> y <i>-ence</i> se adhieren comúnmente a bases verbales ( <i>prefer</i> → <i>preference</i> ) mientras que <i>-ancy</i> y <i>-ency</i> suelen adherirse a adjetivos ( <i>transparent</i> → <i>transparency</i> ).
-ism	Cognado	Se relaciona frecuentemente con <i>-ist</i> al formar pares cercanos ( <i>marxism</i> y <i>marxist</i> ). Se adhiere a sustantivos tanto propios ( <i>Freudism</i> ) como comunes ( <i>alcoholism</i> ) y a adjetivos ( <i>fascism</i> ), pero rara vez se adhiere a otras categorías como verbos ( <i>splittism</i> ) o adverbios ( <i>beyondism</i> ). También se puede encontrar en palabras compuestas ( <i>autobiographism</i> ) e incluso en frases lexicalizadas ( <i>don't-give-a-damnism</i> ).
-cy	Cognado (no siempre)	Bauer y Nation (1993) reconocen al menos dos sufijos <i>-y</i> . Uno forma adjetivos a partir de sustantivos con el significado de "caracterizado por" ( <i>fishy</i> ) y el otro genera sustantivos abstractos y suele estar precedido por una <i>-c-</i> como en <i>pirate</i> → <i>piracy</i> . Plag (2003) considera que el sufijo <i>-(c)y</i> tiene conexión con el sufijo <i>-ance</i> que se adhiere a bases adjetivales con terminación <i>-ant/ent</i> como <i>efficient</i> → <i>efficiency</i> y a bases nominales como <i>agent</i> → <i>agency</i> . También puede unirse a adjetivos con terminación en <i>-ate</i> como en <i>adequate</i> → <i>adequacy</i> .

SUFIJO	ESTATUS DE COGNADO	NOTAS
ADJETIVACIÓN DENOMINAL		
-ous	Cognado	Forma adjetivos a partir de sustantivos; es considerado un sufijo no neutral; tiene las siguientes variantes: <i>-eous</i> ( <i>erroneous</i> ), <i>-ious</i> ( <i>prestigious</i> ), <i>-uous</i> ( <i>ambiguous</i> ).
-al	Cognado	Genera adjetivos a partir de sustantivos ( <i>function</i> (n) → <i>functional</i> ), de verbos ( <i>arrive</i> (v) → <i>arrival</i> ), y para algunos autores, a partir de otros adjetivos ( <i>pedagogic</i> (adj.) → <i>pedagogical</i> ), aunque este último puede considerarse una secuencia de 2 afijos (-ic + -al). Sus alomorfos son: <i>-ial</i> y <i>-ual</i> ( <i>professorial</i> , <i>habitual</i> ).
-able	Cognado	Se puede añadir a sustantivos ( <i>knowledge</i> (n) → <i>knowledgeable</i> ), pero es más productivo cuando se añade a verbos ( <i>read</i> (v) → <i>readable</i> ), donde puede tener una semántica de adjetivo evaluativo ( <i>enjoyable</i> ) o adjetivo potencial ( <i>breakable</i> ).
-ish	No cognado	Se añade a sustantivos, números y adjetivos creando adjetivos de similitud ( <i>childish</i> ), estimación ( <i>fortish</i> ), o con un efecto atenuante ( <i>foolish</i> ). También crea nacionalidades ( <i>Irish</i> ). Puede aparecer con nombres propios ( <i>Kafkaish</i> ) e inclusive por sí solo como respuesta a una pregunta con significado de “más o menos”.
-less	No cognado	Normalmente se añade a bases nominales y significa “sin” ( <i>doubtless</i> ), aunque existen excepciones donde se añade a verbos ( <i>tireless</i> ).
Sufijo	Estatus de cognado	Notas
-ful	No cognado	Se considera uno de los sufijos más productivos de la lengua inglesa. Se añade a bases nominales ( <i>beautiful</i> ) y verbales ( <i>forgetful</i> ).
DISTRACTORES		
-ize	Cognado	Este sufijo crea verbos al añadirse a bases adjetivales ( <i>legal</i> → <i>legalize</i> ) y nominales ( <i>canal</i> → <i>canalize</i> ).
-ly	No cognado	Comúnmente forma adverbios a partir de adjetivos ( <i>sad</i> → <i>sadly</i> ), aunque también puede adherirse a bases nominales creando adjetivos o adverbios ( <i>monthly meetings</i> (adj.) vs <i>get paid monthly</i> (adv.)).

Las notas de la tercera columna se basan en los estudios de Tyler y Nagy (1989), Bauer y Nation (1993), McCarthy (2002), Plag (2003), Bauer *et al.* (2013), Da Costa Moreira (2014) y Bochnak y Cipa (2014).

#### ANEXO II. PALABRAS META EN LA PRUEBA DE DERIVACIÓN.

Palabras con sufijo cognado: flammable, reasonable, honorable, questionable, religious, victorious, prestigious, glamorous, professional, natural, institutional, cultural, elegance, extravagance, importance, relevance, optimism, romanticism, feminism, individualism, frequency, urgency, fluency, pregnancy.

Palabras con sufijo no cognado: bookish, girlish, foolish, stylish, stressful, faithful, respectful, meaningful, doubtless, powerless, homeless, wireless, clever-

ness, tenderness, sickness, loneliness, possibility, security, mortality, regularity, depth, truth, strength, length.

Distractores: crystalize, agonize, fantasize, memorize, proudly, wrongly, quickly, bravely.

**ANEXO III. PROMEDIOS SIMPLES Y MEDIAS ESTIMADAS PARA CADA SUFIJO POR NIVEL EDUCATIVO.**

SUFIJO	ESTATUS COGNADO	PROMEDIO SIMPLE	DESV. EST.	MEDIA ESTIMADA	DESV. EST.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95 %	
						LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
ADJETIVADORES							
-al_sec		75.7	21.8	55.4	4.1	47.4	63.5
-al_uni		95.9	11.0	89.9	3.5	83.1	96.8
-al_total	C	89.6	17.8	75.4	3.1	69.3	81.4
-ous_sec		63.7	31.3	51.3	4.1	43.2	59.3
-ous_uni		88.1	22.8	84.5	3.5	77.6	91.3
-able_sec		58.1	37.0	45.8	4.1	37.8	53.9
-able_uni		90.3	18.0	86.3	3.5	79.4	93.2
-able_total	C	80.3	29.5	69.2	3.1	63.2	75.2
-ful_sec		46.1	30.9	40.0	4.1	32.0	48.1
-ful_uni		83.2	28.0	78.4	3.5	71.5	85.2
-ful_total	NC	71.7	33.7	62.1	3.1	56.1	68.2
-less_sec		39.1	29.3	33.3	4.1	25.3	41.4
-less_uni		73.1	26.1	69.2	3.5	62.3	76.1
-less_total	NC	62.6	31.3	54.0	3.1	48.0	60.1
-ish_sec		32.9	29.4	27.1	4.1	19.0	35.1
-ish_uni		70.2	25.1	65.5	3.5	58.7	72.4
-ish_total	NC	58.6	31.6	49.3	3.1	43.3	55.3
NOMINALIZADORES							
-ance_sec		56.8	35.1	44.2	4.1	36.1	52.2
-ance_uni		88.7	24.9	83.8	3.5	77.0	90.7
-ance_total	C	78.8	32.0	67.1	3.1	61.1	73.1
-cy_sec		48.5	34.0	38.3	4.1	30.3	46.4
-cy_uni		85.9	22.4	81.1	3.5	74.2	88.0

SUFIJO	ESTATUS COGNADO	PROMEDIO SIMPLE	DESV. EST.	MEDIA ESTIMADA	DESV. EST.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95 %	
						LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
-cy_total	C	74.3	31.7	63.0	3.1	57.0	69.0
-ism_sec		50.2	37.8	37.9	4.1	29.9	46.0
-ism_uni		81.4	27.5	77.1	3.5	70.2	84.0
-ism_total	C	71.7	34.2	60.6	3.1	54.6	66.6
-ity_sec		64.7	31.1	50.8	4.1	42.8	58.9
-ity_uni		82.7	22.0	79.0	3.5	72.1	85.8
-ity_total	NC	77.1	26.5	67.1	3.1	61.1	73.1
-ness_sec		49.8	32.2	36.3	4.1	28.2	44.3
-ness_uni		80.9	28.8	77.7	3.5	70.9	84.6
-ness_total	NC	71.2	33.1	60.2	3.1	54.2	66.2
-th_sec		23.3	25.0	17.5	4.1	9.5	25.6
-th_uni		58.4	33.4	55.5	3.5	48.6	62.4
DISTRACTORES							
-ize_sec		53.2	34.9	41.7	4.1	33.6	49.7
-ize_uni		76.1	31.4	72.3	3.5	65.4	79.1
-ize_total	C	69.0	34.1	59.3	3.1	53.3	65.3
-ly_sec		63.4	35.4	52.5	4.1	44.5	60.6
-ly_uni		84.9	20.9	81.4	3.5	74.5	88.3
-ly_total	NC	78.2	28.1	69.2	3.1	63.2	75.2

Nota: sec= secundaria, uni=universidad, C=cognado, NC=no cognado



## **Representaciones de la ley de jubilaciones en dos ilustraciones de la prensa anarquista en Argentina**

*Social representations of retirement pension law in two illustrations of the anarchist press in Argentina*

Lucía Hellín

Universidad de Buenos Aires, Argentina

luciahellin@hotmail.com

Original recibido: 10/06/2021

Dictamen enviado: 10/08/2021

Aceptado: 10/11/2021

### **Resumen**

Este artículo investiga las representaciones sociales de la jubilación y el trabajo construidas en dos periódicos publicados en el seno de la comunidad de discurso anarquista en Argentina, durante el conflicto abierto por la sanción de la ley de jubilaciones No. 11289 en mayo de 1924 en ese país. Desde una perspectiva multimodal, analizamos dos ilustraciones con sus respectivos epígrafes. Estas circularon en dos publicaciones representativas de la prensa anarquista en la coyuntura: *La Antorcha* y el *Suplemento semanal* del diario *La Protesta*. Mostramos cómo en estos mensajes se construye discursivamente la representación del carácter violento de la relación laboral, y de la jubilación como una amenaza que debe ser rechazada.

**Palabras clave:** análisis del discurso, multimodalidad, representaciones sociales.

### **Abstract**

*This article explores the social representations of retirement pension and work elaborated in two publications edited by the anarchist community of discourse in Argentina during the conflict that followed the sanction of the retirement pension's law No. 11289 in May 1924. From a multimodal perspective, we analyze two illustrations and their epigraph's which were posted by two representative journals of the anarchist press at that time: La Antorcha and the Suplemento semanal of the newspaper La Protesta. We show how in this messages pension retirement is represented as a threat that must be repelled by the anarchists, and also how work relationships are depicted as inherently violent.*

**Keywords:** discourse analysis, multimodality, social representations.

## Introducción

Desde el punto de vista del estudio de cómo se construye la realidad social, analizar el discurso de los medios es un hito insoslayable. Los medios, tanto los hegemónicos como los alternativos, contribuyen a establecer los tópicos sobre los cuales se habla e, incluso, el modo en que se debate sobre estos entre sus audiencias. Tal capacidad de los medios está estrechamente ligada al funcionamiento del lenguaje y su relación con otros sistemas semióticos (Raiter y Zullo, 2006, 2012, 2016). A partir de estas premisas, en el presente artículo exploraremos algunos aspectos del problema descrito en un corpus de prensa anarquista argentina de la década de 1920.

¿Cómo contribuyeron las ilustraciones de la prensa anarquista a construir y difundir las visiones del mundo de esta comunidad de discurso? ¿Qué clase de representaciones se construían en ellas? ¿Cómo se relacionaban estas con los sentidos puestos en circulación a través del lenguaje verbal y no verbal en la misma prensa?

Las anteriores son algunas de las preguntas que orientan nuestro trabajo, en el cual analizaremos dos ilustraciones que circularon en dos medios de prensa anarquista durante el conflicto por la ley de jubilaciones en 1924, en Argentina. Nos interesa dicha coyuntura porque la posición de los anarquistas estuvo en las antípodas de quienes vieron en esta ley un cambio favorable. Como veremos a lo largo del trabajo, no fue para ellos ni un beneficio ni una mejora, ni un derecho conquistado, ni mucho menos un triunfo. Las preguntas que surgen inmediatamente son: ¿qué referencias alternativas propusieron? y ¿cómo comunicaron visualmente a sus lectores su postura?

## Estado de la cuestión

En su libro *Comunidades de discurso* (1989), el sociólogo Robert Wuthnow se propuso estudiar las relaciones entre ideología y estructura social que favorecieron la irrupción de importantes movimientos sociales a lo largo de la historia. La hipótesis central de su trabajo defiende el hecho de que ciertas ideas pueden o no lograr adhesión masiva en dependencia de su grado de articulación o desarticulación con las condiciones sociales de la época, la comunidad en la cual se gestan y el grupo social que las recibe como audiencia.

Las comunidades de discurso son conformadas por las instituciones que tienen un rol activo en la propagación e institucionalización de las ideas, como la escuela, los partidos políticos, los medios de comunicación, etc. Por ello este autor sostiene que para estudiar la ideología que es producida en tales comunidades de

discurso y su grado de articulación y desarticulación con su entorno sociocultural, es necesario analizar su producción simbólica. De ahí que exprese lo siguiente:

To understand how an ideology is shaped by its social environment, one must therefore examine the specific circumstances under which these expressions come into being, the audience to whom they are enunciated, the slogans and other materials that are available at the time for incorporation into discursive acts, the roles of speakers and audiences relative to one another and in relation to positions of power, and even the financial resources that make publishing activities possible. Examining these contexts of ideological production enables one to establish with greater clarity why a particular constellation of ideas comes to be institutionalized successfully in a particular setting (Wuthnow, 1993, p. 40).<sup>1</sup>

Las comunidades de discurso pueden ser vistas entonces como usinas de producción y reproducción cultural, definidas por los intercambios semióticos que se dan en su seno, y por las instituciones y prácticas en las que tales intercambios tienen lugar.

Wuthnow analiza los procesos de cambio social a través de tres instancias que forman un continuo: en primer lugar, las condiciones del ambiente sociohistórico que proveen los recursos necesarios para el cambio; en segundo lugar, los contextos institucionales que moldean esos recursos, creando y diseminando una ideología; y, por último, las secuencias de acciones al interior de las instituciones, lo cual refiere a comportamientos y decisiones, tanto de los productores culturales como de sus audiencias, que resultan decisivos para la producción de objetos culturales.

En su libro aborda tres movimientos de cambio cultural que constituyen hitos en el desarrollo del capitalismo moderno: la reforma protestante, el iluminismo, y el surgimiento del socialismo europeo. Una característica común a estos tres movimientos es que se dan en un marco de expansión económica y realineamiento

<sup>1</sup> Para entender cómo una ideología es modelada por su ambiente social, es necesario examinar las circunstancias específicas bajo las cuales estas expresiones llegaron a manifestarse, la audiencia para la cual fueron enunciadas, los eslóganes y otros materiales que estaban disponibles para ser incorporados en los actos discursivos en aquel entonces, los roles de los enunciadores y audiencias en relación los unos con los otros y en relación a las posiciones de poder; e incluso los recursos financieros que les dieron la posibilidad de publicar. Examinar estos contextos de la producción ideológica nos permite establecer con mayor claridad por qué una constelación particular de ideas llegó a ser institucionalizada exitosamente en ciertas condiciones particulares.” (Traducción propia).

de las élites, y atraviesan tres procesos: primero, un incremento en la producción discursiva, luego, un proceso de selección, donde algunos formatos textuales y géneros se estabilizan y otros son relegados y, finalmente, la institucionalización, donde la producción ideológica presenta rasgos más o menos estables dentro de la estructura institucional de la sociedad.

Para Wuthnow, los movimientos sociales que lograron articularse exitosamente con su medio social fueron capaces de formular un discurso ideológico crítico, al tematizar algunos rasgos de su entorno oponiéndoles visiones del mundo alternativas. Es decir, pudieron crear un campo discursivo que, seleccionando experiencias del horizonte social, ofrecían explicaciones sobre conflictos que eran evidentes en las sociedades en que surgieron. Además, brindaron una alternativa plausible: una acción figurativa que permitía conectar el presente representado con la realidad proyectada en el campo discursivo.

Estos discursos no circulan en el vacío, sino que se encuentran con un mundo ya dado, ya estructurado institucionalmente y representado. A su vez, compiten con otras constelaciones de ideas; por lo que es clave el problema del acopio de recursos.

El éxito de estos movimientos dependió, en opinión de Wuthnow, de asegurarse los recursos necesarios para armar un movimiento social amplio; y de lograr un adecuado balance que les permitiera articularse con su ambiente social (que las ideas no fueran calificadas de esotéricas, extrañas o incomprensibles) y, al mismo tiempo, desarticularse de este (que no quedasen atrapadas en la legitimación de lo existente).

En este artículo nos proponemos pensar el movimiento anarquista del primer cuarto del siglo veinte en la Argentina como una comunidad de discurso conformada por diversos grupos que, reunidos en ateneos, debatían, se informaban y se formaban políticamente a través de periódicos y folletos anarquistas. Tales grupos se activaban centralmente a través del sindicato, pero también en los conventillos y barrios obreros, y organizaban sus propias actividades de sociabilidad –obras de teatro, bibliotecas, escuelas, picnics-, por fuera de otras instituciones gravitantes, como las asociaciones de comunidades extranjeras y los círculos católicos.

Desde el punto de vista del análisis del discurso, la actividad simbólica que Wuthnow describe como acción figurativa, y que se despliega en la producción discursiva de las comunidades de discurso, es la construcción de representaciones sociales (Raiter, 2016). Si las representaciones construidas en una comunidad discursiva logran empalmar con las representaciones sociales activas y en circulación en un entorno social dado, estamos frente a un proceso de articulación exitoso.

Llamamos representaciones sociales (Raiter, 2016) a las imágenes del mundo presentes en una comunidad lingüística y que son construidas en la interacción cotidiana en un entorno social. Es a partir de las representaciones que conformamos las creencias, las cuales servirán como base del significado ante nuevos estímulos del mismo tipo. Desde esta noción se comprende al lenguaje como una herramienta cognitiva mediante la cual los seres humanos mediamos nuestra relación con el mundo.

Todos los seres humanos construimos representaciones, pero no todas están activas en todo momento, y los contenidos de estas cambian. Las representaciones almacenadas intervienen en la interpretación de los mensajes y es a partir de ellas que se construyen los sistemas de creencias, los cuales “fijan las referencias en virtud de las cuales adquieren valor los signos y las emisiones, dentro de los intercambios socioculturales a lo largo de la vida de los individuos” (Raiter, 2008, p. 56).

Como los hablantes no nos comunicamos desde roles simétricos desde el punto de vista del poder, ciertos roles sociales adquieren preponderancia en la difusión de representaciones. Por eso, las instituciones en torno a las cuales se estructuran las comunidades de discurso tienen un rol central en la producción y circulación de representaciones dentro de ellas.

En el caso que nos ocupa, la prensa anarquista fue uno de los vehículos más importantes para difundir representaciones sobre los temas que formaban parte de la agenda común, y para garantizar la homogeneidad de representaciones de sus miembros. Es por ello por lo que el análisis de los diferentes textos de la prensa anarquista (artículos en periódicos y semanarios, libros, resoluciones de asambleas, boletines de huelga, folletos, anuncios, etc.) puede permitirnos reconstruir, al menos parcialmente, las representaciones sociales que circularon en dicha comunidad de discurso.

## **Metodología**

La producción discursiva de una comunidad de discurso no se limita a los textos escritos. Si el mecanismo de la conformación de las representaciones sociales es comunicativo (Raiter, 2016, p. 17), entonces es posible rastrear representaciones sociales también en el lenguaje no verbal, por ejemplo, en imágenes.

El enfoque multimodal (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001) concibe al texto como una trama compleja donde distintos modos semióticos se articulan entre sí para producir sentido. Los autores parten de la premisa de que las metafunciones ideacional, interpersonal y textual (Halliday, 1979) pueden extenderse a otros sistemas semióticos diferentes del lenguaje.

De este modo, así como en el nivel de la cláusula es posible encontrar participantes y procesos (Hodge & Kress, 1979, 1993) en las imágenes los volúmenes y vectores pueden cumplir funciones análogas.

Los aspectos relativos a la enunciación pueden observarse a través del modo como fue diseñada la posición del observador (sistema de oferta y demanda) y cómo a partir de esta se generan relaciones con lo representado (por ejemplo, a través de las distancias de encuadre) y con el productor.

Y así como en el lenguaje verbal existen formas a través de las cuales se brinda cohesión al texto, en las imágenes los principios de composición (valor informativo, prominencia y encuadre) ofrecen recorridos de lectura, vinculan volúmenes al interior de la composición multimodal, y también conectan significados a través de los distintos modos; por ejemplo, entre lo verbal y lo visual.<sup>2</sup> Así, el enfoque multimodal nos permite abordar no solo la construcción de representaciones en el modo verbal, sino también a través de los recursos visuales.

Partiremos del análisis de los patrones representacionales e interactivos en las ilustraciones, así como también de los epígrafes que las acompañaron y del modo como estas fueron integradas en el diseño global de la composición multimodal. Nos interesa particularmente cómo en este tipo de publicaciones se realiza la integración entre el modo visual y el modo verbal. Una vez reconstruidas las representaciones evocadas en las imágenes, rastreamos su presencia en el discurso sobre la ley de jubilaciones, previo a la publicación de dichas imágenes, a fin de conocer si al emplear este recurso se han introducido nuevos modos de ver y entender el conflicto, o si se han reforzado las representaciones que ya circulaban en la comunidad de discurso.

### *Jubilaciones: una ley resistida desde múltiples sectores*

<sup>2</sup> Si bien, según los autores, no todas las relaciones semióticas que pueden realizarse en el modo verbal pueden trasladarse al modo visual (y viceversa), sí es posible encontrar muchas de estas correspondencias según indican Kress y van Leeuwen (2006):

What in language is realized by words of the category 'action verbs' is visually realized by elements that can be formally defined as vectors. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background. (...) a given culture has a range of general, possible relations which is not tied to expression in any particular semiotic mode, although some relations can only be realized visually and others only linguistically, or some more easily visually and others more easily linguistically. This distribution of realization possibilities across the semiotic modes is itself determined historically and socially as well as by the inherent potentialities and limitations of a semiotic mode (p. 56).

El 28 de noviembre 1923, el Congreso argentino aprobó la Ley 11.289 de jubilaciones y pensiones que impulsaba el gobierno radical<sup>3</sup> de Marcelo T. de Alvear. Esta legislación, resistida tanto por sectores patronales como por buena parte de las organizaciones obreras, nunca pudo aplicarse y fue dejada sin efecto por el mismo Congreso en 1926.

Nosotros no analizaremos las posiciones políticas,<sup>4</sup> sino dos textos representativos para poder reconstruir la representación sobre la jubilación que posiblemente circulaba en la comunidad de discurso que estudiamos. Específicamente, trabajaremos con el *Boletín de huelga* no. 1 de *La Antorcha*, publicado el 6 de mayo de 1924, y con el *Suplemento semanal* de *La Protesta* no. 121, publicado el 12 de mayo de 1924.

Los primeros meses de 1924 transcurrieron entre la presión del gobierno por implementar la ley y la resistencia desde los sindicatos y las asociaciones patronales. En los primeros días de mayo, y con los primeros descuentos que marca la ley, se proclama una huelga general por parte de los obreros, seguida casi de inmediato por un *lockout* patronal.

### *Acerca de las publicaciones<sup>5</sup>*

Durante la década del 20, en un contexto de modernización y expansión de la industria editorial,<sup>6</sup> circularon en la Argentina varias publicaciones anarquistas, de

---

<sup>3</sup> *Radical* en este contexto, refiere a la Unión Cívica Radical, partido de orientación socialdemócrata en lo político y liberal en lo económico, que llega por primera vez al poder en la Argentina en 1916, tras la sanción en 1912 de la Ley 8871 de elecciones nacionales, conocida también como Ley Sáenz Peña.

<sup>4</sup> Para un análisis detallado de la posición del anarquismo frente a la Ley de jubilaciones puede consultarse del trabajo de Luciana Anapio “La ley de jubilaciones de 1924 y la posición del anarquismo en la Argentina” (2013).

<sup>5</sup> Todas las publicaciones citadas de *La Protesta*, *La Antorcha*, el *Suplemento semanal de La Protesta* y el *Boletín de Huelga* de *La Antorcha* fueron consultadas en la Hemeroteca Virtual Antorcha.net al 10/6/21 <http://www.antorcha.net/index/hemeroteca/explicacion/explicacion.html>

<sup>6</sup> En *Parén las rotativas (1920-1969)* (2005), el periodista Carlos Ulanovsky reseña la historia de los medios de comunicación en Argentina, y señala una serie de condiciones que hicieron posible este desarrollo explosivo de la prensa escrita; entre ellas, los avances en las tecnologías de impresión, la profesionalización de la labor periodística, y también la notable expansión del público lector. Según el autor:

En los primeros años del siglo una fuerte alfabetización colaboró con el desarrollo de la prensa escrita. Como directa y concreta influencia de la Ley de Educación Común –la famosa 1420 de 1884 –, entre 1870 y 1915 el analfabetismo en el país descendió más del 40 por ciento. Por esto, por ser la Argentina el tercer país del mundo que gozó de una ley de alfabetización y por el ascenso de la clase media como fuerte compradora de material

extensión variable y continuidad dispar (Anapios, 2016). Entre ellas destacaron *La Protesta* y *La Antorcha*.

### La Protesta y La Protesta Humana

El periódico anarquista *La Protesta Humana* comenzó a circular en Buenos Aires el 13 de junio de 1897; más tarde, en noviembre de 1903, su título fue simplificado y pasó a llamarse simplemente *La Protesta* (Quesada, 1974, p. 82). Si bien tuvo diferentes periodicidades a lo largo de su historia, en mayo de 1924 se editaba diariamente en 4 páginas y costaba 5 centavos.

En mayo de 1924, la edición semanal contenía en sus primeras páginas artículos informativos y comentarios. También incluía algunas secciones fijas, como el catálogo de la librería de *La Protesta* y la sección “Notas varias” que incluía avisos de interés para la comunidad de tipos muy diversos, como por ejemplo averiguaciones del paradero de compañeros, la publicación del número ganador de una rifa, la fundación de una nueva agrupación, comunicaciones de comités pro presos, etc. (*La Protesta*, no. 4702). En los días de la huelga se incorporaron breves informes sobre la situación de la medida de fuerza en distintas localidades del país.

A partir de enero de 1922, sus editores comienzan a publicar en forma semanal un suplemento de 8 páginas con un valor de 10 centavos. En su primer número explicaban que el objetivo de la publicación era el de contribuir a profundizar en aspectos de la doctrina anarquista que muchas veces quedaban relegados en la edición diaria:

Al publicar este suplemento de LA PROTESTA, no nos guía otro propósito que el de extender el radio de la propaganda escrita, complementando la labor del diario y supliendo en parte sus deficiencias en lo que se refiere a su carácter doctrinario. La índole de un órgano de combate, de crítica y de información, que trata las cosas del día en lo que tienen de interesante para los obreros conscientes, impide que llene a satisfacción el cometido para el que originariamente fue creado. Y LA PROTESTA, lógicamente, por necesidades ineludibles, refleja más bien lo que tiene de episódico esa lucha de los obreros con los patrones, que el fondo filosófico de las ideas que los anarquistas tratamos de inculcar en el cerebro del hombre, para convertirlas en un motor de sus rebeldías (*Suplemento semanal de La Protesta*, Año I, no. I, 9 de enero de 1922).

---

impreso, creció en el país la adquisición de diarios y revistas. En 1926 la Argentina consume el 66 por ciento del papel de diario que circula por toda América Latina (p. 44).

La publicación estaba destinada, entonces, a robustecer el vínculo con los lectores habituales del diario. En los números publicados en mayo de 1924, podemos encontrar notas de balance y debates como “De la crítica a la ley” (no. 122), que hace un balance crítico sobre la intervención en la huelga contra la ley de jubilaciones, o “La integración de la internacional” (no. 123) y “Consideraciones” de D. Abad de Santillán (no. 124). Además, son frecuentes los artículos que profundizan en la historia del movimiento anarquista en particular y del movimiento obrero en general como “El movimiento anarquista en Bulgaria” (no. 120 y no. 122) y “Sifo: un iniciador inolvidable del movimiento revolucionario chino” (no. 121).

En este suplemento el arte también tiene un lugar destacado, a través de reseñas críticas como “Los desastres de la guerra” (no. 122) sobre la obra de Goya; “El arte en España: Ribera-Zubarán” (no. 123), la reproducción de grabados y pinturas, y la publicación de cuentos como “La nada” de Leónidas Andréiev (no. 120).

Este suplemento, a diferencia del diario, incluía ilustraciones en cada número, una de ellas siempre fija en la portada. La imagen de tapa, si bien aludía a algún tema de relevancia en la coyuntura, no se relacionaba directamente con el texto de la nota que la rodeaba, por lo que podía ser leída como un texto independiente. La Figura 1 muestra una de dichas portadas.



**Figura 1.** Portada del *Suplemento semanal* de *La Protesta* (12 de mayo de 1924, Año III, no. 121, p. 1)

Además de las ilustraciones, se publicaban regularmente avisos anunciando los libros de la Editorial La Protesta con sus precios y las características de la edición; y un apartado con pensamientos y máximas muy breves de escritores y personalidades de la cultura. En los números correspondientes a mayo de 1924, estas cápsulas estuvieron dedicadas a Henrik Ibsen (no. 121 y no. 123).

### *La Antorcha*

Por otra parte, el periódico *La Antorcha* comenzó a publicarse el 25 de marzo de 1921, con una edición semanal de 4 páginas, y a lo largo de la década de 1920 polemizó frecuentemente con las posiciones de *La Protesta*.

Respecto del contenido, en mayo de 1924, el semanario *La Antorcha* combinaba las notas dedicadas a temas coyunturales que incluían información y comentarios “Hoy nos procesan” (no. 131), “Un llamado contra la reacción española” (no. 133) con artículos más extensos que propagandizan las figuras e ideales del anarquismo “Fanny Baron” (no. 131), “Ética de trabajadores” (no. 131), “El trabajo alegre” (no. 133) y se difunden artículos teóricos “Contribución al estudio del problema económico” (no. 130). Al igual que en el *Suplemento semanal* de *La Protesta*, culminada la huelga se publicó un artículo de balance: “La huelga general: actuaciones. Consideraciones. Nuestro boletín” (no. 131).

En la coyuntura que nos ocupa, a la edición semanal que salía todos los viernes, se sumaron cinco boletines de huelga diarios y consecutivos a partir del 6 de mayo, mediante los cuales los antorchistas agitaron sus consignas y cubrieron los acontecimientos en pleno proceso de lucha. Mientras el diario constaba de 4 páginas, costaba 10 centavos y tenía algunas secciones fijas, el *Boletín de huelga* constaba de una sola hoja impresa en ambas caras, y, al no tener indicación de costo en la portada, podemos suponer que se distribuía en forma gratuita o mediante una colaboración a voluntad.

Este *Boletín de huelga*, destinado a un público que suponemos más amplio que el que habitualmente leía el semanario de *La Antorcha*, informaba sobre el desarrollo de la medida de fuerza en todo el país, y polemizaba con otras corrientes (anarquistas y no anarquistas) que intervenían en el movimiento obrero de entonces sobre la línea a seguir en el conflicto. Llevó por nombre “La huelga general”, y según se indica en la portada de su primer número (Figura 2), saldría todos los días por la tarde.

En cuanto al contenido, la mayor parte de las notas combinan aspectos informativos y caracterizaciones sobre la situación con comentarios; y concluyen con un corolario que arenga a los lectores a adoptar una determinada actitud o a

realizar una acción: “¡A la acción, trabajadores! ¡Esta es la hora!”; “¡Anarquistas! ¡Trabajadores! ¡Levantad bien alto esta bandera de acción!” (*Boletín de huelga* no. 1 de *La Antorcha*, p. 1).



Figura 2. *Boletín de huelga* no. 1 de *La Antorcha*, 6 de mayo de 1924, p. 1

Las ilustraciones que analizamos a continuación, tomadas una de cada periódico, fueron publicadas durante el mes de mayo de 1924. La primera, se incluyó en el primer *Boletín de huelga* del diario *La Antorcha* en pleno desarrollo de la medida de fuerza; y la segunda, en el *Suplemento semanal* de *La Protesta*, a pocos días de finalizada la misma. En relación con el problema que nos ocupa, respecto de cómo se construye la visión del mundo en una comunidad de discurso, no hay razón para preferir el análisis de imágenes al del lenguaje verbal. Pero desde un punto de vista metodológico, puede resultar de interés reconstruir cómo funciona en este tipo de prensa la articulación entre modos semióticos diferentes.

La selección de estas dos ilustraciones en particular obedece a que son las únicas publicadas por estos medios durante la coyuntura en la que se aborda el tema de la ley de jubilaciones.

### Análisis

Ahora que ya hemos descrito el contexto de circulación y reseñado las características de las publicaciones, tenemos un marco para abordar el análisis de corpus. Buscamos, como dijimos al comienzo, identificar las representaciones sociales sobre la ley de jubilaciones que circularon en esta comunidad de discurso. Específicamente, veremos cómo *La Antorcha* y *La Protesta Humana* construyeron estas representaciones a través de las ilustraciones en sus publicaciones.

#### *La Antorcha: lo visto y lo develado*

La Figura 3 muestra la imagen que eligió *La Antorcha* para ilustrar el primer número de su *Boletín de huelga*. Una mano hinca un puñal, salpicando sangre, mientras la otra recoge monedas de una bolsa. El epígrafe designa a la nueva norma como “robo legal”, advierte que esta solo pasará con represión a los obreros y define la situación como una “realidad sangrienta”.



Figura 3. “La realidad sangrienta. El robo legal ha de asentarse sobre la represión obrera” (*Boletín de huelga* no. 1 de *La Antorcha*, 6 de mayo de 1924, p. 1)

En los procesos narrativos representados en esta imagen, tanto el perpetrador de la acción como su víctima permanecen fuera del plano: en el primer caso ha sido reemplazado por las manos, de las que parten, bajo la forma del puñal y los dedos, los vectores de la acción. La meta queda representada en la bolsa con dinero y en la sugerencia de algo que se hunde y sangra: un cuerpo.

La elección del plano de detalles como punto de vista o escala para la observación de la acción tiene dos efectos: en primer lugar, subraya el proceso por encima de los volúmenes representados; lo prominente es el acto, no los participantes representados. En segundo lugar, los participantes así representados, se vuelven abstractos, no tienen características individualizables y deben inferirse en base al proceso mostrado; es decir, que la imagen adquiere el valor de una generalización. No se trata de “un obrero” sino de los obreros. La imagen refuerza las nominalizaciones en el epígrafe: “el robo legal”, “la represión obrera”, sin esclarecerlas.

El detalle de las manos –anónimas, metonímicas – recuerda a otra famosa mano metafórica: la mano invisible del mercado de Adam Smith. ¿A quién pertenecen estas manos? ¿Son las manos de la burguesía, que explota al obrero y roba el producto de su trabajo? ¿O son las manos del Estado, que reprime al obrero y toma su parte del botín? ¿Son ambas manos parte del mismo cuerpo, o, más bien, es el Estado el brazo armado de la burguesía? De cualquier modo, es claro que los agentes que han sido elididos tanto a través de las nominalizaciones en el epígrafe como en la imagen debieron ser fácilmente recuperables en la comunidad de discurso; ya que esa información era parte de sus presupuestos.

La página del boletín en la cual se incluyó la imagen aporta más datos, y nos permite contextualizar la imagen: allí se informa a los lectores que tras el primer día de huelga el movimiento se extiende en todo el país, que hubo enfrentamientos con la policía y que el gobierno ha requisado locales y detenido a varios huelguistas. En la segunda página, una breve nota que lleva el título “Sangre obrera” informa que un obrero portuario agoniza tras ser apuñalado por un adherente a la Liga Patriótica,<sup>7</sup> tal y como se aprecia en el siguiente fragmento:

El obrero portuario Juan del Campo fue atravesado de una puñalada el primer día de esta huelga, y a estas horas agoniza en el hospital Argerich. El heridor es un

<sup>7</sup> La Liga Patriótica fue una organización parapolicial rompehuelgas que comenzó a operar durante la huelga en los Talleres Vasena en 1919, cuya sangrienta represión se conoce en la historia argentina con el nombre de “Semana Trágica”. La Liga Patriótica, fundada por jóvenes provenientes de la burguesía argentina, tuvo en su conducción a dirigentes radicales como Manuel Carlés.

instrumento de la liga patriótica. Un pobre hombre envenenado por la prédica criminal de los que, no teniendo nada que ver con los que engrandecen la vida, con los que brindan el tributo de su sudoral movimiento de la producción, viven, o, mejor dicho, se desviven por aparecer protectores de estos mismos.” (*Boletín de huelga* no. 1 de *La Antorcha*, 6 de mayo de 1924, p. 2).

La descripción del atacante en el texto tiene importantes puntos de contacto con lo mostrado en la ilustración, ya que no es representado como agente del acto, sino como un mero instrumento. Se refiere a él como “un pobre hombre” cuya voluntad es puesta en cuestión, ya que ha sido “envenenado por la prédica” de los verdaderos enemigos del pueblo, a quienes se define como criminales, alejados del engrandecimiento de la vida, y opuestos a quienes la producen, es decir, quienes trabajan. Para la redacción de *La Antorcha*, el descontento, la indignación y el reproche deben dirigirse a los verdaderos causantes de la tragedia. La referencia del puñal queda ligada entonces a la represión contra los obreros.

La referencia al robo, no obstante, deberá buscarse en los presupuestos que esta comunidad de discurso comparte; es algo que ya ha sido dicho y que se da por conocido. La designación “robo legal” podría presentarse, a primera vista, como un oxímoron: las leyes vigentes en 1924 tipifican el robo como un delito contra la propiedad. Se afirma, entonces, que hay modalidades del robo que están dentro de la ley, y que son amparadas por esta, como el salario y las jubilaciones. En otras publicaciones previas, tanto de *La Antorcha* como de *La Protesta*, la representación de los obreros como víctimas de robo por parte de los capitalistas también está presente, tal y como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Mientras los comunistas, socialistas y camaleones de todo pelaje se afanan en mandar notas a los representantes del gobierno, pidiendo la reforma de la ley-ganzúa (...) (*La Protesta*, 17 de febrero de 1924, p. 3).

Aceptar como una necesidad, como un derecho, el principio de jubilación es antes que nada legitimar la explotación burguesa, otorgándole al Estado la facultad de regular las relaciones entre explotados y explotadores. Reconocido el derecho a la jubilación y la protección oficial al despojo que los capitalistas hacen del trabajo realizado por los trabajadores, niégase toda actitud revolucionaria (...) (*La Antorcha*, 8 de febrero de 1924, p. 1).

En estos ejemplos vemos que la referencia al robo legalizado no alcanza solo a la ley de jubilaciones, sino también al trabajo; la relación entre los trabajadores y

los patrones es definida en los términos de usurpación. El llamado a la acción, implícito en la imagen, se traduce en que los trabajadores deben sumarse a huelga para evitar el nuevo robo que supone la ley de jubilaciones. La advertencia es que los capitalistas son ladrones que se aseguran sus ganancias mediante la represión a los obreros.

La idea del “robo legal” era una expresión conocida y familiar dentro de la comunidad de discurso, popularizada a través de la difusión de la obra *¿Qué es la propiedad?* de Pierre Joseph Proudhon publicada por primera vez en Francia en 1840, en la cual asocia el origen de la propiedad privada con el despojo, como se manifiesta a continuación:

Si tuviera que contestar a la siguiente pregunta: ¿qué es la esclavitud? y respondiera en pocas palabras: es el asesinato, mi pensamiento, desde luego, sería comprendido. No necesitaría de grandes razonamientos para demostrar que el derecho de quitar al hombre el pensamiento, la voluntad, la personalidad, es un derecho de vida y muerte, y que hacer esclavo a un hombre es asesinarlo. ¿Por qué razón, pues, no puedo contestar a la pregunta ¿qué es la propiedad?, diciendo concretamente: la propiedad es un robo, sin tener la certeza de no ser comprendido, a pesar de que esta segunda afirmación no es más que una simple transformación de la primera? (Proudhon, [1840] 2005, p. 17).

El título que describe la imagen, “Realidad sangrienta”, subraya el sentido de develación: la ley no es en beneficio de los obreros, sino todo lo contrario. Para los antorchistas, se vive una situación doblemente violenta: el robo legal a través de los descuentos y la represión y violencia contra aquellos que resisten su aplicación.

### *La Protesta: el martirio del pueblo*

La ilustración del *Suplemento semanal* de *La Protesta* (Figura 4) evoca, mediante la alegoría de la crucifixión de Cristo, el significado último que los anarquistas atribuyeron a la ley: los burgueses en lugar de los romanos martirizan al pueblo, las leyes sociales representan los clavos que lo inmovilizan, y la ley de jubilaciones, se identifica como un enorme clavo en el lugar de la lanza, la estocada final al cuerpo del mártir. A lo lejos, los buitres rondan la escena.

Esta imagen, que ilustró la portada del *Suplemento semanal* de *La Protesta* pocos días después del fin de la huelga, está ubicada en posición central en la página y, a diferencia de lo que ocurría con la imagen del *Boletín de huelga* de *La*

*Antorcha*, no guarda relación con los textos que la rodean ni con el contenido de otros artículos de la publicación; sino que funciona como un texto independiente. Lleva, incluso, un título: “La ley”, el cual subraya uno de los múltiples sentidos que evoca la imagen.



**Figura 4.** “La ley. —Remachando bien este otro clavo no se mueve más” (*Suplemento semanal de La Protesta* no. 121, 12 de mayo de 1924, p.1)

Al pie de la imagen, no hay un epígrafe, sino una línea de diálogo: “—Remachando este otro clavo no se mueve más”. El deíctico “este” y la posición de la mano nos señalan a la figura que está al pie de la cruz, a la derecha, como quien emite esas palabras que es, a su vez, el volumen del cual parte la acción representada, que se conecta con la meta —el cuerpo de Cristo, en representación del pueblo— a través

de los clavos, que cumplen la función de vectores. Vale aclarar que es posible acotar aún más la referencia de la inscripción “pueblo” sobre la cruz a los anarquistas; ya que se alude a una vanguardia: aquellos que se movilizan, quienes se niegan a dejarse sujetar.

La referencia a “otro clavo”, unida a la inscripción “ley social” que está a los pies del mártir, implica que toda la ley social es reaccionaria, y tiene por objetivo la inmovilización del pueblo. Este es un concepto clave que es esbozado en ambas publicaciones en múltiples oportunidades durante el conflicto abierto por la ley de jubilaciones:

La pérdida de estos medios propios, que le pertenecen a condición de dejar de pertenecerse a sí mismo como obrero consciente en lucha permanente con sus explotadores, y la esperanza de la jubilación, dificultarán la explosión del descontento obrero en los movimientos huelguistas (*La Antorcha* no. 116, 25 de enero de 1924, p. 1).

La jubilación, páguela quien la pague, es siempre el anzuelo tendido a los obreros para hacerles abandonar el camino directo de sus valederas y positivas reivindicaciones, es la traba interpuesta en su camino emancipador, la ruta desviatoria en su marcha revolucionaria (*La Antorcha*, no. 118, 8 de febrero de 1924, p. 1).

Es de urgencia, es de necesidad definir de manera clara y terminante cada movimiento, haciendo frente a los hechos que vengán y rechazando los pedidos de reformas de parte de la derecha del gremialismo, sin descuidar la sospechosa intervención del elemento patronal, tratando de encauzar la lucha en un terreno de acción directa con el propósito de conseguir la anulación de la ley mordaza (*La Protesta*, no. 4702, 6 de mayo de 1924, p. 1).

Llama la atención la elección de la imagería cristiana en una comunidad fuertemente anticlerical como es la anarquista. Excepto por los trajes de las figuras al pie de la cruz y las inscripciones (pueblo, jubilación y ley social), la escena no difiere en absoluto de aquellas en las que se representa la crucifixión de Cristo. Estas tres alteraciones son las que brindan el marco interpretativo del conjunto, y permiten asociar aquel relato bíblico con el debate presente. Sin embargo, los sentidos del episodio de la crucifixión han sido subvertidos en la imagen para denunciar la explotación capitalista.

La representación del pueblo como mártir, y de la vida del obrero como sufrimiento facilita la transposición de significados entre dos conjuntos ideológicos tan

diversos. En la medida en que el mártir se ofrece voluntariamente en sacrificio, la representación cuestiona la aceptación pasiva de las leyes sociales por parte de, al menos, un sector de los trabajadores. Así, si para los cristianos la redención llegará tras la muerte y el juicio final, para los anarquistas esta radica en la esperanza de una revolución que libere a la humanidad de la opresión del hombre por el hombre.

### *De vuelta a la prensa*

Mencionamos anteriormente que estas ilustraciones circularon en una misma comunidad de discurso, la anarquista; aunque en publicaciones que tenían propósitos y públicos que, aun perteneciendo a la misma comunidad de discurso, tenían un vínculo diferente en tanto lectores de estos medios. También habíamos observado que la relación entre estas ilustraciones y su contexto textual inmediato es diferente: mientras que en *La Antorcha* hay una relación muy estrecha en las temáticas tratadas, la ilustración del *Suplemento semanal* de *La Protesta* está claramente recortada, desde un punto de vista temático, respecto de este.

Podemos hipotetizar que, en la medida en que el *Boletín de huelga* alcanza a un público más amplio que la publicación habitual, con el cual se sostiene un lazo comunicativo más laxo; abunda la redundancia y una misma idea se reitera múltiples veces del modo más explícito posible, para asegurar que el contenido central del mensaje llegue a sus destinatarios. Dicha redundancia se pone de manifiesto en la iconicidad de las imágenes, el carácter explicativo del epígrafe e, incluso, en la recurrencia de algunas expresiones, como “sangre obrera”, “realidad sangrienta”, etc.

Lo que sucede en el *Suplemento semanal* de *La Protesta* es distinto. Al igual que ocurre con un tipo de publicación más despegada de los sucesos inmediatos de la coyuntura, la ilustración inscribe el conflicto con la ley de jubilaciones dentro de un contexto mucho más amplio: el de la lucha contra la ley en sí misma, respecto de la cual este sería un episodio clave. La relación entre la imagen y lo representado ya no es tan estrecha; no hay tanta continuidad como en el caso anterior, sino que observamos un grado mayor de abstracción y simbolismo, a través de la alegoría de la cruz.

### **Conclusiones**

Como hemos visto a lo largo de este artículo, estas ilustraciones fueron un recurso muy poderoso a la hora de transmitir la postura de los anarquistas frente a la ley de jubilaciones.

En el *Boletín de huelga* de *La Antorcha*, los burgueses son representados como ladrones que roban a los trabajadores y se valen de la violencia para asegurar el botín. La ley de jubilaciones se sancionó para perpetrar un nuevo robo. La imagen pone el eje en el proceso y no en los participantes involucrados, y se establecen múltiples conexiones con los textos circundantes.

En el *Suplemento semanal* de *La Protesta*, la ilustración reproduce la alegoría de la cruz, pero la resignifica en clave anarquista. Esto se hace reemplazando los roles de los participantes: en el lugar del bien, el pueblo; en el lugar del mal, los burgueses. La dura vida de lucha del pueblo es el sacrificio del mártir, el que es sometido a toda clase de torturas por los burgueses. Las leyes sociales buscan inmovilizar al pueblo para que deje de luchar y no pueda liberarse. Así, los anarquistas se representan a sí mismos como mártires torturados por el poder, que quiere detener su camino hacia la libertad a toda costa.

Si la imagen del *Boletín de huelga* hace foco en develar el vínculo entre explotación y represión, la del *Suplemento semanal* historiza el conflicto y lo ubica como un hito importante en la serie mayor de las luchas del movimiento anarquista.

Desde el punto de vista metodológico, el empleo del enfoque multimodal facilitó la integración del análisis de los sentidos construidos en cada uno de los modos, al permitirnos reconocer los recorridos de lectura que conectan lo dicho con lo mostrado.

## Referencias

- Anapios, L. (2013). "La ley de jubilaciones de 1924 y la posición del anarquismo en la Argentina". *Revista de Historia del Derecho. Sección Investigaciones*, 46, pp. 27-43.
- Anapios, L. (2016). "Prensa y estrategias editoriales del movimiento anarquista en la Argentina de entreguerras". *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16(2). Recuperado de <http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/IHAe025>.
- Halliday, M. A. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hodge, R., & Kress, G. (1979). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006) [1996]. *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Proudhon, P. J. (2005) [1840]. *¿Qué es la propiedad? Investigaciones sobre el principio del derecho y del gobierno*. Buenos Aires: Libros de Anarres.

- Quesada, F. (1974). “*La Protesta*, una longeva voz libertaria”. *Revista Todo es Historia*, 82, pp. 74-96.
- Quesada, F. (1974). “*La Protesta*, una longeva voz libertaria”. *Revista Todo es Historia*, no. 83, pp. 68-93.
- Raiter, A. (2008) [1999]. “Formación discursiva y reproducción ideológica”. En Raiter, A. y Zullo, J. (Coords.) *Lingüística y política*. (pp. 57-74). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Raiter, A. (2016). “Representaciones sociales”. En Raiter, A. y Zullo, J. (Coords.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. (pp. 15-36). San Fernando: Ediciones La bicicleta.
- Raiter, A. y Zullo, J. (Comps.) (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Raiter, A. y Zullo, J. (Comps.) (2012). *Esclavos de las palabras*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ulanovsky, C. (2005). *Parén las rotativas. Diarios, revistas y periodistas (1920-1969)*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Wuthnow, R. (1993) [1989]. *Communities of discourse. Ideology and social structure in the Reformation, the Enlightenment, and European Socialism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

### **Referencias de las publicaciones e imágenes analizadas**

- Boletín de huelga* del diario *La Antorcha*, no. 1 (6 de mayo de 1924). Recuperado de [http://www.antorcha.net/index/hemeroteca/periodico\\_antorcha/1924/1\\_boletin.pdf](http://www.antorcha.net/index/hemeroteca/periodico_antorcha/1924/1_boletin.pdf) (Hemeroteca Virtual Antorcha.net)
- Suplemento semanal* de *La Protesta*, no. 121 (12 de mayo de 1924) Recuperado de [http://www.antorcha.net/index/hemeroteca/periodico\\_protesta/1924/121.pdf](http://www.antorcha.net/index/hemeroteca/periodico_protesta/1924/121.pdf) (Hemeroteca Virtual Antorcha.net)

**La presencia de destinadores y destinatarios en géneros académicos en inglés. El caso de la voz pasiva y los pronombres personales de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> persona**

*The presence of addressers and addressees in academic genres in English. The case of passive voice and first and second person pronouns*

Claudia Silvia Herczeg  
Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
claudiaherczeg@gmail.com

Mónica Estela Lapegna  
Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
monicalapegna@yahoo.com.ar

Original recibido: 03/08/2021  
Dictamen enviado: 26/10/2021  
Aceptado: 16/12/2021

**Resumen**

En este artículo discutimos el uso de recursos lingüísticos que dan cuenta de la presencia de destinadores y destinatarios en géneros del discurso de la enseñanza en la universidad. En particular, analizamos la utilización de la voz pasiva y complementariamente la de pronombres personales, en un corpus de videos educativos, un género de creciente difusión en ámbitos académicos pero aún poco explorado, en contraste con un corpus de libros de texto, material bibliográfico característico de la enseñanza en el nivel superior. Trabajamos sobre textos en inglés del campo disciplinar de las ingenierías, potencialmente utilizables para la enseñanza de esta lengua con propósitos académicos. Nuestros hallazgos preliminares indican que la modalidad determina en buena medida los recursos lingüísticos seleccionados, y esta selección, a su vez, tiene consecuencias discursivas que resulta necesario abordar, tanto desde el campo del análisis de géneros como desde la enseñanza de inglés para estudiantes hispanohablantes.

**Palabras clave:** análisis multidimensional, libro de texto, recursos lingüísticos, video educativo.

**Abstract**

*In this paper we discuss the use of certain language forms which reveal the presence of the addresser (writer/speaker) and their addressees in pedagogic genres. We particularly focus on passive voice and, correspondingly, the use of personal pronouns in a corpus of educational videos, a fast-growing but not so deeply studied genre so far,*

*as compared to a corpus comprised of textbooks, the traditional pedagogic genre used in university contexts. Both corpora include English texts in the field of engineering which may potentially be used in English for Academic Purposes courses. Our preliminary findings suggest that modality determines, to a great extent, the language forms selected and this fact, in turn, has significant discourse consequences, not only from the point of view of genre analysis but also from the perspective of the teaching of English to Spanish native speakers.*

**Key words:** *educational video, linguistic resources, multidimensional analysis, textbook.*

## **Introducción**

En este trabajo abordaremos aspectos del análisis de ciertos géneros académicos, que consideramos que necesitan una mirada más detallada, a la luz de las nuevas realidades educativas y recursos pedagógicos.

Es bien sabido que el estudio de géneros ha estado más fuertemente centrado en aquellos con modalidad escrita,<sup>1</sup> entre los que el artículo de investigación científica ha sido el foco de atención fundamental (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2002, 2004; Hyland, 1996, 2004; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Busso y López 2017; Moyetta, 2017). Respecto de los géneros escritos con perspectiva didáctica, el libro de texto ha sido descrito por numerosos autores también para el inglés (Swales, 1995; Hyland, 1999; Biber, 2006; Bondi, 2016) y en menor medida para el español, entre ellos los de Parodi (2008, 2010, 2014) y Cubo de Severino (2007).

Desde hace ya varios años, sin embargo, diversas investigaciones han comenzado a dedicarse a la modalidad oral, incluyendo géneros para el español como la clase magistral, la entrevista (Ciapuscio, 2009) y la conferencia (Robles Garrote, 2013); y para el inglés la ponencia en congresos (Carter-Thomas y Rowley-Jolivet, 2001; 2003; Swales, 2004; Rowley-Jolivet & Carter-Thomas, 2005), la clase magistral, el seminario, las presentaciones académicas, las defensas de tesis, las comunicaciones interpersonales en la universidad (Swales, 2004; Biber, 2006; Hyland, 2009, 2016), entre otros. Estos géneros orales incluyen tanto aquellos relacionados con la investigación científica, como los específicos de la enseñanza en el ámbito universitario.

<sup>1</sup> Utilizamos el término “modalidad” en el sentido de Parodi (2008, 2010) quien distingue dos grandes modalidades textuales, la verbal frente a la no-verbal y, dentro de la primera, entre modalidad oral versus escrita.

La presente investigación se centrará en dos de estos géneros pedagógicos, específicamente el libro de texto, para la modalidad escrita y el video educativo, para la oral. La razón para centrarnos en ellos se funda en nuestro interés por contribuir a caracterizar tanto los tipos textuales que se utilizan en la actualidad como los que podrían eventualmente usarse en la enseñanza de inglés con propósitos académicos (en adelante EAP, por sus siglas en inglés) para estudiantes hispanohablantes en la universidad.

Respecto del video educativo, un subgénero nacido de la irrupción de las redes de comunicación en la sociedad, se observa claramente que el mismo ha ido adquiriendo cada vez más presencia en todo tipo de ámbitos, tanto en el de la comunicación informal, como en la más formal de la academia y la ciencia. En este sentido sostenemos, por una parte, que no parece haber aún suficiente investigación sobre videos educativos en lo que atañe al estudio de géneros y, por otra, que la difusión y preponderancia que han comenzado a tener a partir de la situación de pandemia desatada en 2020 hace necesario un abordaje más sistemático de sus características y potencialidades.

Este trabajo estará atravesado, entonces, por tres ejes interrelacionados: el estudio de géneros académicos; la descripción y análisis de ciertos aspectos lingüísticos concernientes a la estructura informativa de la oración; y, concomitantemente, la enseñanza de EAP para estudiantes universitarios hispanohablantes. Más estrictamente, intentaremos describir la forma en que se presenta la información, en términos discursivos, para su circulación en géneros de la modalidad escrita frente a los de la modalidad oral. En este sentido, observaremos los puntos de contacto y diferencias en el uso y frecuencia de construcciones en voz pasiva y pronombres personales, particularmente de primera y segunda persona. Dicho de otro modo, analizaremos los factores que motivan la selección de los recursos lingüísticos estudiados en sendos géneros.

La propuesta se organiza de la siguiente forma: comenzamos con una breve descripción del modelo teórico adoptado para la caracterización de géneros discursivos; a continuación, se expone el problema abordado, seguido del procedimiento metodológico aplicado y la descripción del corpus; luego nos referiremos a los resultados obtenidos y su discusión para finalmente presentar nuestras conclusiones.

### **Marco teórico. Un modelo de tipología textual de niveles múltiples**

Con el fin de caracterizar el corpus seleccionado en este trabajo y siguiendo a Bajtín, partimos de una concepción del género como la expresión discursiva de

las prácticas sociales que se dan en un tiempo y lugar particular (Bajtin, 1982); asimismo, con Swales (1990) consideramos que se trata de un acontecimiento comunicativo específico reconocible por la comunidad de hablantes involucrados –la comunidad académica universitaria, en nuestro caso– que tiene un fin comunicativo definido y que responde a una estructura protocolar básica. De estas definiciones se desprende la multiplicidad de factores que hacen de la caracterización de géneros una tarea compleja: el género pone en relación a una comunidad de hablantes quienes interactúan en un contexto particular para construir sentidos a partir de ciertas convenciones compartidas.

En este sentido, consideramos primordial adoptar una mirada que contemple estos diferentes factores y, por ello, recurrimos a la propuesta de tipologización textual multinivel de Ciapuscio y Kuguel (2002), Ciapuscio (2005) y Kuguel (2009), autoras que siguen la línea de Heinemann y Viegweger (1991) y Heinemann (2000) para proponer un modelo de cuatro dimensiones en el que cada uno representa una faceta de la caracterización de géneros. En efecto, su tipología intenta reflejar el conocimiento que tienen los hablantes de las clases textuales, un saber que, precisamente, les permite producir y comprender textos.

El modelo propone cuatro niveles o dimensiones de caracterización de clases textuales. En la dimensión o nivel funcional se observan las funciones textuales predominantes y funciones subsidiarias (funciones tales como *expresarse, contactar, informar, o dirigir*) y la manera en que estas se interrelacionan estableciendo órdenes jerárquicos. La dimensión o nivel situacional se refiere al contexto en que se produce la comunicación, que incluye los parámetros espacio-temporales si se trata de una comunicación *simultánea o diferida* (por ejemplo, el número, rol y relación de los participantes); es decir, si es una comunicación entre pares (*especialista a especialista*), lo que implica una relación simétrica, o si es asimétrica, como en la comunicación de *especialista a lego o semi-lego*. La dimensión o nivel del contenido semántico, considera el dominio, sub-dominio y tema específico del contenido textual, así como el tipo de despliegue temático de la comunicación, en el sentido de considerar si predominan secuencias descriptivas, narrativas, expositivas o argumentativas, junto con la perspectiva sobre ese tema, teórica o básica, aplicada, didáctica, divulgativa, por ejemplo. Por último, en la dimensión o nivel formal se explicitan las máximas de formulación retórico-estilísticas, tales como *las máximas de objetividad* observadas en el artículo de investigación científica. Se observan aquí también el tipo de formas lingüísticas y no lingüísticas seleccionadas, así como los recursos gramaticales –tanto sintácticos como léxicos– que caracterizan los textos dentro de un género particular.

Este análisis multidimensional permite poner en relación el resultado de la descripción de cada uno de los niveles para producir caracterizaciones más acabadas de los géneros textuales y, asimismo, favorecer el contraste entre géneros más o menos emparentados.

### *Problema de investigación*

A partir de lo discutido más arriba, nos planteamos la necesidad de observar la forma de presentación y distribución de la información en los dos sub-géneros del discurso académico de la enseñanza estudiados. En este sentido, tomamos como foco de interés una de las estructuras de empaquetamiento de la información (Ward, Birner & Huddleston, 2002), estructuras que afectan la disposición de la carga informativa de la oración, en nuestro caso el uso de la voz pasiva, y asimismo y en ausencia de voz pasiva, el recurso a las formas textuales dialógicas, particularmente el uso de los pronombres sujeto de primera y segunda persona. Vale decir que nuestra intención es evaluar qué lugar o qué participación tienen en estos discursos tanto los destinadores como sus destinatarios.

### *La voz pasiva*

Las oraciones pasivas son oraciones formadas a partir de verbos transitivos que en inglés presentan la combinación del verbo “auxiliar” *to be* más el participio pasado del verbo “principal”, lo mismo que ocurre en las pasivas perifrásticas del español. En ellas la posición de sujeto está ocupada por el argumento interno del verbo –el argumento que representa generalmente el tema en términos semánticos–, es decir, un elemento que carece de las propiedades típicas de los sujetos oracionales, característicamente la agentividad. Por su parte, el argumento externo –en general con el rol de agente– o bien desaparece o queda degradado a la posición de complemento preposicional encabezado por la preposición *por* en español y *by* en inglés, conocido como complemento agente en las gramáticas descriptivas (Di Tullio, 2005). La presencia del argumento externo es opcional en tanto el sintagma preposicional en el que aparece funciona como adjunto (Carnie, 2013). Vale decir que se trata de construcciones en las que se altera el orden sintáctico de los argumentos del verbo y esta alteración produce, a su vez, cambios a nivel discursivo en función de la distribución de la información. Así, si comparamos (1a) y (1b), notamos que ambas se refieren al mismo evento. Existe una relación sintáctica y semántica entre ellas, pero su significado y efecto discursivo no es exactamente el mismo, ya que, mientras que en (1a) la oración en voz activa es una oración acerca de Bohr, en la versión pasiva de (1b) se refiere específicamente

al modelo del átomo de hidrógeno y la mención al científico que lo propuso deviene optativa:

- (1) a. Niels Bohr proposed the model of the hydrogen atom in 1913.
- b. The model of the hydrogen atom was proposed in 1913 (by Niels Bohr).

A su vez, en español estas construcciones pueden corresponder muchas veces tanto a oraciones pasivas perifrásticas como a oraciones con *se* pasivo, que también tienen como sujeto al argumento tema o paciente (Di Tullio, 2005) y pueden tener interpretación genérica:

- (2) a. El modelo del átomo de hidrógeno fue propuesto en 1913 (por parte de Niels Bohr).
- b. En 1913 se propuso el modelo del átomo de hidrógeno.

Asimismo, es importante destacar que dada la ambivalencia del verbo *to be* en inglés, en el sentido de representar ambas cópulas –*ser* y *estar*–, resulta difícil, en ciertas ocasiones, determinar si se trata de pasivas reales o construcciones estativas del tipo de (3), ya que, en su apariencia, el formato de ambas estructuras es igual:

- (3) a. The nucleus is surrounded by orbiting electrons.
- b. El núcleo está rodeado de electrones que orbitan a su alrededor/orbitantes.

Diversos estudios se ocupan de esta distinción y proveen los tipos de pruebas para discriminar la presencia de uno u otro caso (Kratzer, 2000; Embick, 2002; Anagnostopoulou, 2012, por mencionar algunos). Como indicaremos en el marco metodológico, no consideraremos aquí esta diferencia, ya que su abordaje supera los objetivos de la presente discusión.

Desde el punto de vista informativo, en general, el sujeto de las pasivas representa información dada en el discurso –clásicamente conocida como tema en la distinción tema, o información conocida– vs. rema, entendido como comentario (Halliday, 1967; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). Sin embargo, estos sujetos también pueden introducir información nueva en función de diferentes condiciones discursivas, como el desconocimiento del autor o agente por parte del hablante destinador, o la voluntad del mismo de omitir directamente la mención de tal agente. Esta situación es la que suele resultar más frecuente en la escritura

científico-académica, en tanto el ocultamiento del autor produce un efecto de mayor objetividad, así como de referencialidad al objeto de estudio, características que forman parte de las convenciones del género (Lachowitz, 1981; Hyland, 2002;; Ward *et al.*, 2002). En este mismo sentido, Biber, Johansson, Leech, Conrad y Finegan (1999) consideran que el discurso académico está involucrado con la discusión de conceptos más que con las acciones llevadas a cabo por individuos, y de ahí la tendencia al uso de la voz pasiva. Respecto del discurso académico oral que nos ocupa, particularmente el de la enseñanza, cabe preguntarse si se sostienen estas mismas afirmaciones o si por la propia naturaleza de la modalidad oral empleada se recurre a otras formas lingüísticas de presentar la información.

### *Pronombres personales*

Respecto del uso de pronombres personales, típicamente la primera y segunda persona que estudiamos aquí son las que refieren a los participantes de los intercambios en situaciones de oralidad. Por su parte, la primera persona del singular resulta especialmente clara respecto de la referencia al hablante/autor –destinador–, mientras que la primera del plural suele ser ambigua en cuanto a que puede tratarse del llamado *we* (nosotros) inclusivo, en el que el autor se involucra con la audiencia como uno más, o el caso del *we* exclusivo, que refiere a un grupo relacionado pero que no incluye al destinador como tal. En lo que atañe a la segunda persona del inglés *you*, (vos/ustedes) es característicamente ambiguo entre la referencia a un destinatario singular o plural. Para ambos casos (*we*, *you*) existen recursos lingüísticos para desambiguar la referencia (*We **all/both/students** know that...*; *You **all/people** listen to me*), particularmente en la lengua general (Biber 1999, *et al.*). Volveremos sobre este tema en el apartado de Resultados y discusión.

### *Algunos resultados anteriores*

En la gramática basada en corpus de Biber et al. (1999) se observa que, de los cuatro usos de la lengua estudiados, conversación, ficción, discurso periodístico, y discurso académico escrito (es en este último en el que se encuentra la mayor frecuencia de uso de la voz pasiva y la diferencia con el resto, particularmente con la conversación) es muy significativa. Asimismo, en un trabajo posterior, Biber (2006, pp. 64-66) destaca como un aspecto muy interesante que la voz pasiva es no solamente más usada en los libros de texto frente al discurso académico oral en general a lo largo de diversas disciplinas, sino que particularmente los libros de texto del dominio de la ingeniería muestran la mayor frecuencia de todos los estudiados, incluyendo ciencias naturales, humanidades, sociales, etc. En esta

área, según sus datos, casi el 30% de todas las frases verbales está en voz pasiva, en su opinión, por la necesidad de focalizar la atención en procesos u objetos afectados por esos procesos y no en sus posibles autores.

Rowley-Jolivet (2001), por su parte, estudia un corpus compuesto por ponencias en congresos de tres disciplinas diferentes, medicina, geología y física, y las compara con sus correspondientes artículos publicados en actas. Sus resultados indican que la pasiva se utiliza con una frecuencia significativamente mayor, casi tres veces más en los artículos escritos que en las ponencias orales. Por otra parte, respecto de los pronombres personales, la autora observa que en posición de sujeto se utilizan con una frecuencia abrumadoramente superior en las presentaciones orales frente a los artículos (36,4% frente a solo el 3,1%, respectivamente). Rowley-Jolivet aclara que estos resultados están anclados fuertemente tanto en la situación comunicativa como en las propias convenciones de cada género estudiado.

## **Constitución del corpus y metodología**

### *Corpus*

Para esta investigación se constituyó un corpus a partir de los criterios surgidos del modelo teórico que hemos presentado anteriormente (Ciapuscio y Kuguel, 2002), el cual nos permitió establecer los puntos de contacto y de diferencia a considerar en el análisis. En este sentido, observamos los datos que se describen a continuación.

A nivel funcional, tanto los textos escritos como los orales comparten la perspectiva didáctica en tanto se trata de textos educativos de nivel universitario en los que predominan secuencias expositiva-explicativas características del género, de modo que su función principal es la de informar con la función subsidiaria de dirigir (manifestada en recomendaciones e instrucciones del destinador –especialista/docente– a sus destinatarios estudiantes).

A nivel del contenido semántico, podemos señalar que los textos que integran el corpus pertenecen al mismo dominio, el área técnica de ingeniería, incluyendo los subdominios de físico-química, ciencia de los materiales, electricidad, electrónica y petróleo, y áreas temáticas representativas de cada uno de ellos. Por su mirada didáctica, se trata en todos los casos de formas secundarias, en el sentido de que comunican conocimiento ya establecido, y esta perspectiva se patentiza, a la vez, en la frecuente utilización de recursos icónicos, como gráficos y todo tipo de ilustraciones que contribuyen a la función educativa que los caracteriza (Kuguel, 2009, pp. 104-105).

Respecto del nivel situacional encontramos, por un lado, que los textos comparten los siguientes factores: son parte de la comunicación interna de la

disciplina; se enmarcan en el contexto social académico; implican un carácter asimétrico de la comunicación entre el docente/autor –es decir, un especialista– y un número indeterminado de destinatarios, los y las estudiantes que representan un público semi-lego o de especialistas en formación; y en todos los casos la comunicación es diferida, no simultánea.

Sin embargo, por otro lado, respecto de la situación comunicativa, particularmente el modo establecido en la comunicación, este nivel determina el punto de corte entre los dos géneros analizados, el texto pedagógico escrito frente al oral. Utilizaremos aquí para referirnos a estas variables el término *modalidad* en el sentido de Parodi, Ibañez y Venegas (2010), quienes la definen en relación con las características semióticas del texto, las que les permiten establecer dos facetas o perspectivas, una verbal, oral o escrita, y una segunda faceta que representa el modo no-verbal e incluye toda la información paratextual (gráficos, fotos, diagramas, etc.) (Parodi *et al.*, 2010, p. 45). En este sentido, entonces, nuestro corpus global se compone de textos multimodales, en tanto todos ellos combinan el modo semiótico verbal con el no-verbal, caracterizado por la presencia de imágenes, gráficos y todo tipo de ayudas visuales; mientras que es en la modalidad verbal en la que se marca el contraste entre el modo escrito frente al oral.

Finalmente, a nivel formal, que es el que nos interesa profundizar aquí, tomamos como base que ambos sub-corpus presentan la combinación del discurso disciplinar particular con el discurso pedagógico. Comparten, como señaláramos, el carácter multimodal, y son discursos monológicos, o unidireccionales. Cada uno a su manera presenta formas medianamente estandarizadas (apertura o introducción, desarrollo, recapitulación y cierre), entre otros aspectos descriptivos de esta dimensión.

Con base en esta caracterización, se constituyó un corpus dividido en dos sub-corpus, cada uno representativo de uno de estos géneros del discurso pedagógico, con las características que puntualizamos a continuación.

Para el sub-corpus oral (en adelante CO) se seleccionaron 10 videos educativos (o fragmentos de tales videos) disponibles en YouTube, referidos a un tema particular dentro del dominio general elegido. Se procuró incluir exclusivamente videos producidos por hablantes nativos de inglés y que pertenecieran a sitios de referencia académica reconocida como universidades o canales educativos de amplia difusión.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, “Thermodynamics: Part 1 Molecular theory of gases”, disponible en el canal de YouTube Khan Academy, o “Lesson 1 – Voltage, Current, Resistance (Engineering Circuit Analysis)”, disponible en el canal Math and Science.

En relación con el sub-corpus escrito (en adelante CE), se incluyeron 10 extractos de libros disponibles en formato digital correspondientes a cada uno de los temas tratados en los videos del CO. El Anexo 1 detalla las fuentes del corpus.

Para determinar la extensión de cada uno de los miembros de sendos grupos, se tomó como criterio el tratamiento completo del tema específico en cuestión. Así, algunas muestras son videos y capítulos de libro completos, y en otros se tomó un fragmento para lograr una correlación equitativa entre cada muestra oral respecto de su correspondiente muestra escrita. Asimismo, se procuró que los textos del CE hubieran sido publicados originalmente en inglés.

Todos los miembros del corpus tanto escrito como oral fueron seleccionados por su adecuación al nivel académico terciario o universitario de grado, y en todos los casos se acotó la búsqueda a material publicado durante las últimas dos décadas para garantizar en la medida de lo posible su vigencia y actualidad.

### *Procedimiento metodológico*

Una vez constituido el corpus se procedió a analizarlo siguiendo los pasos que detallamos a continuación.

Los videos del CO fueron transcritos utilizando como base la transcripción automática provista por Youtube, la cual fue revisada y corregida manualmente. Tanto los textos del CO como los del CE fueron procesados como documentos de Microsoft Word (.docx) y documento de texto (.txt), para permitir el análisis con los programas de búsqueda utilizados. Con respecto a este punto, se utilizaron, además de las herramientas generales de Microsoft, software de acceso libre y gratuito como el procesador de textos on-line AntConc (Anthony, 2019) y Analyze My Writing.

Con el fin de contabilizar tanto la utilización de la voz pasiva como el uso de pronombres de primera y segunda persona, se procedió entonces al conteo de frases verbales conjugadas de todas las cláusulas de los textos analizados. Esta tarea se realizó en forma manual.

Con respecto a las cláusulas en voz pasiva, se hizo una primera aproximación utilizando los dispositivos electrónicos mencionados, cuyos resultados fueron luego revisados también de manera manual. Asimismo, una decisión metodológica importante –al menos para esta primera etapa de análisis– fue la de contabilizar todas las instancias de frases verbales con la forma [sujeto + *be* + participio pasado], siguiendo aquí a Tarone, Dwyer, Gillette y Icke (1998), es decir, no distinguimos entre pasivas reales o construcciones estativas, en virtud de ambigüedad de la cópula *be* en inglés discutida en el subapartado “La voz pasiva”. Por otro lado, y a

diferencia de otro de los antecedentes ya mencionados (Rowley-Jolivet, 2001), no se incluyeron en este recuento las cláusulas pasivas reducidas en posición posnominal del tipo de *the example given*. Dejaremos para una etapa posterior la profundización del análisis de pasivas en todos sus aspectos. En cuanto a los pronombres, se procesaron los textos y obtuvieron los números correspondientes de cada uno de los tipos (1.<sup>a</sup> persona del singular y del plural; 2.<sup>a</sup> persona) para luego utilizarlos como base para el análisis cualitativo y discusión de resultados.

Respecto de la base de datos obtenida, dado que la extensión de cada corpus es diversa, se calcularon los datos en base mil con el fin de lograr un resultado que fuera representativo de cada una de los recursos lingüísticos estudiados. Así, para las cláusulas en voz pasiva se calculó la cantidad de casos por cada mil cláusulas conjugadas (Tarone *et al.*, 1998 y Rowley-Jolivet, 2001;), y para los pronombres personales se contabilizó la cantidad de casos en posición sujeto por cada mil cláusulas en voz activa. En el Anexo 2, se presentan los datos cuantitativos de número de palabras (Tabla 1) y número total de cláusulas conjugadas (Tabla 2) en cada corpus.

En este punto es importante mencionar que nuestro análisis tiene carácter fundamentalmente cualitativo, e incluye este procedimiento cuantitativo no con pretensiones estadísticas, sino más bien, como base de datos necesaria para dar cuenta de las diferencias y/o similitudes observadas en los dos sub-géneros.

## Resultados y discusión

En las Figuras 1 y 2 se sintetizan, respectivamente, los datos totales de casos de voz pasiva y pronombres personales de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> persona que resultaron del análisis cuantitativo del corpus. Los datos numéricos se encuentran detallados en el Anexo 2, Tablas 3 a 7.

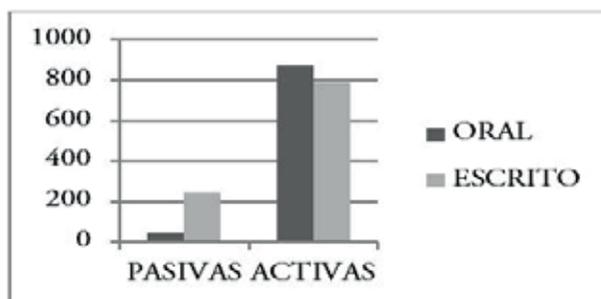


Figura 1. Datos totales de voz pasiva y activa en CO y CE. Elaboración propia.

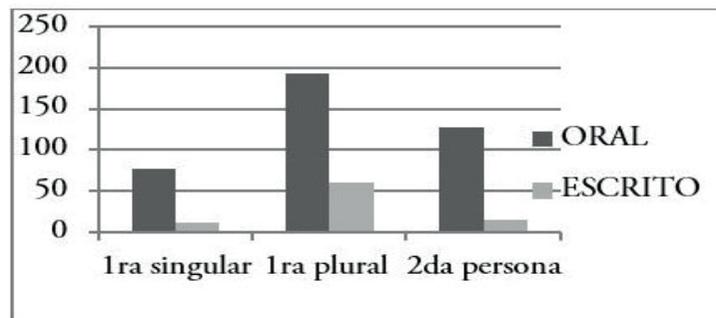


Figura 2. Datos totales de pronombres de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> persona en CO y CE. Elaboración propia.

Como podemos observar, la utilización de cláusulas en voz pasiva es en general menos frecuente que la voz activa en ambos sub-géneros. Así, sobre un total de 3476 cláusulas conjugadas en el corpus total, solo 548 están en voz pasiva. A la vez, resulta evidente que la frecuencia de uso es claramente mayor en el corpus de los libros de texto, en el que representa prácticamente el 25% de los casos —477 instancias sobre un total de 1927 cláusulas conjugadas en este subgénero, contra solo 71 casos sobre 1549 cláusulas conjugadas en el corpus de videos educativos. Incluso, si observamos detalladamente cada par de textos, vemos que en algunas de las muestras orales, prácticamente no se encuentra ningún caso de voz pasiva (Figura 3).

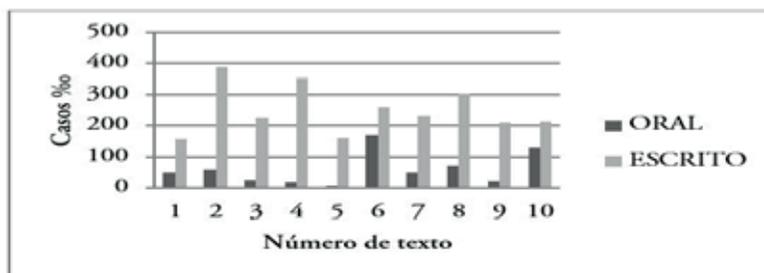


Figura 3. Detalle de casos de voz pasiva por número de textos. Elaboración propia.

Respecto de los pronombres personales, y casi como contrapartida, se encontraron muchas más instancias en los textos del corpus oral que en el escrito para las dos personas y números. Entre ellos, además, se destaca que la primera persona del singular es la menos usada en todos los casos (poco más del 7% de las cláusulas en voz activa), y la más es frecuente la primera del plural, esto en términos relativos

y respecto de los dos sub-géneros. Asimismo, si desagregamos los resultados observamos esta correlación, y vemos a su vez, que en la mayoría de los textos del corpus escrito la primera persona del singular está casi absolutamente ausente (solo aparecieron 2 instancias sobre un total de 1450 cláusulas en voz activa en este corpus). Los datos respecto del oral también indican un promedio bajo, de algo más del 7% de las cláusulas en voz activa con el pronombre *I* como sujeto (114 casos sobre un total de 1478 cláusulas en voz activa), como ilustra la Figura 4.

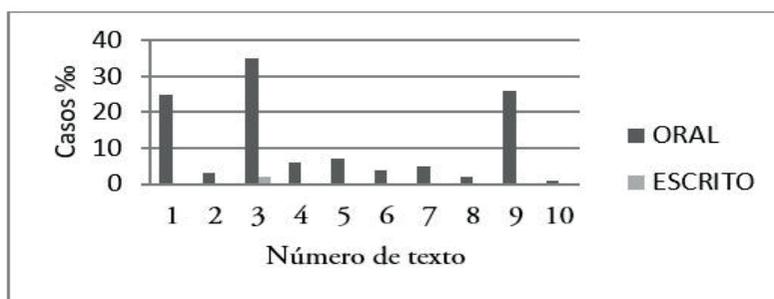


Figura 4. Detalle de casos según par de textos CO y CE. Elaboración propia.

En cuanto a la primera del plural (Figura 5), esta se utiliza como sujeto en aproximadamente el 20% de las cláusulas en voz activa del corpus oral (284 casos sobre el total de 1478 cláusulas) y solo en algo del 6% de tales cláusulas en el corpus escrito (88 instancias sobre 1450 cláusulas activas). Por su parte, el pronombre personal de segunda persona aparece en un promedio del 13% de cláusulas activas del corpus oral, 189 casos sobre 1478 cláusulas activas, y en el 1,6% de los casos del corpus escrito, 23 casos sobre 1450.

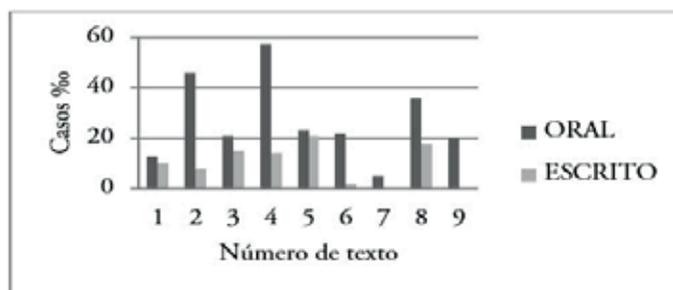


Figura 5. Detalle de datos según par de textos. Elaboración propia.

Por su parte, el pronombre personal de segunda persona aparece en un promedio del 13% de cláusulas activas del corpus oral, 189 casos sobre 1478 cláusulas activas, y en el 1,6% de los casos del corpus escrito, 23 casos sobre 1450 (ver Figura 6).

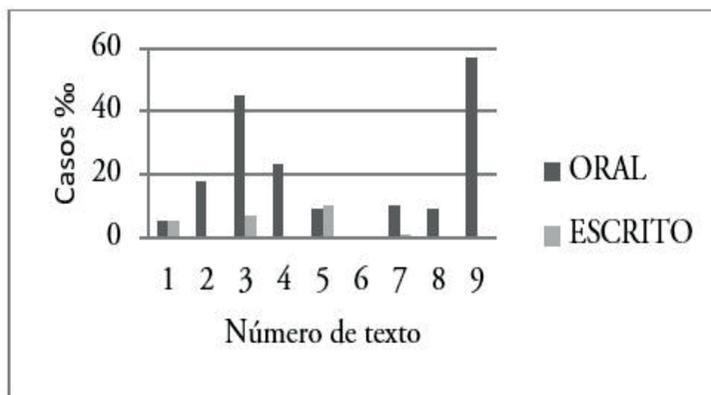


Figura 6. Detalle de datos según par de textos. Elaboración propia.

### Discusión de los resultados

En primer lugar, consideramos que estos resultados pueden analizarse en conjunto, ya que la selección de los recursos lingüísticos estudiados –aspectos del nivel formal en nuestro modelo teórico– parece estar claramente vinculada con su entrecruzamiento con los demás niveles de análisis. En el corpus de textos escritos la mayor presencia de cláusulas en voz pasiva y menor recurso a los pronombres personales en general refleja ese distanciamiento del autor/ destinador, el cual pasa a un segundo plano frente a la jerarquización del conocimiento que se desea transmitir. Esto le da ese carácter de objetividad y formalidad al libro de texto universitario, aun cuando su función principal sea la de la enseñanza. Para ilustrar, los siguientes extractos del CE muestran formas típicas de presentar definiciones o descripciones frente a lo que sucede en el CO.

- (4) a. On the other hand, *liquid produced at the surface from a fluid that is gas in the reservoir is called gas condensate* because the liquid condenses from the gas phase. (Texto 10-CE)  
 b. [...] *it needs void space in the rock* for the hydrocarbon molecules to occupy and we call that porosity and that will go from 0% up to about 35 may be 40 percent in recent sediments [...]. (Texto 6 CO)

- (5) a. If all the side-groups are on the same side, *the molecule is called isotactic*. (Texto1-CE)  
b. And *we call that semi-crystalline*, it's only partially crystalline. (Texto 1-CO)
- (6) a. Nonetheless, the crystallinity is good enough for the polymer to diffract X-rays like a metal crystal, and *a unit cell can be defined* (Fig. 22.5). (Texto 1-CE)  
b. We've talked about metals *which we usually describe* in terms of hard-spher close- packed models. (Texto 1-CO)

Obsérvese que, en todos los casos, conceptos similares en sendos corpus son presentados cada uno con recursos opuestos, voz pasiva en el escrito y activa en el oral.

Asimismo, en relación con los pronombres, el de primera persona del plural que aparece con una cierta frecuencia en el CE refleja justamente esta intención pedagógica de incorporación en un mismo sujeto del destinador/autor con el interlocutor estudiante. Así, el destinador se involucra en el proceso de guiar a su estudiantado a lo largo de la lectura y aprendizaje del contenido del texto. En este sentido, cabe mencionar que muchos de los ejemplos encontrados tienen relación tanto con funciones discursivas vinculadas a la organización textual –los casos de (7) y (8)– como con la propia presentación de los contenidos –ejemplos (9) y (10).

- (7) When, instead, the polymer solidifies to a glass (an amorphous solid) the blurring is much greater, as *we shall now see*. (Texto 1)
- (8) *We* will now turn our attention to the basic definitions of strain. (Texto 2-CE)
- (9) To simplify matters, *we shall assume* in this section that circuits do not contain voltage sources. (Texto 8-CE)
- (10) If *we* apply KCL to nonreference nodes, *we* obtain simultaneous equations such as Eqs. (3.5) and (3.6) or (3.7) and (3.8). (Texto 8-CE)

En el corpus de videos didácticos, por su parte, el involucramiento del expositor es mucho más evidente. Se expresa como en un verdadero “aquí y ahora” virtual con su audiencia, recurre entonces a la auto-referencia en primera persona tanto del singular como del plural, e interpela con frecuencia a su auditorio con ese *you* típico de la clase presencial, como se ilustra en los siguientes casos.

- (11) So, *I have* chains of polymers that are lined up parallel to other chains, right? (Texto 1-CO)

- (12) *So, this you know*, looks a little bit different from some of the unit cells that you've seen before for metals and for ionic ceramics. (Texto 1-CO)
- (13) *You know this is all definitions I try to make it as interesting as I can, but it's so Incredibly important make sure you understand this.* (Texto 9-CO)

Las razones que fundamentan el uso de estos pronombres –y de la voz activa– en el CO son variadas. Por un lado, estos videos de enseñanza reflejan la naturaleza interactiva de la modalidad oral y su carácter inclusivo; de alguna manera se asemejan al género conversacional por la familiaridad y hasta informalidad para expresarse frente a los y las interlocutores, muy poco frecuentes en la prosa académica. Incluso, se recurre en ellos a las formas interrogativas como estrategia de reconocimiento de ese otro/otra.

Por otra parte, muchas de las expresiones que incluyen pronombres personales pertenecen a lo que se considera 'paquetes léxicos' (Biber, Conrad y Cortes, 2004; Hyland, 2008; Herczeg y Beunza, inédito), es decir, las combinaciones de palabras más frecuentemente recurrentes, cuyas funciones discursivas son importantes tanto en los textos escritos como en los orales<sup>3</sup>. Así, ciertos paquetes léxicos que aparecen en este corpus se relacionan con la elaboración y clarificación del contenido en sí, como vemos subrayado en ejemplo (12) más arriba. También son muy frecuentes las expresiones referenciales, que sirven, por ejemplo, para acompañar el despliegue visual, como en los casos que siguen a continuación.

- (14) So *here we can see* that there's a large amount of stress applied to this material this beam right here. (Texto 2-CO)
- (15) And so *over here we have* the anode. (Texto 4-CO)

## Conclusiones

Algunas conclusiones que podemos establecer a partir del estudio realizado indican, sin perder de vista que estamos ante un corpus limitado, que la modalidad textual –escrita u oral– resulta un factor determinante en la selección y frecuencia de uso de los recursos lingüísticos estudiados aquí. La escritura académica en libros de texto de ingeniería conserva el carácter formal, objetivo y distante de los y las destinatarios que se ha observado en diferentes géneros y a lo largo de diversas

<sup>3</sup> Asimismo, se destaca que los significados de estas secuencias no son idiomáticos, y que generalmente, los paquetes léxicos no son estructuralmente completos, es decir, que conforman solo una parte de lo que luego será una frase o cláusula más larga.

disciplinas. En esta área en particular, aparece con mucha fuerza la idea de texto sobre tópicos y no sobre acciones de las personas, discutido en estudios anteriores. La oralidad, en cambio, y en particular estas formas de discurso oral mediado por las redes, se presenta como un género más cercano al intercambio informal de la conversación –aunque aquí sea unidireccional–, en el que se manifiesta esa intención dialógica y, si se quiere, más amigable con esa audiencia invisible, muy a la manera típica del/la *YouTuber*.

Muchos aspectos quedan por ampliar y profundizar, entre ellos, por supuesto, extender el análisis a un corpus más amplio. En cuanto a lo estrictamente lingüístico, resulta fundamental trabajar sobre la discriminación específica de los distintos casos de pasivas (pasivas reales vs. construcciones estativas), y la predominancia de cada una en ambos corpus. Asimismo, es interesante abordar la presencia y combinatoria de cada uno de los tres pronombres estudiados desde la perspectiva tanto del involucramiento y toma de posición de destinatarios como del número y tipo de participantes incluidos en los plurales de primera persona e indeterminados de segunda persona en inglés.

Respecto del estudio de géneros, sería muy atinado contrastar nuestros resultados con estudios de corpus interdisciplinarios como forma de establecer algunas generalizaciones que puedan tener mayor vinculación con las características específicas de las diversas disciplinas y no tanto con las propiedades mismas del género o sub-género en sí.

Por lo pronto, nuestra investigación continúa trabajando con el resto de las estructuras de empaquetamiento de la información –cláusulas hendidas, pseudo-hendidas, *extrapuestas*, invertidas, y uso de *there*-existencial y con el recurso discursivo de la pregunta– con el fin de dar cuenta, de la manera más exhaustiva posible, de las características generales de los dos géneros del discurso académico de la enseñanza que nos convocan.

## Referencias

- Anagnostopoulou, (2012). “Participles and voice”. En Alexiadou, A., Rathert, M. y von Stechow, A. *Perfect Explorations*, (pp. 1-36). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Analyze My Writing. Disponible en <https://www.analyzemywriting.com/index.html>
- Anthony, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8.) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponible en <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002). "A generic view of academic discourse". En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 21-39). London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bondi, M. (2016). "Textbooks". En Hyland, K. (Ed). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge, 20160129. VitalBook file.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Busso, N. y López, L. (2017). "Géneros académicos y profesionales en inglés en el área de Ciencias Químicas en la UNC". En D. Moyetta, C. Raffo y S. Rezzano (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, vol. 5, (pp. 46-63). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carnie, A. (2013). *Syntax. A Generative Introduction*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. (2001). "Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure". *ASP* (31-33), pp. 19-37.
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. (2003). "Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre". *ASP*, (39-40), pp. 59-72. <https://doi.org/10.4000/asp.1295>
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados". En M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Almar.
- Ciapuscio, G. (2005). "La noción de género en la Lingüística Sistemico Funcional y en la Lingüística Textual". *Revista Signos*, 38(57), pp. 31-48.
- Ciapuscio, G. (2009). "Modalidad y géneros académicos". En G. Ciapuscio (Ed.), *De la palabra al texto* (pp. 69-94). Buenos Aires: Eudeba.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (2da. Ed.). Argentina, Córdoba: Comunicarte.

- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Embick, D. (2002). "On the Structure of Resultative Participles in English". *Linguistic Inquiry*, 35(3), pp. 355-392.
- Halliday, M. (1967). "Notes in transitivity and theme in English", *Journal of Linguistics* 3(2), pp. 199-244.
- Heinemann, W. (2000). "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick". En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, Tübingen: Stauffenburg.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Herczeg, C. y Beunza, D. (inédito). "Caracterización del género video didáctico: aportes para la enseñanza de inglés con fines académicos en áreas técnicas". *IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Madrid, junio de 2019.
- Hyland, K. (1996). "Writing without conviction? Hedging in science research articles." *Applied linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1999). "Talking to Students: Metadiscourse in introductory course-books". *English for Specific Purposes*, 18(1), pp.3-26.
- Hyland, K. (2002). "Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing". *Journal of pragmatics*, 34(8), pp.1091-1112.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2008). "As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation". *English for specific purposes*, 27(1), pp.4-21.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- Hyland, K. (Ed.) (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge, 20160129. VitalBook file.
- Khan Academy (24 de abril de 2008). "Thermodynamics part 1: Molecular Theory of Gases" [Archivo de Video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=tQcB9BLUoVI&t=379s&ab\\_channel=KhanAcademy](https://www.youtube.com/watch?v=tQcB9BLUoVI&t=379s&ab_channel=KhanAcademy)
- Kratzer, A. (2000). "Building statives". En L. J. Conathan (Ed.), *Proceedings of the Twenty-sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 385-399). Berkeley: University of California, Berkeley Linguistics Society.
- Kuguel, I. (2009). En Ciapuscio, G. (Ed.), *Géneros académicos y grados de especialización. De la palabra al texto* (pp. 95-127). Buenos Aires: Eudeba.

- Math and Science (4 de febrero de 2016). “Lesson 1 – Voltage, Current, Resistance (Engineering Circuit Analysis)” (Archivo de Video). Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=OGa\\_b26eK2c&ab\\_channel=MathandScience](https://www.youtube.com/watch?v=OGa_b26eK2c&ab_channel=MathandScience)
- Moyetta, D. (2017). “Tipologización de géneros académicos en inglés en el ámbito del Diseño Industrial”. En D. Moyetta, C. Raffo y S. Rezzano (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, vol. v, (pp. 225-240). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Ibañez, R. y Venegas, R. (2010). “Discourse genres in the PUCV-2006 Academic and Professional Corpus of Spanish. Criteria, Definitions and examples”. En Parodi, G. (Ed.), *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*, (pp. 37-63). Amsterdam: John Benjamins.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de Textos escritos. La teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Robles Garrote, P. (2013). “La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano”. *Boletín de Filología*, 48(1), pp.127-146.
- Rowley-Jolivet, E. (2001). “Activating the passive—A comparative study of the passive in scientific conference presentations and research articles”. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l’Apliu*, 20(4), pp. 38-52.
- Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2005). “The rhetoric of conference presentation introductions: context, argument and interaction”. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), pp. 45-70.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1995). “The role of the textbook in EAP writing research”. *English for Specific Purposes*, 14(1), pp. 3-18.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., & Icke, V. (1998). “On the use of the passive and active voice in astrophysics journal papers: with extensions to other languages and fields”. *English for Specific Purposes*, 17(1), pp. 113-132.
- Ward, G, Birner, B. y Huddleston, R. (2002). “Information packaging”. En R. Huddleston y G. Pullum (Eds.), *The Cambridge grammar of the English language*, (pp. 1363-1448). Cambridge: Cambridge University Press.

## Anexos

## ANEXO I. REFERENCIAS DE TEXTOS DEL CORPUS

	CORPUS ESCRITO	CORPUS ORAL
1	Ashby, M. F., & Jones, D. R. H. (2006). <i>Engineering Materials 2 An Introduction to Microstructures, Processing and Design</i> . Oxford: Butterworth-Heinemann. Capítulo 22	Shamberger, P. (2014). <i>Structures of polymers</i> {Texas A&M: Intro to Materials}. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wmyd3DYqZWA&amp;t=16s">https://www.youtube.com/watch?v=wmyd3DYqZWA&amp;t=16s</a>
2	Soboyejo, W. (2002). <i>Mechanical Properties of Engineered Materials</i> . New York: Marcel Dekker. Capítulo 3, fragmento	van Biezen, M. (2013). <i>Physics - Mechanics: Stress and Strain</i> (1 of 16). Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IyvFpuFeDYc&amp;t=46s">https://www.youtube.com/watch?v=IyvFpuFeDYc&amp;t=46s</a>
3	Mortimer, R. G. (2008). <i>Physical Chemistry Third Edition</i> by. Burlington, MA, USA: Elsevier Academic Press. Capítulo 1, fragmento	Khan Academy. (2011). <i>Thermodynamics: Part 1 Molecular theory of gases</i> . Recuperado de <a href="https://www.khanacademy.org/science/ap-physics-2/ap-thermodynamics/modal/v/thermodynamics-part-1">https://www.khanacademy.org/science/ap-physics-2/ap-thermodynamics/modal/v/thermodynamics-part-1</a>
4	Bagotsky, V. X. (2006). <i>Fundamentals of Electrochemistry</i> . Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Capítulo 1	Andersen, P. (2013). <i>Electrochemistry</i> , Bozeman Science. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Rt7-VrmZuds&amp;t=36s">https://www.youtube.com/watch?v=Rt7-VrmZuds&amp;t=36s</a>
5	McMurry, J. (2011). <i>Fundamentals of Organic Chemistry</i> . Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning. Capítulo 1	DeWytt, T. (2012). <i>Basic Atomic Structure: A Look Inside the Atom</i> . Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h6LPAwAmnCQ&amp;t=83s">https://www.youtube.com/watch?v=h6LPAwAmnCQ&amp;t=83s</a>
6	Fanchi, J. R., & Christiansen, R. L. (2017). <i>Introduction to Petroleum Engineering, First Edition</i> . Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc. Capítulo 4, fragmento	Schroeder, F. (2017). <i>Lesson 8 - Essential Play Elements Reservoir Rocks</i> . IRIS Earthquake Science. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GGQq5RGJY2c&amp;t=629s&amp;ab_channel=IRISEarthquakeScience">https://www.youtube.com/watch?v=GGQq5RGJY2c&amp;t=629s&amp;ab_channel=IRISEarthquakeScience</a>
7	Alexander, C. K., & Sadiku, M.N.O. (2013) <i>Fundamentals of Electric Circuits</i> . New York: McGraw-Hill. Capítulo 3	The Organic Chemistry Tutor (2017). <i>Semiconductors, Insulators &amp; Conductors, Basic Introduction, N type vs P type Semiconductor</i> . Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ethnHSgVbHs&amp;ab_channel=TheOrganicChemistryTutor">https://www.youtube.com/watch?v=ethnHSgVbHs&amp;ab_channel=TheOrganicChemistryTutor</a>
8	Patrick, D. R., & Fardo, S. W. (2008). <i>Electricity and electronics fundamentals</i> , Lilburn, : The Fairmont Press Capítulo 3	Solid State Workshop. (2015). <i>Essential &amp; Practical Circuit Analysis: Part 1- DC Circuits, Circuit Analysis</i> . Recuperado de <a href="https://youtu.be/sqxzQkAdJm0">https://youtu.be/sqxzQkAdJm0</a>
9	Blume, S. W. (2011). <i>High Voltage Protection for Telecommunications First Edition</i> . Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. Capítulo 2	Math and Science (2016). <i>Lesson 1 - Voltage, Current, Resistance (Engineering Circuit Analysis) Math and Science</i> . Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OGa_b26eK2c&amp;ab_channel=MathandScience">https://www.youtube.com/watch?v=OGa_b26eK2c&amp;ab_channel=MathandScience</a>
10	Craft, B. C., & Hawking, M. Revised by Terry, R.E. & Rogers, J.B. (2015). <i>Applied Petroleum Engineering Third Edition</i> . 2015. Pearson Capítulo 4	Terry, R. (2016). <i>Gas Condensate Reservoirs</i> , Chapter 5, part 1. APRE. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RsAkj2xFTMc&amp;ab_channel=APRE">https://www.youtube.com/watch?v=RsAkj2xFTMc&amp;ab_channel=APRE</a>

## ANEXO 2. TABLAS DE DATOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO.

TABLA 1. NÚMERO DE PALABRAS EN CADA TEXTO DEL CORPUS.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	1158	1386	1701	1631	1232	590	683	990	2055	1261	12687
CE	2586	2415	2468	6175	6057	924	1059	779	473	529	23465

TABLA 2. CANTIDAD DE CLÁUSULAS CON FRASES VERBALES CONJUGADAS POR TEXTO DEL CORPUS.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	
CO		142	154	216	213	170	70	83	110	277	114	1549
CE		264	188	203	440	513	77	108	59	33	42	1927
CLÁUSULAS CONJUGADAS TOTALES												3476

TABLA 3. CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA Y ACTIVA POR TEXTO DEL CORPUS ORAL.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA	7	9	5	4	1	12	4	8	6	15	71
CLÁUSULAS EN VOZ ACTIVA	135	146	211	209	169	58	79	102	271	99	1478

TABLA 4. CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA Y ACTIVA POR TEXTO DEL CORPUS ESCRITO.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA	42	73	46	155	82	20	25	18	7	9	477
CLÁUSULAS EN VOZ ACTIVA	222	115	157	285	431	57	83	41	26	33	1450

TABLA 5. NÚMERO DE INSTANCIAS DE PRONOMBRES DE 1.<sup>a</sup> PERSONA DEL SINGULAR.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	25	3	35	6	7	4	5	2	26	1	114
CE	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2

TABLA 6. NÚMERO DE INSTANCIAS DE PRONOMBRES DE 1.<sup>a</sup> PERSONA DEL PLURAL.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	13	46	21	57	23	22	5	36	20	41	284
CE	10	8	15	14	21	2	0	18	0	0	88

TABLA 7. NÚMERO DE INSTANCIAS DE PRONOMBRES DE 2.<sup>a</sup> PERSONA.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	5	18	45	23	9	0	10	9	57	13	189
CE	5	0	7	0	10	0	1	0	0	0	23

**Una exploración a los aspectos mejorables sobre cohesión y citación en informes de campo de estudiantes universitarios de Letras**  
*An exploration to improvable elements of cohesion and citation in field reports written by university Language and Literature students*

Carolina Andrea Mirallas  
Universidad Nacional de San Luis- CONICET, Argentina  
caro0910@gmail.com

Ana Cristina Yuvero  
Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
anacyuvero@gmail.com

Original recibido: 29/09/2021  
Dictamen enviado: 22/12/2021  
Aceptado: 26/01/2022

**Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo explorar recursos de cohesión y de citación mejorables en el discurso académico de estudiantes de segundo año de un Profesorado Universitario en Letras en Argentina, en informes de campo. Para ello, se recolectaron 7 textos en formato digital y se analizaron manualmente con asistencia de una herramienta de marcado. Se diseñó un sistema de codificación a partir de la observación de los aspectos mejorables de cohesión y citación en los textos, y se marcaron todas las instancias. Los resultados indican que los errores más frecuentes asociados a las relaciones cohesivas son los de referencia, sustitución, elipsis, conjunción, y repetición. Asimismo, el empleo de las citas da cuenta de algunas inconsistencias entre el género académico de los textos y el uso del lenguaje. Los hallazgos derivados de esta investigación pueden ser empleados para mejorar las prácticas discursivas de los estudiantes a partir del desarrollo de estrategias orientadas a subsanar las debilidades encontradas.

**Palabras clave:** análisis del discurso académico, escritura académica, profesorado en letras, textos producidos por estudiantes.

***Abstract***

*The objective of this work is to explore resources of cohesion and citation that can be improved in the academic discourse of end-of-course field reports produced by second year students of a Language and Literature teaching training program in Argentina.*

*To achieve this aim, 7 reports were collected in digital format, and manually analyzed with the assistance of an annotation tool. A coding system was designed based on the observation of the improvable aspects of cohesion and citation in the texts, and all instances were marked. The results indicate that the most frequent errors associated with cohesive relationships are those of reference, substitution, ellipsis, conjunction, and repetition. Moreover, the use of citations accounts for some inconsistencies between the academic genre of the texts and the use of language. The findings derived from this research can be used to improve students' discursive practices from the development of strategies aimed at correcting the weaknesses found.*

**Keywords:** *academic discourse analysis, academic writing, Language and Literature teaching training, student-produced texts.*

## **Introducción**

La escritura académica entendida como práctica resulta una habilidad clave para el desempeño de los estudiantes, tanto en su formación en educación superior como en su inserción y desempeño profesional (Moyano, 2011). El paso por la universidad implica la apropiación y el reconocimiento de ciertas prácticas y de géneros discursivos que tienen el objetivo de construir espacios de conocimiento y difusión disciplinar (Venegas Velásquez, Núñez Herrera, Zamora Herrera y Santana Covarrubias, 2015). En este sentido, los estudiantes de grado se enfrentan con el desafío de producir una gran variedad de textos que apuntan a diferentes propósitos comunicativos, tales como guías de lectura, parciales domiciliarios y presenciales, monografías, trabajos de campo, y fichas etnográficas, para mencionar algunos. Es necesario, entonces, no solo proveer a los estudiantes de los recursos lingüísticos que son apropiados para el género discursivo en cuestión, sino también generar conciencia en torno al propósito social del texto y cómo funcionan los componentes retóricos que sirven a ese fin (Martin y Rose, 2008).

En los últimos años, numerosas investigaciones se han dedicado a describir y analizar los discursos académicos desde diversos ángulos y con objetivos precisos, como por ejemplo la búsqueda de léxico específico y su frecuencia en textos académicos (Biber, Conrad & Cortés, V. 2003, 2004), la riqueza léxica (Madrigal y Vargas, 2016), los tipos de conectores o marcadores en el discurso académico-científico (Eisner y Montemayor-Borsinger, 2014; Salas Valdebenito, 2015), las formas de posicionamiento (Bolívar, Beke y Shiro, 2010; Müller, 2007), la inclusión de voces en los textos (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega, y Bañales, 2011; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005), entre otros. Si bien numerosos

estudios se han dedicado al análisis textual de ejemplares usualmente exitosos en la academia, esta investigación se centra en aquellos recursos cohesivos y de citación que tienen el potencial de ser mejorados en textos de estudiantes universitarios, en un afán de contribuir a la descripción de problemáticas que requieren acciones concretas para ser desarrolladas. Estas problemáticas vinculadas a la cohesión y a la citación emergen del análisis de diversos aspectos en un corpus auténtico de informes finales de trabajo de campo, requerido como evaluación final de la materia *Sociolingüística y etnografía de la comunicación*. Los textos en cuestión han sido producidos por estudiantes del segundo año del Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Enmarcado en nociones de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday y Hasan, 1976; Halliday y Matthiessen, 2014) y de intertextualidad (Bakhtin, 1981), nuestro estudio explora las problemáticas que pueden ser mejoradas en torno a la cohesión y al uso de citas, pues se trata de los aspectos hallados con mayor frecuencia en el corpus.

### **Encuadre teórico**

#### *El género “informe de trabajo de campo”*

En nuestro trabajo, y teniendo en cuenta los planteos de la LSF, los géneros discursivos son entendidos como sistemas que representan un proceso orientado a un objetivo social particular (Martin, 1997). Un manejo adecuado de los géneros discursivos permite a los sujetos de una comunidad desempeñarse exitosamente en su entorno social (Martin, 1997, p. 13). Más particularmente, si bien el informe de trabajo de campo no ha sido identificado en estos términos por la LSF, podemos encontrar el género “informes” (o *reports*) (Martin y Rose, 2008). En ellos, las prácticas discursivas semiotizan el mundo natural a partir de explicaciones sobre cómo funciona este. Los informes de campo pueden vincularse a tal grupo de géneros, ya que su objetivo general es explicar un segmento de la realidad, y dar cuenta de los factores que intervienen en un fenómeno (Martin y Rose, 2008, p. 148). Los estudiantes realizan una aproximación al campo de estudio, implementan una entrevista semiestructurada con sujetos que presentan determinados rasgos sociales, y confeccionan un informe que da cuenta de sus actividades y hallazgos.

Por otro lado, el trabajo que presentaron los estudiantes tiene como propósito social no solo exponer los hallazgos de una investigación de campo, sino también dar cuenta del manejo disciplinar y metodológico para promover o aprobar la asignatura de *Sociolingüística y etnografía de la comunicación*. Los constituyentes

que incluye el informe de trabajo de campo son la introducción, el marco teórico, la metodología, y el análisis de los hallazgos en términos de posibles explicaciones de los fenómenos lingüísticos identificados. Estos apartados son el resultado de una adaptación con fines pedagógicos y didácticos realizada por las docentes de la asignatura sobre la descripción retórico-discursiva desarrollada por Venegas Velásquez *et al.* (2015, p. 48). En dicha adaptación se identificó la estructura de la tesina de grado en varias disciplinas, entre ellas la lingüística.

### *Elementos textuales mejorables analizados en el corpus*

#### **Cohesión**

La cohesión se refiere a las relaciones que existen en un texto entre los elementos gramaticales y referenciales y los significados semánticos (Halliday y Hasan, 1976). La cohesión, según establecen Halliday y Hassan (1976), da cuenta de las relaciones en el discurso, sin considerar necesaria una unidad estructural que supere a la de la oración, y se refiere al “rango de posibilidades que existen para vincular algo con lo que se dijo antes” (p. 10). Como estas relaciones se establecen a partir de los significados, los elementos bajo análisis son aquellos a los que el escritor recurre para crear un texto, independientemente de la categoría gramatical a la que pertenecen esos recursos. En este trabajo, tendremos en cuenta la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la repetición, dado que –como detallaremos en la sección de resultados– han sido los más frecuentes en los textos bajo estudio.

En primer lugar, la referencia (Halliday y Hasan, 1976, p. 31) es un tipo de relación en la que uno de los elementos tiene la propiedad de referirse a otro y que, en vez de poder ser interpretado por sí mismo, depende de algo más para su comprensión. La referencia puede ser anafórica (cuando el elemento referenciado precede al referente dentro del texto) o catafórica (cuando el elemento referenciado se recupera después del referente). A su vez, la referencia exofórica encuentra la identidad del elemento en cuestión fuera del texto.

En segundo lugar, la sustitución (Halliday y Hasan, 1976, p. 88) es el reemplazo de un ítem por otro. El sustituto tiene la misma categoría gramatical y cumple la misma función que el elemento sustituido, y los tipos de sustitución se clasifican teniendo en cuenta las funciones del sustituto: nominal, verbal o clausal.

En tercer lugar, la elipsis es la omisión de un elemento, o la sustitución por cero. Existe un elemento que no está “dicho” (Halliday y Hasan, 1976, p. 142), pero el hecho de que un elemento esté ausente en el discurso no implica que no se entienda. Al igual que la sustitución, la elipsis se clasifica en términos del elemento elidido: nominal, verbal o clausal.

En cuarto lugar, la conjunción tiene que ver con elementos que no son cohesivos por sí mismos, sino de manera indirecta en virtud de los significados que ellos vinculan (Halliday y Hasan, 1976, p. 226), y presupone la presencia de componentes semánticos en el discurso, usualmente en un orden determinado. Las conjunciones relacionan elementos en términos de sucesión temporal (precedentes, posteriores, inmediatos, simultáneos, repetitivos, durativos, terminales), adversativos (contrastivos, correctivos), de concesión, de adición (aditiva, negativa, alternativa, comparativa, apositiva), de causa-consecuencia (razón, resultado, propósito, condición), entre otros.

Finalmente, en relación con la cohesión léxica (Halliday y Hasan, 1976, p. 274), mencionaremos solamente la repetición de ítems idénticos dentro de un texto. Si bien este es un recurso válido en la cohesión, en el presente trabajo identificamos instancias de ítems léxicos como aspectos mejorables cuando la repetición surge como elemento que empobrece la redacción y resulta posible reemplazarlo por un sinónimo u otro recurso (sustitución o elipsis, por ejemplo).

### **Citación**

Los textos no son entidades lineales, sino que se constituyen como combinaciones heterogéneas de textos y voces, ya que “todo texto es construido como un mosaico de citas; todo texto es la absorción y transformación de otro” (Kristeva, 1980, p. 66). Los procesos intertextuales son característicos de los géneros académicos, y sus usos se han establecido convencionalmente para dar cuenta de la referencia a otras voces en el discurso (Soto, 2009). Dada esta convencionalidad, es esperable que quienes participan en la actividad académica hagan uso de recursos que construyen posicionamientos autorales y que evidencian cuestiones como la experticia escrituraria sobre una temática en una comunidad disciplinar específica, la argumentación en el establecimiento de la propia investigación, la evaluación de los aportes de otros, y la intervención del respaldo de los expertos, por mencionar algunas (Swales, 1990).

El uso de citas, entre otros recursos de la intertextualidad, crea espacios discursivos en los que los participantes involucrados dialogan (Bakhtin, 1981). Más específicamente, y en relación con el objetivo de este trabajo, la escritura de un género discursivo como es el informe de campo implica el uso adecuado de citas, particularmente para reportar y referenciar el trabajo anterior realizado por otros (Hyland, 1999). Esta habilidad da cuenta de la apropiación de los saberes disciplinares-teóricos, así como también otorga el reconocimiento a aquellos que generaron conocimientos y deben ser recompensados (Swales, 1990; Swales y Feak, 2004).

Dado que quienes escribieron los trabajos analizados son estudiantes de segundo año de la carrera de Letras, que se encuentran en etapas iniciales de su formación, el acercamiento al uso mejorable de las citas se limitó a aquellos aspectos presentados explícitamente en la asignatura: a) el formato de las citas según su grado de integración (Swales, 1990) y b) la presencia (o ausencia) de cita de autoridad en el texto cuando los conocimientos expuestos en las producciones no son propios de los estudiantes, es decir, para la atribución de contenido proposicional a una fuente diferente (Hyland, 1999, p. 341). Otros usos vinculados a posicionamientos autorales propios de escritores avezados, tales como la argumentación, contrargumentación, ratificación, justificación y negociación de saberes (Hyland, 1999) no se contemplaron en este análisis. Los escritores de los textos pueden ser considerados noveles, con lo cual su conocimiento pragmático sobre usos más elaborados de las citas está en proceso de ser adquirido (Hugo, Leiva, Marchant, Gallegos y Toro, 2018; Mansourizadeh y Ahmad, 2011).

### **Marco metodológico y de análisis**

Se recolectó un corpus constituido por todos los informes de trabajo de campo presentados por los estudiantes de segundo año de la carrera Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis, para el ciclo lectivo 2019, con un total de 7 textos y 21 547 palabras. Si bien el corpus es pequeño, está compuesto por textos auténticos producidos por alumnos en etapa de formación del profesorado, y responde cualitativamente a los objetivos planteados en este trabajo. Asimismo, el volumen resulta apropiado para el análisis manual que se pretende realizar de las instancias mejorables de cohesión y citación.

Los textos recolectados respondieron a la consigna presentada por la cátedra de *Sociolingüística y etnografía de la comunicación* que proponía la redacción de un informe de campo. Este informe tenía como objetivos que los estudiantes a) aplicaran los conocimientos teóricos trabajados en la materia (variación, variable social, variable lingüística, variable sociolingüística, comunidad de habla, acto de habla, evento de habla: componentes y relaciones) a un corpus real de datos; b) hicieran uso de la metodología propia de la sociolingüística; y c) incrementaran el pensamiento crítico respecto de los usos lingüísticos de la comunidad.

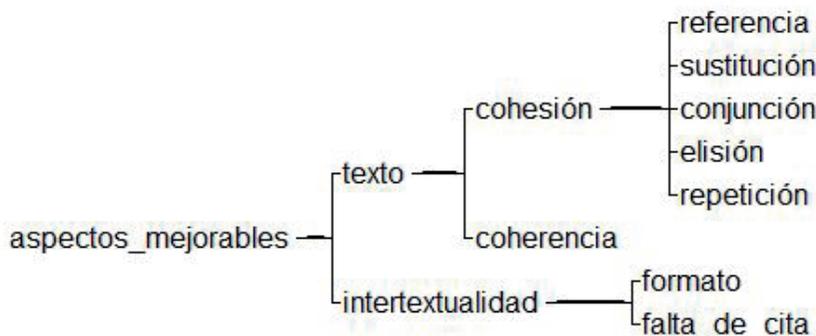
El informe de campo debía contener un título, un *abstract*, palabras clave, identificación del problema, marco teórico a emplear para el análisis de entrevistas, objetivos, metodología, resultados y conclusión. Debían explicitarse además elementos tales como los criterios de selección de informantes a quienes se les

realizó una entrevista semiestructurada, la identificación de una variable lingüística a analizar y la formulación de una posible explicación del uso de las distintas variantes por parte de los entrevistados. Ese uso lingüístico podía explicarse en relación con un factor social (edad, género, nivel de instrucción, profesión, etc.). El corpus se conformó de la siguiente manera (Tabla 1):

**TABLA 1.** NÚMERO DE PALABRAS DE LOS TEXTOS EN EL CORPUS. ELABORACIÓN PROPIA.

INFORME	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Palabras	2352	4593	3860	4285	3138	2883	2788	21547

Estos trabajos fueron incorporados en formato digital a la herramienta de análisis de corpus de la Universidad Autónoma de Madrid, (UAM) CorpusTool (O'Donnell, 2008). Este software permite la anotación de segmentos de textos (a nivel lexical, fraseológico, oracional) o de textos completos. Asimismo, hace posible analizar un corpus incorporando múltiples niveles que pueden ser diseñados y combinados de acuerdo con los intereses del analista. Se llevó a cabo un primer marcado del corpus en el que se anotaron todos aquellos elementos que podían ser mejorados, entre los que se detectaron cuestiones lexicales y gramaticales (uso inadecuado de términos léxicos, uso de fragmentos y problemas de concordancia), discursivas y textuales (cohesión, coherencia, organización de información y puntuación), de registro e intertextualidad. Dado que los elementos más numerosos en este primer acercamiento fueron los de cohesión y citación, este trabajo se limita a detallar estos dos. Se diseñó un sistema de análisis de aspectos textuales e intertextuales, como se muestra en la Figura 1:



**Figura 1.** Sistema de análisis para aspectos textuales e intertextuales mejorables en los informes de campo (elaboración propia, con asistencia de UAM CorpusTool).

Las categorías hacia la izquierda son más abarcadoras y generales, mientras que las de la derecha son más específicas. Posteriormente, los textos fueron analizados de manera manual en la herramienta UAM CorpusTool. Las autoras marcaron los textos de manera individual y posteriormente realizaron una instancia de cotejo de marcado. Se discutieron uno por uno los casos en que se presentaron discordancias para llegar a un acuerdo. El análisis lingüístico fue cualitativo, y luego el software realizó un cálculo cuantitativo de la densidad de aspectos mejorables (DAM en adelante), según cantidad de instancias encontradas y la normalización por mil. Este resulta del número de instancias valorativas por mil dividido el número de palabras en el corpus (Shiro, 2003).

### Resultados y discusión

Se analizaron 21 547 palabras. Los resultados indican que los problemas más frecuentes en el discurso de los informes de campo de los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras son los de cohesión (69 %) distribuidos entre referencia (29 %), conexión (21 %), repetición (15 %) y elipsis (4 %) (Figura 2). En segundo lugar, encontramos los de citación (31 %), que presentan dificultades tanto de formato (16 %) como en su uso (15 %).

A continuación, la Tabla 2 presenta la cantidad de instancias y normalización de los aspectos identificados.

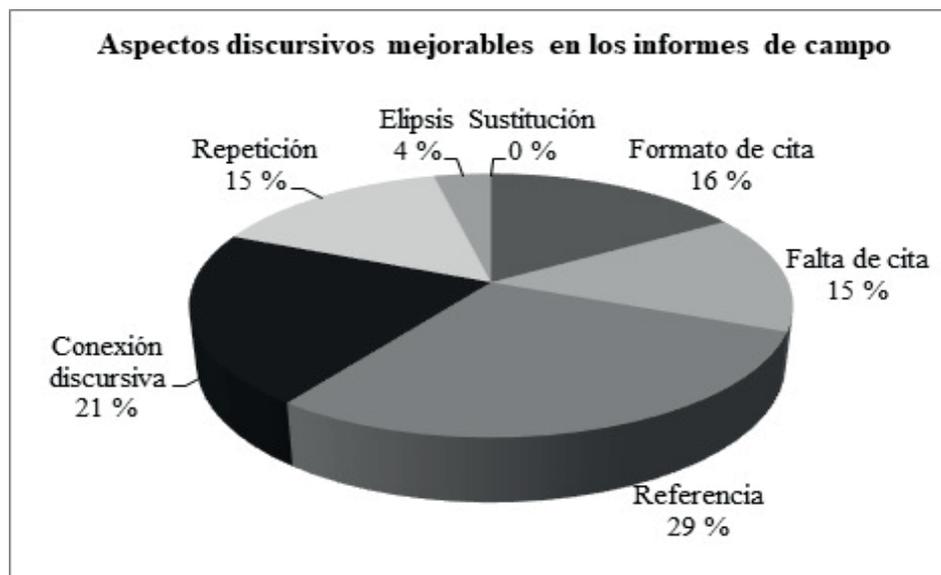


Figura 2. Aspectos discursivos mejorables en los informes de campo. Elaboración propia.

**TABLA 2.** INSTANCIAS Y DAM EN LOS INFORMES DE CAMPO. ELABORACIÓN PROPIA.

ASPECTOS DISCURSIVOS		INST	DAM
Cohesión	Referencia	48	1,93
	Conjunción	35	1,41
	Repetición	25	1,01
	Elipsis	6	0,24
	Sustitución	0	0,00
	Total	114	4,58
Citación	Formato	27	1,09
	Falta de cita	24	0,96
	Total	51	2,05
Total		165	6,63

A continuación, presentamos ejemplos de los aspectos mejorables identificados, sus posibles explicaciones y las acciones que se tomarían para subsanarlos.

### *Cohesión*

#### **Referencia**

Los problemas hallados en relación con la referencia tienen una frecuencia de casi dos instancias por cada mil palabras (1,93). En el caso del ejemplo (1), el elemento referenciado no se encuentra en el contexto discursivo de la sección en la que aparece:<sup>1</sup>

- (1) Esta investigación se centró en el análisis de dos entrevistas semiestructuradas, conformadas por cinco preguntas, con una duración aproximada de diez minutos. **Dichos** informantes se caracterizan por tener diferente nivel de instrucción. El sujeto A posee un nivel primario en educación básica y el sujeto B posee título universitario. [Informe03]

Esta sección no incluye la mención previa del referente de “dichos”. Teniendo en cuenta el informe como una totalidad, y el hecho de que los estudiantes anticiparon en la introducción del trabajo que se han realizado entrevistas a dos informantes, quien corrige el trabajo comprende a qué se refiere el adjetivo en cuestión. Sin embargo, la distancia que existe entre “dichos” y “los entrevistados” es muy grande, y determinar a qué refiere genera un gran esfuerzo cognitivo para el lector. Su presencia en el contexto textual inmedia-

<sup>1</sup> Los elementos lingüísticos bajo análisis han sido marcados en negritas en los ejemplos para facilitar su identificación.

to contribuiría a una mayor fluidez en la lectura del trabajo. Asimismo, una posibilidad que elimina recuperar el referente es mencionar a los informantes con el artículo definido “los”.

A su vez, en el caso de “el mismo” en el ejemplo (2), nos encontramos con una doble problemática en términos de uso normativo del lenguaje y de referencia.

- (2) Posteriormente, se procedió a desgrabar cada una de las entrevistas utilizando las normas de transcripción propuestas por las profesoras de la cátedra para su posterior análisis (Ver Anexo). **El mismo** se enmarca en la evaluación cualitativa de los datos, lo cual consiste en la observación de los participantes tanto en el habla como en los gestos, lo quinésico y lo proxémico. [Informe05]

Por un lado, el empleo de formas como “el mismo” o “la misma” (y sus plurales) con valor pronominal anafórico es agramatical (García Negroni, 2011, p. 415). Este uso debe reemplazarse por un pronombre personal, un determinante posesivo, o por nada. Por otro lado, la presencia del referente no se encuentra en las secciones previas del texto, y resulta de difícil recuperación. En el ejemplo (3), se propone la inclusión del sujeto “el trabajo” como una opción recomendada, y se subsanan los dos problemas encontrados.

- (3) Posteriormente, se procedió a desgrabar cada una de las entrevistas utilizando las normas de transcripción propuestas por las profesoras de la cátedra para su posterior análisis (Ver Anexo). **El trabajo** se enmarca en la evaluación cualitativa de los datos, lo cual consiste en la observación de los participantes tanto en el habla como en los gestos, lo quinésico y lo proxémico. [Informe05]

### Cohesión léxica

En lo que respecta a la cohesión léxica, el problema principal corresponde a repeticiones idénticas de términos. En el ejemplo (4), el uso idéntico de la palabra “factores” es redundante dada la cercanía textual de los términos.

- (4) Además debemos tener en cuenta **factores** individuales que tienen repercusión en la organización social general. **Factores** como la edad, raza, sexo y nivel institucional. Y por supuesto la situación inmediata que rodea una interacción. [Informe01]

Una posibilidad de mejorar el texto puede ser a partir del nexos “como”, que permitiría reponer el referente sin necesidad de repetición. Otra opción surge a partir del uso de otros recursos como la sinonimia, los hiperónimos o hipónimos, la generalización o la elipsis. Esto proveería de mayor riqueza al discurso.

Similar al caso del ejemplo anterior, el ejemplo (5) muestra la repetición de infinitivo “ampliar”, que resulta innecesaria.

- (5) Las problemáticas a identificar son: ¿El acceso a un nivel superior de escolarización les permite a los hablantes **ampliar** los recursos comunicativos y **ampliar** el repertorio léxico? [Informe01]

La forma de subsanar este problema es omitir el segundo infinitivo, ya que el nexos copulativo “y” une dos estructuras nominales que son complementos de un mismo verbo (“ampliar”).

En el caso del ejemplo (6), la repetición de “acontecimientos del hablar” con el mismo valor referencial en los tres casos empobrece la redacción porque los autores no contemplan la proximidad entre las frases.

- (6) Tanto Hymes (1974) como Gumperz (1972) afirman que la etnografía de la comunicación se basa en la idea de que la estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente. Su interés se centra en el estudio de **los acontecimientos del hablar** y de las funciones que cumplen. La etnografía tiene como objetivo crear un método válido para la descripción y análisis de **los acontecimientos del hablar** en las comunidades de habla y descubrir los recursos comunicativos de la comunidad y distribución de tales recursos entre los hablantes y los llamados **acontecimientos del hablar**. [Informe03]

Este segmento puede mejorarse a partir de la mención de “los acontecimientos del habla” cuando aparece por primera vez y la posterior referencia a este concepto a partir del adjetivo posesivo “su”, según se observa en la paráfrasis de 7):

- (7) Tanto Hymes (1974) como Gumperz (1972) afirman que la etnografía de la comunicación se basa en la idea de que la estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente. El interés de esta disciplina se centra en el estudio de **los acontecimientos del hablar**, de las funciones que cumplen, de la creación de un método válido para **su** descripción en las

comunidades de habla, en el descubrimiento de los recursos comunicativos de la comunidad y en **su** distribución entre los hablantes.

En cuanto a la repetición léxica, los problemas aluden al uso de la reiteración de ítems idénticos. Este tipo de vinculación semántica podría alternarse con recursos de sinonimia, hiperónimos o hipónimos, generalizaciones, elipsis o sustitución. Su empleo implica una reelaboración del texto (Rodríguez Hernández y García Valero, 2012) que requiere observación consciente y detallada del lenguaje, una vez escrito un primer borrador del trabajo. Asimismo, resulta conveniente estimular hábitos de lectura de textos académicos que exhiban un registro similar al del texto que los estudiantes pretendan producir (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012). Esto –además de contribuir a la formación disciplinar– ofrecerá posibilidades léxicas que enriquecerán el repertorio de los estudiantes.

### **Conjunción**

En relación con la conjunción, el problema principal que se ha detectado es su uso para relacionar dos términos cuya vinculación lógico-semántica no se corresponde con la establecida por el conector empleado. En el caso de “es decir” en el ejemplo (8), podemos observar que no ha sido empleado para explicar el término anterior (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, párr. 63.4.2.3), sino que se plantea información nueva en el término que le sigue.

- (8) En este último aspecto se tuvieron [en cuenta] la variable social, nivel educativo en relación a la variación de la variable fonético-fonológica, **es decir** uso de [ʀ] fricativa asibilada (regional), y pérdida de /s/ final de palabra que condujeron a través de comparaciones sistemáticas a conclusiones específicas. [Informe07]

La información presentada por “es decir” no ha sido especificada en el primer término y no constituye una paráfrasis de lo anterior. Su uso es de aclarador o parentético, y no de presentador de una parte del discurso como explicación de todo o parte de lo dicho anteriormente (reformulador). Por otra parte, las estudiantes utilizaron el conector solo como reformulador de la última parte del primer término discursivo (“en relación a la variación de la variable fonético-fonológica”). Sin embargo, el uso de “es decir” debería contemplar todo el término discursivo previo al uso del conector. En efecto, “es decir” debería reformular la relación entre la “variable social” y la “variable fonético-fonológica” y no solo explicar esta última.

En el caso del ejemplo (9), a partir del uso de “de igual manera”, las alumnas intentan señalar una semejanza en el accionar metodológico, en particular, en el criterio de selección de los sujetos a entrevistar.

- (9) En cuanto a los informantes se trata de dos sujetos masculinos, de 43 y 47 respectivamente, familiares de dos de las integrantes del grupo de investigación, elegidos por su nivel de instrucción, puesto que el primero (denominado posteriormente como docente) posee un título universitario en profesorado de Historia y se encuentra trabajando en escuelas secundarias y en la Universidad Católica de Cuyo desempeñándose en las cátedras de sociología y teología, mientras que el segundo (denominado como empleado de comercio) no pudo concretar sus estudios, teniendo sólo la educación primaria y dedicándose como albañil tiempo parcial y como empleado de comercio. **De igual manera**, en la elección de los mismos se tuvo en cuenta el lugar de procedencia de cada uno, debido a que el primero es oriundo de San Luis y el segundo, de San Juan. [Informe05]

Sin embargo, en el *Diccionario de Partículas Discursivas* (de ahora en más, DPD) (Briz *et al.*, 2008), se define “de igual manera” “presenta el miembro del discurso en el que aparece como un aspecto o argumento que se añade a otro anterior y que se presenta con la misma importancia o validez en la argumentación” (s. p.). En el ejemplo anterior, los elementos discursivos que se ponen en relación a través del conector no son presentados con el mismo criterio de semejanza, ya que el primer miembro del discurso menciona y describe características de los informantes (“en cuanto a los informantes se trata de dos sujetos masculinos...”) mientras que el segundo, que es introducido con el conector, destaca un rasgo determinante en la elección de los informantes (“en la elección de los mismos se tuvo en cuenta el lugar de procedencia...”). Este uso podría ser mejorado a partir de la reformulación del fragmento para iniciarlo con la mención de todos los criterios de selección o elección de los informantes. Otra opción sería utilizar un conector que permita vincular ambas partes discursivas pero que no contenga la semántica de semejanza como por ejemplo “por un lado... por el otro”.

Por último, mencionaremos el caso de “por lo tanto” que según la definición del DPD “presenta al miembro del discurso que introduce como una consecuencia fruto de un razonamiento derivado del miembro discursivo anterior” (Briz *et al.*, 2008, s. p.). En el ejemplo (10) observamos, sin embargo, que el segundo término no es consecuencia del primero:

- (10) El trabajo tomará en cuenta a los dos sujetos que viven en un mismo barrio ubicado en la zona norte [...]. La selección se realizó luego de haber efectuado un seguimiento de los sujetos anónimos para que confirmaran o descartaran la inseguridad en la zona de acuerdo a las experiencias vividas personalmente. **Por lo tanto**, la temática de nuestro corpus giró en torno a la inseguridad, la delincuencia, los robos y la venta de drogas. [Infome03]

En el primer fragmento discursivo, las alumnas mencionan que la selección de los informantes se realizó luego de haber hablado con ellos para que confirmaran o descartaran la inseguridad en sus barrios. Sin embargo, no mencionan si efectivamente los sujetos confirmaron la sensación de inseguridad. De esta manera, el fragmento discursivo anterior al uso del conector no representa la causa por la que las alumnas eligieron el tema de la entrevista.

De manera breve, el problema principal que se identifica en el caso del uso de los conectores es que se emplean para establecer relaciones lógico-semánticas entre los términos que son diferentes a las establecidas por los elementos en cuestión. Para un uso adecuado de estos recursos, es necesario que los estudiantes no solo entiendan el significado de los conectores, sino que además se hayan apropiado del contenido disciplinar (Castelló, 2009) para establecer correctamente esas relaciones lógico-semánticas.

### *Citación*

En el caso de las citas, el análisis arroja una DAM de 1,09 por cuestiones de formato y 0,96 por falta de cita. Estos resultados, que rondan la proporción de 1 problema por cada 1 000 palabras, parecen surgir por desconocimiento de las prácticas de escritura académica por parte de los estudiantes.

### **Formato**

Si tenemos en cuenta el formato de la cita, en el ejemplo (11) podemos observar que los autores del trabajo tenían claridad acerca de la necesidad de presentar la fuente de la información provista, lo que se evidencia en la mención de “según Moreno Fernández, F”.

- (11) **Según Moreno Fernández, F**, los Factores que se tiene en cuenta en un estudio sociolingüístico responde a los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una sociedad: Factores individuales que tienen repercusión en la organización social general, Edad, Raza, Sexo, Nivel

de instrucción, aspectos históricos y étnico-culturales, la situación inmediata que rodea una interacción. [Informe 1]

Sin embargo, la cita ha sido empleada de manera inapropiada. No se ha incluido el año de publicación de la obra, ni tampoco se ha empleado la forma correcta de mencionar el autor ya que se incluye su apellido, una coma, y luego la inicial de su nombre. Esto da cuenta de una falta de práctica en los usos de cita en discursos académicos. En la misma línea, el ejemplo (12) exhibe una cita integral que erróneamente se ha usado como no integral.

- (12) Los componentes del evento comunicativo exhibidos por **(Hymes: 1964, 1972)** se presentan a través del S.P.E.A.K.I.N.G. [Informe 3]

Claramente, los escritores de este trabajo eran conscientes de la necesidad de una cita. El problema radica en que el autor citado debería ser parte de la oración como complemento agente, pero ha quedado incluido entre paréntesis. En este caso se observa una falta vinculada con la sintaxis.

### Falta de cita

Encontramos además problemas por falta de cita. En general, los estudiantes han citado a los autores que sirven de referencia teórica en algún momento de sus informes de campo. A pesar de ello, omiten hacerlo cuando resulta pragmáticamente necesario, por ejemplo, cuando refieren conceptos o definiciones que evidentemente no resultan de un aporte original de los estudiantes. Tal es el caso del ejemplo (13):

- (13) La comunidad de habla está constituida por un conjunto de hablantes que comparten al menos una lengua. Al mismo tiempo, los usuarios comparten una serie de normas y valores de naturaleza sociolingüística: unas mismas actitudes frente a la lengua que utilizan, unas mismas reglas de uso y un mismo criterio para efectuar una valoración social de los hechos lingüísticos y de determinados patrones sociolingüísticos **[falta cita]**. Consideramos pertinente esta definición puesto que los sujetos entrevistados para la realización de nuestra investigación pertenecen a una misma comunidad de habla. [Informe 4]

Los escritores plantean una serie de conceptos teóricos necesarios para fundamentar su investigación, lo cual resulta disciplinalmente apropiado, pero

omiten la cita que es requerida para una adecuación al registro, y para dar cuenta de los aportes ajenos. El ejemplo (14) exhibe una situación similar a la anterior, ya que los estudiantes refieren conceptos teóricos, pero no hacen uso de la cita.

- (14) La variación fonético-fonológica estudia la variación en la alternancia de fonemas en el mismo elemento lingüístico [**falta cita**]. Posee características que favorecen su estudio, presenta menos problemas teóricos a la hora de ser estudiada ejemplificada e interpretada. Las variantes de un fonema no imponen un cambio en el significado. Esta variación es usualmente determinada por factores sociales, estilísticos y extralingüísticos.

Resulta evidente que los conceptos planteados sobre la “variación fonético-fonológica” no representan un desarrollo teórico de los escritores, por lo cual es esencial el uso de citas que den cuenta de las voces de otros. A pesar de ello, nos encontramos frente a la ausencia de una cita. Esto podría ser interpretado como una falta de distinción de lo que corresponde a los aportes provistos por la voz propia y la voz ajena (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012), y un evidente desconocimiento de las consecuencias que pueden generar estas prácticas de plagio y/o uso incorrecto de fuentes (Li y Pearson Casanave, 2012).

A modo de síntesis, podemos establecer que se observan problemas de forma y de uso casi en la misma proporción para la citación. Ambos pueden explicarse en términos de desconocimiento en las prácticas escriturarias académicas de los recursos de intertextualidad, en general, y del uso y forma que adoptan las citas, en particular. Los problemas hallados parecen estar vinculados con la identificación de los textos y contextos que reclaman el reconocimiento de otros, así como con el poco discernimiento entre las voces que realizan los aportes al texto producido. Consideramos que la forma de remediar este problema es realizar prácticas conjuntas de lectura (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012), observación detenida de la forma y el uso de las citas en la disciplina (Mansourizadeh y Ahmad, 2011) que involucre de forma explícita cuándo y cómo se debe citar, no solo por cuestiones sociales de recompensas (Hyland, 1999) para quienes han realizado aportes disciplinares, sino para evitar situaciones en las que se realiza plagio (intencionado o no) (Li y Pearson Casanave, 2012). A su vez, y luego de una presentación guiada por docentes que introduzca a los estudiantes detalladamente en

los usos académicos y científicos de la cita (Swales y Feak, 2004), resulta recomendable una planificación del proceso escriturario (Castelló, 2009), que parta de la lectura de fuentes académicas, y continúe con la selección del material (Vanegas *et al.* 2015) para una escritura y re-escritura de aquellos textos que exhiben aspectos mejorables, y así generar no solo conciencia textual, sino intertextual y de género.

## **Conclusiones**

Como hemos podido observar, los errores más frecuentes en las producciones de los estudiantes del segundo año del Profesorado Universitario en Letras resultaron ser los asociados a la cohesión. Dentro de las relaciones cohesivas, los problemas de referencia se vinculan, en la mayoría de los casos, con la ausencia del elemento referencial o su mención en párrafos muy distantes. En relación con la cohesión léxica, el problema principal está constituido por la repetición idéntica de términos. Estas dificultades no impidieron una comprensión de los informes de campo por parte de las evaluadoras.

Por su parte, los problemas de citación observados comprenden cuestiones de formato, que pueden ser fácilmente remediadas con instrucción práctica con base en las guías normativas usadas en la disciplina. Asimismo, el empleo de la cita para reconocer los aportes ajenos representa un uso esencial en el discurso académico, por lo que la ausencia de citas observadas en los informes da cuenta de la dificultad de los estudiantes para completar una reflexión acabada de los componentes teóricos del informe de trabajo de campo, lo que sugiere una apropiación parcial de su objeto de estudio (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012; Soto, 2009).

Los elementos analizados en este trabajo pueden ser mejorados sin modificaciones que afecten en grandes proporciones a los textos. De hecho, la posibilidad de observar los problemas detectados resulta completamente posible para estudiantes de un segundo año del Profesorado Universitario en Letras, dada su formación sobre el lenguaje, especialmente si cuentan con el acompañamiento docente. Es necesario guiar a los estudiantes a partir de interrogantes como los siguientes: “¿es cohesivo el fragmento señalado?”, “¿qué elementos cohesivos podemos distinguir en este fragmento?”, “¿cuál es el referente de ‘x’?”, “¿hay variedad léxica?”, “¿resulta semánticamente lógica la forma en que se relacionan estas ideas?”, “¿hace falta citar?”, “¿a quién pertenece la voz incluida en mi texto?” De esta manera, estaremos proporcionando un espacio de revisión planificada que contemple estos ajustes (Rodríguez Hernández y García Valero, 2012).

Los elementos estudiados en este trabajo comprenden aspectos textuales exclusivamente, por lo que consideramos que un estudio que aborde la vinculación entre los problemas discursivos mejorables identificados y los contenidos disciplinares resultaría de gran utilidad. Esto puede arrojar luz en torno a determinadas prácticas pedagógicas orientadas a mejorar las relaciones entre contenido-forma, disciplina-escritura y escritura-contexto académico.

Asimismo, dado que el corpus es pequeño, con 7 informes de campo, las generalizaciones que se pueden hacer acerca de las problemáticas textuales del alumnado son limitadas. Sin embargo, el valor de este corpus reside en su autenticidad, especificidad y potencial pedagógico. Las contribuciones de esta investigación permiten diversificar las tareas y comenzar a entrenar habilidades de relectura y reflexión en torno a la escritura académica. En efecto, se pueden plantear actividades que estimulen la conciencia sobre el uso de recursos cohesivos, de conjunciones y de citas. También resulta posible pensar en pautas sobre procesos de escritura –tales como la escritura y revisión colaborativa (Castelló, 2009), la reescritura y reelaboración– que puedan implementarse en la actividad escrituraria de los estudiantes para crear un espacio de revisión que genere conciencia sobre elementos mejorables en sus textos.

Finalmente, conocer los aspectos más problemáticos de los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras en relación con la escritura académica constituye una información valiosa para generar herramientas que faciliten la inserción y el desempeño en la universidad. Como consecuencia de lo planteado, creemos necesario crear espacios de interacción con los discursos de la disciplina (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012) durante todo el ciclo formativo, y no relegarlos exclusivamente a los primeros años de las carreras, o a una asignatura en particular. Estos espacios tienen el potencial de generar reflexión sobre la escritura y el lenguaje, de crear conciencia (Castelló, 2009) en torno a las formas de presentación y producción del conocimiento en la disciplina y, sobre todo, de lograr una inserción exitosa en la comunidad académico-profesional.

## Referencias

- Aguilar González, L. E. y Fregoso Peralta, G. (2012). “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”. *Investigación temática*, 18(57), pp. 413-435.
- Bakhtin, M. M. [1935], (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

- Biber, D., Conrad, S., & Cortés, V. (2003). "Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy". In A. Wilson, P. Rayson & T. McEnery (Eds.), *Corpus Linguistics by the Lune* (pp. 71-93). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). "If you look at...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks". *Applied Linguistics*, 25(3), pp. 371-405. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>.
- Bolívar, A., Beke, R., y Shiro, M. (2010). "Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructura, voces y perspectivas discursivas". En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 95-125. Santiago: Ariel.
- Briz, A., Portolés, J., y Pons, S. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de <http://www.dpde.es>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., y Bañales, G. (2011). "La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis". *Revista Signos*, 44(76), pp. 105-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Revista Textos*, 14(50), pp. 21-29.
- Eisner, L., y Montemayor-Borsinger, A. (2014). "Perspectivas pragmáticas y funcionales sobre conectores espaciales con valor contraargumentativo: lejos de en discursos académicos". En M. M. García Negroni (Ed.), *Marcadores del discurso. Perspectivas y contrastes* (pp. 351-363). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M. M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). "Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso polémico en humanidades". En T. Rösing & C. Schons (Eds.), *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hugo Rojas, E., Leiva Salum, N., Marchant Moreno, M., Gallegos Pérez, C. y Toro Trengove, P. (2018). "Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial". *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 41, pp. 29-56. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>

- Hyland, K. (1999). "Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge". *Applied Linguistics*, 20(3), pp. 341-367. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Language and Art*. New York: Columbia University Press.
- Li, Y., Pearson Casanave, C. (2012). "Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism?". *Journal of Second Language Writing*, 21(2), pp. 165-180. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>
- Madrigal, M., y Vargas, E. (2016). "Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios". *Kánina*, 40(1), pp. 139-147. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Mansourizadeh, K. y Ahmad, U. K. (2011). "Citation practices among non-native expert and novice scientific writers". *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), pp. 152-161. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004>
- Martin, J. (1997). "Analysing genre: functional parameters". In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 3-39). London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En I. Bosque, y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Moyano, E. (2011, 19 de febrero). "Academic literacy across the university curriculum: critical aspects of an institutional program" [Presentación en congreso]. Writing Research Across Borders II Conference, George Mason University, Washington D.C./Northern Virginia.
- Müller, G. (2007). "Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(64), pp. 357-387. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200005>
- O'Donnell, M. (2008). "The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration". In C. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez, M. E. García Sánchez, M. E. Cortés de los Ríos, S. Salaberri Ramiro, M. S. Cruz Martínez, N. A. Perdu Honeyman yB. Cantizano Márquez (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind* (pp. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.

- Rodríguez Hernández, B. A. y García Valero, L. B. (2015). “Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo”. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 249-265.
- Salas Valdebenito, M. (2015). “Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), pp. 95-120. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- Shiro, M. (2003). “Genre and evaluation in narrative development”. *Journal of Child Language*, 30(1), pp. 165-195. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Soto, G. (2009). “Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio”. *Literatura y Lingüística*, 20, pp. 141-157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Swales, J., & Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Venegas Velásquez, R., Núñez Herrera, M. T., Zamora Herrera, S. E. y Santana Covarrubias, A. C. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.



## *Entrevistas*



## Entrevista a la Doctora María José Rincón González sobre la preservación y la difusión literaria y lingüística de República Dominicana

Jesús Miguel Delgado Del Aguila  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú  
tarmangani2088@outlook.com

María José Rincón González nació en Sevilla (España) y reside en República Dominicana desde 1992. Es miembro de número de la Academia Dominicana de la Lengua (ADL) desde el 2011 y directora del Instituto Guzmán Ariza de Lexicografía. Asimismo, es miembro correspondiente de la Real Academia Española (RAE) y miembro del consejo asesor de Fundéu Guzmán Ariza. Con respecto a su formación superior, es doctora en Filología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y máster en Lexicografía por la Universidad de Sevilla y la UNED. Ha participado en congresos internacionales y ha contribuido en las ediciones de diccionarios del idioma español. Entre sus publicaciones de artículos, se encuentran las que pertenecen al *Diario Libre* y el *Boletín de la Academia Dominicana de la Lengua*, entre otros textos, tales como “La antroponimia femenina dominicana (1945-1995)” (2002), “El *Diccionario de la lengua*” (2013), “Presentación del *Diccionario de americanismos* de la ASALE” (2013), “Variantes dialectales del léxico dominicano en el *Diccionario de americanismos*” (2016), “La lematización de variantes gráficas en el *Diccionario del español dominicano*” (2017) y “El *Diccionario de criollismos*, primer diccionario dominicano” (2020). De igual modo, ha publicado en libros y capítulos de libros. Entre ellos se encuentran el *Diccionario del español dominicano* (2013), “El nacimiento de un nuevo diccionario: el *Diccionario del español dominicano*” (2017) y *De la eñe a la zeta* (2019).

\* La entrevista hecha a la Dra. María José Rincón González se realizó el 10 de julio de 2021.

A continuación, se presenta la entrevista realizada por el Matro Jesús Miguel Delgado Del Aguila (J.D.) a la Dra. María José Rincón González (M.R.):

J.D.: ¿Cómo participa la Academia Dominicana de la Lengua en la preservación de la lengua y la literatura nacionales?

M.R.: En principio, el papel de la Academia Dominicana de la Lengua tiene mucho que ver con la difusión de la producción literaria nacional. De hecho, muchos de los miembros de la Academia son grandes literatos o lo han sido. Y, por supuesto, hacemos actividades que están asociadas con la difusión de los nuevos talentos que se están desarrollando, ahora mismo, en la República Dominicana. Sobre todo, se hace mucha labor de formación y divulgación en lo relacionado con la Literatura. Se realizan talleres, encuentros y conferencias sobre obras literarias hechas por estudiosos de las mismas, pero también conferencias o charlas que dictan los mismos autores. La idea es potenciar el interés por la lectura –que hace tanta falta en nuestro país– y que se consiga que los dominicanos conozcan la producción que se está haciendo y también la producción de los clásicos. Eso es lo fundamental con respecto a la Literatura.

A propósito de la lengua, sobre todo, es una labor de difusión y de buscar que el hablante dominicano valore su propia variedad a la hora de hablar el español. En general, a veces, el hablante tiene poca autoestima por su propia variedad lingüística; es decir, piensa que el español que se habla en República Dominicana –en este caso concreto– no es el correcto o que es uno deteriorado. Y, sin embargo, la Academia lo que busca es que los hablantes conozcan su variedad lingüística para que sepan apreciarla; es decir, para que conozcan su historia y valoren las aportaciones que esa variedad hace el español en general. Entonces, desde mi punto de vista, la labor esencial de la Academia, primero, es la de una divulgación adecuada al público de distintos niveles al que está dirigido –desde el público general hasta los universitarios–. Es más, se trata de una labor de divulgación muy rigurosa. Hay personas que son académicos con mucha formación lingüística o literaria y, por lo tanto, hacen una divulgación de mucha calidad.

En general, se hace en encuentros formales en la Academia, aunque ahora también tenemos nuestra página web, y muchos de los académicos participan por medio de publicaciones más serias y, también, a través de artículos de divulgación, tanto en los periódicos como en las redes sociales. En ese sentido, para mí, la labor de divulgación es esencial en la Academia. Aparte de eso, ya como académicos, vamos desarrollando nuestra propia labor de creación o investigación. Asimismo, tenemos una tercera “rama”, que sería la colaboración que hacemos con otras Academias; es decir, la Academia Dominicana de la Lengua

como órgano mancomunado con las otras Academias de la Lengua de los demás países donde se habla español para las obras panhispánicas. Por ejemplo, en estos momentos, se desarrolla la 2.<sup>a</sup> edición del *Diccionario de americanismos*, así como la 2.<sup>a</sup> edición del *Diccionario panhispánico de dudas*, el *Diccionario panhispánico jurídico* o el *Glosario de términos gramaticales*. En todas esas obras –incluyendo, por supuesto, el *Diccionario de la lengua española* (DLE)–, participamos los académicos de cada una de las Academias del mundo de habla hispana. Y tenemos esa labor concreta que se nos asigna en esas obras mancomunadas. Entonces, se podría decir que la labor académica, tanto en lo vinculado con la Literatura o la lengua, tiene tres versiones: investigación, divulgación y, después, ese trabajo panhispánico en relación con las demás Academias.

J.D.: En uno de sus artículos, explica las variantes del léxico dominicano. Para conocer y comprender de forma panorámica sus investigaciones, ¿podría comentarnos sobre la situación actual del lenguaje por la que atraviesa su país?

M.R.: En principio, la situación del español en la República Dominicana –si lo analizamos en rasgos generales– puede tener muchas de las características que va a presentar en otras áreas de las que se habla español. En nuestro caso, no tenemos situación de bilingüismo. Por lo tanto, no hay competencia o relación directa territorial con otras lenguas cercanas a otras lenguas indígenas, como sí pasa en otros países de América. En nuestro caso, contamos con una cercanía directa cultural, económica y por inmigración con el inglés, y también geográfica, aunque estamos en una isla, pero tenemos una colonia dominicana muy importante –numéricamente, por sus características– en los Estados Unidos de Norteamérica. Por esa razón, es muy importante la influencia que recibimos del inglés, tanto económica como cultural y de formación en los jóvenes. Quizás esto no es muy distinto de lo que pueda estar viviendo cualquier otra variedad del español.

La influencia del inglés, o sea, la potencia del inglés, en cuanto a los préstamos léxicos, y después las características del español dominicano, lo hacen ser una variedad muy fuerte en el sentido de que fue la primera variedad del español que se formó en América. Tiene unos rasgos muy claros y muy definidos. No son rasgos diferentes de los de otras variedades. No hay ningún rasgo que solo sea de la República Dominicana. Los compartimos con casi cualquier otra variedad del español. Asimismo, creo que se está dando –para mí, es lo más trascendente– un gran avance en lo que quizás puede tener algo que ver esa labor de divulgación –de la que hablábamos antes– en la valoración que hacen los dominicanos de su propia forma de hablar; por ejemplo, el léxico –que es lo más evidente–, la pronunciación o los rasgos fonéticos. Con ello, cada vez hay más valoración de cómo

se habla el español en la República Dominicana. Con respecto a su campo léxico –que es el que yo más trabajo precisamente por mi especialidad en lexicografía–, es un español con mucha vitalidad, porque es un campo muy creativo.

Se crean muchísimas palabras no solo por préstamo, sino también neologismos, basados en creación *per se* de nuevas palabras, como en derivación o composición con otros términos patrimoniales. Y, sobre todo, hay una gran creatividad ya no en la creación de nuevas palabras, sino en la creación de nuevas acepciones de las palabras ya existentes. También, es muy importante la cantidad de locuciones. Hay mucha creatividad en la formación de locuciones. ¿Qué quiere decir eso? Pues significa que el caudal léxico está muy enriquecido. Eso se combina con otra característica que –probablemente le decía– compartimos con muchas otras variedades; es decir, en nuestro país, todavía tenemos grandes deficiencias en la formación en lengua española en la formación escolar general para la mayoría de la población. Y eso hace que cada vez se empobrezca más la riqueza léxica que es capaz de dominar un hablante. Eso no quiere decir que la riqueza léxica del español dominicano se empobrezca; pero, si nos fijamos individualmente en los hablantes, es verdad el hecho de que la lectura pueda “ir perdiendo terreno” o de que la educación no sea todo lo de la formación escolar –todo lo bueno que debería ser en lo asociado con la lengua española–. En ese sentido, eso hace que sí vayamos empobreciéndonos léxicamente a la hora de manejarnos.

No obstante, yo creo que la Academia en eso ha hecho un buen papel; por ejemplo, partiendo de ese gran *Diccionario del español dominicano* que se publicó en 2013 y que yo dirigí. Este recoge con una gran profusión esas nuevas creaciones del léxico dominicano. Eso hace que los hablantes dominicanos y los que no los son –todos los hablantes del español interesados en el español– puedan consultarlo. Por ejemplo, ahora en el Instituto Guzmán Ariza de Lexicografía, que dirijo, estamos trabajando ya en una 2.<sup>a</sup> edición que queremos publicar digital, abierta y gratuita para todos los interesados en el léxico dominicano. Yo creo que eso es algo que los lingüistas podemos aportar para que los hablantes cada vez se sientan más orgullosos de su propio léxico y tengan más interés en conocerlo. Desde mi punto de vista, en la riqueza léxica dominicana, es saludable. Hay mucha creatividad y muchas palabras nuevas que surgen, como casi siempre hay algunas que tienen una mortandad léxica cercana; es decir, que duran muy poco tiempo, dejan de usarse y pierden vigencia. Pero hay otras que se mantienen y que van enriqueciendo ese caudal léxico.

J.D.: Entre sus investigaciones, hallé dos términos que sería interesante que los distinguiera para tener un conocimiento panorámico de sus acepciones. Estos

son los de “americanismos” y “dominicanismos”. Para usted, ¿en qué consistirían estas palabras y cuáles serían sus diferencias?

M.R.: Bien, evidentemente, las terminologías pueden ser muy precisas y muy especializadas. En general, se le llama “americanismo” al término que es propio del español hablado en América y que, por lo tanto, no se considera como parte del español general –que estaría conformado por los términos que compartimos todos los que hablamos español, no necesariamente los que hablamos español en América–. En el caso del “dominicanismo”, en una definición muy general y muy somera, sería aquel término usado en el español dominicano y que no se emplea en el español general. Esa sería la definición de dominicanismo de uso que nosotros utilizamos a la hora de seleccionar el léxico en el *Diccionario del español dominicano*.

Es evidente que cada investigador o filólogo al momento de enfrentarse a una investigación concreta tiene que definir qué considera para esa investigación específica, qué abarca el término “dominicanismo” o “americanismo”, en el sentido más general. Cada país tiene sus propios usos lingüísticos. No necesariamente son palabras diferentes. Hay dominicanismos; por ejemplo, léxicos que serían palabras que solo se usan en la República Dominicana o que son muy generales en el país y no en otras zonas del español. Sin embargo, no solo son palabras, sino que pueden ser acepciones; es decir, una determinada acepción de una palabra general, pero que esa acepción solo se use en el español dominicano. También eso es un dominicanismo; en específico, sería un dominicanismo semántico. En fin, son definiciones muy amplias.

Como le mencioné, en el campo de la Lingüística, en la dialectología, cada estudioso marca los límites terminológicos de lo que va a usar para una investigación concreta, pero esto se podría usar así en general. Claro, en el lenguaje, es muy difícil. Al respecto, hay un dicho que dice que “es muy complicado ponerle puertas al campo” o que “es imposible”. En la lengua, es muy difícil decir hasta dónde geográficamente se usa un término y hasta dónde no. Por lo tanto, ¿hasta dónde un término es dominicanismo y no? En ese caso, hay investigadores que se fijan mucho en el origen del término; entonces, consideran que un americanismo es cualquier palabra nacida en América, aunque después ya haya pasado a formar parte del español general. Sin embargo, para otras investigaciones, se considera americanismo desde el punto de vista del uso. En general, el dominicanismo – que es lo que a mí me compete, como las investigaciones que nosotros hacemos– consiste en términos o acepciones de términos que se usan prioritariamente en el español dominicano y que no han pasado a formar parte del español general.

J.D.: La Real Academia Española suele incorporar palabras en el *Diccionario* que son del uso común de los hablantes. Sin embargo, también tiene criterio para introducir palabras de acuerdo con un determinado contexto o lugar, como también no considerar otras que crea inoportunas. Frente a esa dinámica, ¿podría explicarnos en qué se basa ese proceso de selección y exclusión de las palabras?

M.R.: Esa es precisamente mi especialidad. En la lexicografía –esta disciplina que se dedica a crear diccionarios–, los criterios que se usan para seleccionar el léxico van a depender siempre del diccionario que se esté construyendo. Cuando se diseña un diccionario, lo primero que se decide es su planta. Se diseña una planta, que viene siendo como el plano general de un edificio. En esa planta del diccionario, hay que establecer los criterios en los que se van a basar los lexicógrafos para decidir cuándo una palabra puede ser incluida y cuándo no. Dependiendo del diccionario, así serán sus criterios; es decir, como no hay un solo diccionario, pues no hay la misma manera de seleccionar el léxico que se va a incluir.

Por ejemplo, si usted hace mención al diccionario de la Real Academia Española –el que todos conocemos y que ahora es de acceso abierto; hace unos años, el grande se llamaba *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE); ahora, se llama *Diccionario de la lengua española* (DLE), el académico–, no es un diccionario de uso, sino un diccionario de norma. Por lo tanto, los términos que se incluyen tienen que seguir una serie de criterios que están establecidos en el diccionario. Además, al tratarse de un diccionario de norma común para todos los países de habla española, las palabras que se incluyen deben tener una serie de características; por ejemplo, que estén en uso en algunos países del área hispanohablante. Después, el diccionario no aplica más criterio que el normativo y el de uso en el área hispanohablante. Por ejemplo, dependiendo de las épocas, se ha pedido que una misma palabra tenga uso o acepción en al menos tres países; en otros casos, no necesariamente tiene que ser en tres países.

Es decir, los criterios se adecúan al diccionario con el que se está trabajando. No tiene que ver con el contexto. Fundamentalmente, el diccionario se basa en el estudio de la documentación textual. Es decir, para proponer la inclusión de una palabra en el diccionario, los técnicos lexicográficos estudian el uso de esa palabra a lo largo de la historia o en el uso reciente –dependiendo del diccionario que sea– en los textos. Luego, lo que se hace es un informe lexicográfico de cada una de las palabras, en las que se avala el uso y el tiempo que lleva usándose las acepciones. Así, se van deduciendo del contexto de los textos escritos. Por eso, los lexicógrafos nos basamos sobre todo en los corpus que tenemos disponibles en la Real Academia Española, que incluyen miles y miles de textos literarios y

no literarios. Pues hay textos que son científicos, periodísticos, ensayísticos, publicitarios y de cualquier otra tipología. De todos esos textos, vamos sacando las distintas veces que aparece una palabra para decidir por su uso y ver si se admite en la Real Academia Española. Después, cada Academia establece un criterio diferente para sus obras.

Por ejemplo, en el *Diccionario del español dominicano* de la Academia Dominicana de la Lengua, el criterio no era normativo, sino de uso; es decir, que, aunque los académicos que trabajábamos en el diccionario encontráramos alguna forma que, por su uso, podría estar censurada, pero si el hablante dominicano la usaba, se incluía en el diccionario. Son dos diccionarios diferentes y, por ello, los criterios que se les aplican son distintos. En nuestro caso, era un criterio de uso. Por ejemplo, era un criterio de que la palabra estuviera documentada. Entonces cada diccionario establece sus criterios. Lo que hace que el diccionario tenga calidad no son los criterios que se aplican, sino que se conozcan cuáles son los criterios y que estén correctamente aplicados. De ese modo, en los diccionarios académicos, no hay un solo criterio, sino que hay tantos criterios como diccionarios que hacemos, porque cada uno es diferente.

J.D.: ¿Qué tanto influye la producción literaria para la preservación de la lengua en República Dominicana?

M.R.: Desde mi punto de vista, como gran lectora –no soy creadora literaria, pero soy una gran lectora y filóloga–, la creación literaria es esencial para el crecimiento del idioma y también para el mantenimiento, porque el uso literario del idioma es un uso intensivo, extensivo y muy especializado. Y eso hace que el que crea literariamente le exija mucho a la herramienta con la que trabaja. A veces, el creador literario le exige al idioma que exprese e intensifique matices de la realidad que el hablante normal no utiliza en su vida cotidiana. Entonces, el creador literario le exige a la herramienta lingüística un nivel de desempeño extra, más allá del que utilizamos los hablantes normales. Es un nivel de desempeño especializado –pero no restringido–, que después se comparte con todos los lectores de la obra literaria, que son de muchos tipos y niveles culturales diferentes. Es decir, ese esfuerzo creativo que le exige a la lengua el escritor, el poeta o el novelista hace que se esmere, se enriquezca y crezca. Eso después repercute en los lectores.

Nosotros, como promotores de la lectura, estamos cansados de decir que leyendo se aprende vocabulario, ortografía y gramática. Precisamente, se basa en eso, todo ese enriquecimiento que consiguen los creadores literarios con esa herramienta común. Después, cuando somos lectores, nosotros nos beneficiamos de esa potencia que ha adquirido nuestra propia lengua. Por ejemplo, en el caso

del español dominicano, en la 1.<sup>a</sup> edición del *Diccionario del español dominicano*, una de las grandes fuentes de nuestro corpus –es decir, esas fuentes lingüísticas de las que nosotros extrajimos los ejemplos y la documentación de las palabras que incluimos en el diccionario– fueron obras literarias dominicanas en su inmensa mayoría. Eso significa que la obra literaria se convierte también para el lingüista en un gran documentador del uso de la lengua. Y, a lo largo de los siglos, esta preserva palabras que, después en el uso oral cotidiano, no mantenemos o no conservamos. De verdad, eso es de un valor y un enriquecimiento extraordinario para el idioma.

Esa es otra de las grandes asignaturas pendientes en la formación en lengua española: formar mejor a los hablantes en lengua española. Me estoy refiriendo a los niveles iniciales de la educación formal. Sin duda, ello debe repercutir en que tengamos más y mejores creadores literarios, y no solo literarios, sino ensayísticos o científicos; es decir, el nivel de uso del idioma que reflejemos en los textos literarios debe ser un nivel de uso de gran calidad. Eso hará que nuestra lengua cada vez se vaya enriqueciendo más. Esa es una constante en la historia de la lengua española, no solo en la República Dominicana, sino en cualquier otro país.

Nuestra lengua ha ido creciendo con los grandes creadores. Me refiero a quien escribió *Lazarillo de Tormes* (1554), *La Celestina* (1499) o las *Coplas por la muerte de su padre* (1501). Estas obras le dieron un enriquecimiento a nuestra lengua, del que después se beneficiaron no solo los “hablantes de a pie” –como podría ser yo o cualquier otro hablante–, sino los creadores y, en especial, esos creadores que le piden el máximo a la lengua y el máximo en significación. Eso hace que la lengua se enriquezca. Incluyen nuevas palabras. Crean nuevas palabras y nuevos sentidos. Intensifican los que ya están. Hacen pervivir palabras que, de otra manera, quizás se habrían perdido. Y las palabras que al final se pierden en el lenguaje cotidiano, pues siempre quedan a nuestra disposición en los textos literarios clásicos y, después, en los diccionarios. O sea, para mí, el uso literario es el gran enriquecedor de la lengua. Podríamos decir que, con el uso cotidiano de los hablantes –que son los que mantienen viva la lengua–, sin duda, la creación literaria se enriquece.

J.D.: Listo, doctora María José. Habiendo resuelto estas cinco preguntas, doy por finalizada la entrevista. Reitero mis agradecimientos por concederme esta oportunidad. Ha sido un placer y un orgullo haber conocido su visión panorámica de la literatura y la lengua de República Dominicana.

M.R.: Encantada. Muchísimo gusto. Tengo que decirte que soy una gran amante de Lima. He estado allí varias veces, así que me ha hecho mucha ilusión.

Recuerda que estoy a tu disposición, tanto yo como la Academia y, por supuesto, el Instituto Guzmán Ariza de Lexicografía para lo que necesites. Muchas gracias, un abrazo grande.



## Entrevista con la Dra. Haydée Carrasco Ortiz: la neurolingüística\*

Karla Elizabeth Alvarado Bautista  
Universidad Autónoma de Querétaro, México  
eli.alvarado.1596@gmail.com

El cerebro es el órgano más importante del cuerpo humano. Está encargado de llevar a cabo todas las actividades de las que somos capaces como especie: pensar, hablar, activar todos los sentidos, e incluso dirigir el resto de nuestro cuerpo, increíblemente complejo y, por lo mismo, asombroso. Dada la importancia del cerebro en el funcionamiento del cuerpo humano, ha sido objeto de estudio desde diferentes ciencias y disciplinas, como en el caso de la neurolingüística que se encarga de estudiar cómo el cerebro procesa el lenguaje al hablar, leer, escribir o escuchar en las diferentes etapas de desarrollo evolutivo del ser humano.

La neurolingüística es el tema central del segundo episodio realizado por el programa audiovisual de divulgación científica “Entre Lenguas” de la Universidad Autónoma de Querétaro. Este programa busca poner a disposición de todo público las diferentes teorías, enfoques e investigaciones que abordan el estudio de la lengua, llevadas a cabo por investigadores desde la Universidad.

En esta segunda entrega del programa “Entre Lenguas”, se entrevista a la doctora Haydée Carrasco, quien explica el ámbito de estudio e investigación de la neurolingüística, y revela algunos estudios con respecto a los mecanismos que lleva a cabo el cerebro en relación con el lenguaje, la lengua materna y las lenguas extranjeras.

La Dra. Haydée Carrasco Ortiz tiene estudios de Posdoctorado en el Departamento de Psicología en la Tufts University en Estados Unidos (2012-2013).

\* Esta entrevista fue transcrita del programa en formato audiovisual que se encuentra en la plataforma YouTube bajo el título “Entre Lenguas 1: La Neurolingüística”. Para tener acceso a esta entrevista, y a las demás que conforman el programa, se pueden seguir en Facebook bajo la búsqueda de “Entre Lenguas” o en el siguiente link <https://www.facebook.com/Entre-Lenguas-1650117015007100/>.

Es Doctora en Psicología por la Universidad de Aix-Marsellas, Francia (2012) y Maestra en Psicología por la misma universidad, su formación de base fue la Licenciatura en Psicología en la UNAM (2003). Ejerce como profesora Investigadora de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro desde el año 2013, y es coordinadora del programa de Maestría en Lingüística en dicha facultad. Además, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y pertenece a la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, desde 2015, a la Society for Psychophysiological Research, desde 2011, a la Cognitive Neuroscience Society, desde 2007 y a la Society for the Neurobiology of Language, desde 2009.

A continuación, se presenta la entrevista realizada por la doctora Eva Patricia Velásquez Upegui (E.V.), directora y conductora del programa “Entre Lenguas”, a la doctora Haydée Carrasco (H.C.), donde nos habla del fascinante mundo del cerebro y cómo funciona cuando se trata de lenguaje.

E.V.: Nuestro tema de hoy es la neurolingüística, ¿qué estudia la neurolingüística?

H.C.: Sí, la neurolingüística es el estudio principalmente de los procesos mentales que llevamos a cabo durante, por ejemplo, la producción o comprensión del lenguaje. Y, sobre todo, lo que nos interesa es ver la relación que existe con el sustrato biológico, es decir, con el cerebro. Entonces, básicamente nos interesa saber lo que está ocurriendo en el cerebro mientras nosotros estamos escuchando o produciendo el lenguaje o incluso leyendo.

E.V.: ¿Qué metodología se debe llevar a cabo para realizar una investigación en neurolingüística?

H.C.: Primero que todo, necesitamos un equipo que nos ayude a registrar la actividad neuronal. Es decir, la actividad, ya sea, en términos de fluctuaciones en la actividad eléctrica del cerebro, en el caso de los potenciales. O si no la actividad en términos de consumo de oxígeno en el cerebro, que sería con la resonancia magnética funcional. Nosotros, especialmente en la Facultad de Lenguas y Letras, trabajamos con un equipo de potenciales evocados que nos ayuda a registrar la actividad del cerebro. Sobre todo, nos ayuda a ver cómo fluctúa esta respuesta eléctrica del cerebro. Cada vez que las neuronas se comunican entre ellas, desencadenan una serie de corrientes eléctricas y nosotros logramos capturar sus fluctuaciones por medio de electrodos que se colocan en el cuero cabelludo de los participantes.

Necesitamos un equipo que nos ayude, primero, a registrar la actividad cerebral y después necesitamos una serie de palabras u oraciones que los participantes

pueden leer o escuchar y nosotros monitoreamos esa actividad eléctrica del cerebro mientras ellos están comprendiendo las palabras o las oraciones. Una vez que nosotros sincronizamos el momento en el que ellos escucharon una palabra, nosotros observamos qué sucede en el cerebro y de esa forma podemos saber indirectamente cuáles son los procesos mentales y las operaciones mentales, que ellos llevaron a cabo durante la comprensión, ya sea auditiva o visual, de esa palabra.

E.V.: ¿Se requiere una formación especial para ser un investigador en el área de la neurolingüística? Es decir, ¿se debe ser médico, por ejemplo?

H.C.: Es cierto que la neurolingüística se apoya mucho de otras ciencias como las neurociencias, principalmente, y después, como su nombre lo dice, pues de la lingüística. Pero los psicólogos, también tienen mucha aportación porque, claro, la psicología se encarga de este estudio de los procesos mentales. Entonces, la combinación de todas estas ciencias, sobre todo de las neurociencias, de la lingüística y de la psicología pueden formar a un neurolingüista. Es necesario tener interés en el estudio de los procesos mentales y neuronales que están asociados e implicados en el procesamiento del lenguaje y cualquier formación en términos de ciencias cognitivas o neurociencias o psicología o incluso lingüística. Pero claro que necesitamos el apoyo de todas estas disciplinas para poder llevar a cabo un estudio en neurolingüística.

E.1: El otro día leí un artículo donde decía que una persona había olvidado su lengua materna, ¿cómo algo así podría ocurrir?

H.C.: El cerebro, en realidad, lo que puede mantener es lo que usa. Entonces, yo digo que el cerebro es muy ecológico porque, cuando hay un conocimiento que no se usa, lo desecha o recicla esos circuitos neuronales que se ocupaban de ese conocimiento y ahora los ocupa en otra cosa. Entonces, se puede dar el caso –y hay muchos casos registrados– donde los niños aprenden su lengua materna y después tienen que viajar a otro país donde se habla otra lengua y ellos tienen que vivir en un contexto donde la lengua que se usa es la local y no necesariamente la que aprendieron como lengua materna. Entonces, claro, el cerebro va a preferir hablar o usar su energía, digamos, en la lengua que se habla o que se necesita en ese momento y eso en detrimento, obviamente, de la lengua materna.

E.2: ¿Los idiomas se almacenan en diferentes partes del cerebro? Es decir, cuando alguien sabe más de una lengua, ¿tiene el cerebro lugares especiales para almacenar esas lenguas extras?

H.C.: Es una pregunta muy interesante que ha dado lugar a muchos estudios y que en general hay consenso en el aspecto semántico. Es decir, parece ser que el significado puede estar alojado en las mismas regiones del cerebro. Es como

si estas redes neuronales que almacenan el significado de las palabras fueran las mismas para la primera y para la segunda lengua. Entonces, hay evidencia de que en términos de significado podemos compartir algunas redes neuronales. En cuanto a la estructura de la lengua, es decir, a nivel sintáctico, se han encontrado algunas diferencias en algunas partes del cerebro y puede ser que estas diferencias correspondan a otras operaciones mentales que nosotros estamos llevando a cabo para compensar nuestra falta de dominio de esa otra lengua. Entonces, hay, por ejemplo, zonas en la parte frontal que pueden estar más activas o que están más involucradas cuando estamos leyendo o escuchando nuestra segunda lengua.

Como nos deja ver la doctora Haydée Carrasco Ortiz a lo largo de la entrevista, el cerebro es un órgano complejo, donde miles de procesos son llevados a cabo con cada una de nuestras acciones diarias, con el lenguaje, por supuesto, involucrado en cada una de ellas. Cuando hablamos, leemos, escribimos o escuchamos, diferentes zonas se activan en nuestro cerebro como las que activarían el hecho de caminar, nadar, o jugar. Esta gran complejidad es la que entraña el fascinante estudio del cerebro; una tarea que se desarrolla desde la neurolingüística, con amplios avances y con un terreno en el que hay mucho que descubrir. Así lo revela la doctora Carrasco Ortiz, a través de este breve pero amplio panorama, que abre una puerta al mundo de la neurolingüística y a las funciones cerebrales relacionadas con el lenguaje.

## *Reseña*



**Brehmer, B., & Treffers-Daller, J. (2020) *Lost in Transmission: The role of attrition and input in heritage language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 276 pages. ISBN: 978-90-272-0539-1 (HB)**

Eric Alvarez  
Université Sorbonne Nouvelle, France  
eric.alvarez.perez@gmail.com

Bernhard Brehmer and Jeanine Treffers-Daller stimulating volume *Lost in Transmission: The role of attrition and input in heritage language development* includes ten articles addressing the heritage language development (HLD) of second-generation (2G) speakers. These bilinguals are a heterogeneous group. As Grosjean (2015) suggests, their minority language is restricted to the home, while their dominant language spreads across public domains. The collection includes contributions from experts in the field of bilingualism. Insights come from the acquisition and attrition of heritage speakers (HSs) language development, two distinct, but interrelated fields. The volume frames the studies within the context of immigration. HLD in Europe and North America are examined. Languages include Spanish, Turkish, Russian, Norwegian, Chinese, German, and Albanian in contact with three varieties of English (American, British, and Canadian). The variety of heritage languages (HL) studied is unique as it attempts to describe and understand the variable endpoints of heritage bilingualism (HB), including the factors that motivate variability. The articles show how language maintenance and change may impact HL acquisition across generations. Finally, since monolingual, bilingual, and foreign language learners are used as control groups in many studies, the book is pertinent for first language acquisition researchers and practitioners interested in foreign language learning and teaching.

The introduction highlights that “only very recently” (Brehman & Treffers-Daller, 2020) have scholars undertaken empirical investigations into HLD. The editors discuss the notion of language attrition, citing Köpke & Schmid (2004, p. 5) and define it as “the non-pathological decrease in a language that had previously been acquired by an individual”. By decrease, they mean temporary or

permanent loss of aspects of one's first language resulting from a change in linguistic environment and thus linguistic behavior. Reduced input conditions lead both to reduced HL output and bilingual co-activation which impact HLs across linguistic domains. The authors highlight that the term attrition is controversial since the effects of an L2 on an L1 lie along a continuum. They follow Schmid and Köpke who suggest that bilingual speakers are essentially L1 attritors.

Various definitions of HSs exist, and the editors follow well-known scholars. Indeed, "a heritage speaker is an early bilingual who grew up hearing (and speaking) the heritage language (L1) and the majority language (L2) either simultaneously or sequentially in early childhood" (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013, p. 133). The focus of HL research is described, including that heritage bilinguals generally do not receive academic support, and that their HLs differ from monolinguals. Crucially, HL input is often provided by heritage bilingual parents. Variability in HL output may be the result of attrited input that has been impacted cross-linguistically, having gone through a diachronic change. Thus, the authors present the "input quality approach" (IQA) (Rothman, 2007; Pires & Rothman, 2009; Pascual y Cabo & Rothman, 2012). It calls for the examination of data from first-generation (1G) immigrants to establish input type when analyzing HSs variable output.

In chapter 1 Aalberse, Andringa, Faber and Lippe tackle the issue of overt marking of definiteness on nouns that refer to previously mentioned referents. Their study is titled "Definiteness in Wenzhounese Chinese in the Netherlands and in China: Evidence for generational change in two locations". The results suggest that demonstrative constructions have increased in use, particularly among second-generation speakers, both in China and in the Netherlands. The overuse of definiteness markers is attributed to a generational effect, so the linguistic phenomena cannot be the strict result of contact with Dutch. The overuse of demonstrative constructions may reflect internally motivated language change and is thus accelerated in the heritage setting. Indeed, 2G HSs in China or the Netherlands receive reduced input, and it affects how definiteness marking is encoded in both locations.

Chapter 2, by Tugba Karayayla, is titled "Effects of first language attrition on heritage language input and ultimate attainment: Two generations of Turkish immigrants in the UK". This cross-generational study considers evidentiality marking in Turkish. The results suggest that the 1G input is not different from the monolingual input. Nevertheless, HSs use of indirect evidential structures does differ from that of monolinguals. Furthermore, heritage bilinguals extend

the use of direct evidentials. This suggests that qualitatively different input cannot be attributed to the output of the heritage speakers. Karayayla concludes by proposing that sufficient L1 input and experience in early childhood is essential for the acquisition and maintenance of evidentials in heritage Turkish.

The first two chapters consider data from both the country of origin of the HL and its development in the host country. David Giancaspro in chapter 3 takes a different approach. His study “Not in the mood: Frequency effect in heritage speakers’ subjunctive knowledge”. Giancaspro argues that lexical gaps rather than morpho-syntactic knowledge cause the replacement of lexically selected mood morphology with indicative forms. His results show that even though heritage bilinguals use the subjunctive mood rather accurately, they are nevertheless significantly less accurate than the control group. The claim is that if HSs fail to use the subjunctive mood, then this is due to the lower frequency of triggering verbs in their input.

The second section explores structure frequency and considers the factors that contribute to the acquisition of HLs as related to the input. In chapter 4, “Word order variation in heritage languages: Subject shift and object shift in Norwegian”, Anderssen and Westergaard study the way subjects and objects are positioned with negation markers. Their results show that despite differences in frequency in monolingual Norwegian, both subject and object shifts are affected by restructuring in heritage Norwegian, so frequency does not play a critical part. On the other hand, structural similarity between heritage Norwegian and English does produce changes in the heritage language.

Chapter 5, by Jessica Diebowski and titled “Language contact: Gender agreement in Spanish L2 learners and heritage speakers”, considers heritage language use, a crucial factor in HL acquisition. The results show that in terms of both oral and written gender accuracy, heritage Spanish speakers perform at ceiling regardless of how frequently they use heritage Spanish. Finally, the author observes that perhaps the fact that all participants were enrolled in Spanish-language classes, though not HL classes, may have played a role in the overall high accuracy of gender assignment and agreement.

“Vocabulary development in the heritage languages Russian and Turkish between ages 6 and 10: How do parental input and socio-economic status account for differences within and between cohorts?” is the title of Chapter 6. In this study, Montanari, Abel, Tschudinovski & Graßer consider how lexical proficiency in children is impacted by the quantity of input and output of the HL, parental socio-economic status and education level, and language dominance when investigating both expressive and receptive vocabulary development. The results showed

a good level of the test items, although expressive command was limited. When comparing different age groups, both showed a moderate development in lexical proficiency. Thus, the authors argue that social factors may generate the variable outcomes of vocabulary acquisition among the two groups of heritage-speaking children.

In chapter 7, “Heritage and non-heritage bilinguals: The role of biliteracy and bilingual education”, Andreou, Dosi, Papadopoulo and Tsimpli discuss the role of literacy as a critical source of input for heritage language acquisition. Focusing on grammar and vocabulary development, the authors study heritage Albanian in contact with Greek, both in Greece and in Albania. The most significant finding was that the children’s performance in the SRT could not be determined based on their working memory. When comparing the three groups’ grammaticality results in Albanian, the study showed no difference. Andreou, Dosi, Papadopoulo and Tsimplise use these findings to argue for Cummins’s (2001) Interdependence Hypothesis, which states that bilingual children who benefit from bilingual academic support reap both linguistic and cognitive advantages.

In Chapter 8, Elif Krause tackles Sorace and Serratrice (2009) and Sorace’s (2011) Interface Hypothesis in her study “High sensitivity to conceptual cues in Turkish heritage speakers with dominant German L2”. The author studied optional verb marking in heritage Turkish speakers in Germany and showed that they depend on semantic and pragmatic properties of subject references. Her results indicated that for heritage Turkish speakers, as well as for monolingual controls matched for age and education, awareness of animacy and givenness constraints is different when choosing overt plural verb marking. The results also showed that the pragmatic factor displayed the same trends. Heritage bilinguals applied more precise analysis between the givenness levels as compared to their monolingual controls.

The second section explored structure frequency. The third and final section in this volume considers how L1 attrition can impact HL acquisition by future generations. In Chapter 9, Esther de Leeuw’s study “The Frequency Code and gendered attrition and acquisition in the German-English heritage language community in Vancouver, Canada” and focus on attrition of prosody. The author considers pitch level and span. The results showed on average a higher pitch level as well as a wider pitch span across languages for the German L1 speakers. Significantly, lowered pitch levels are expected in the German of these bilinguals because of English influence, especially since pitch level in male monolingual German is higher than in English. The author attributed these findings to theories suggesting that high pitch is equated to friendliness while the opposite is true for low pitch. Thus, social

stigmatization has engendered pitch level raising in an attempt to move away from negative stereotypes.

Chapter 10, by Shi Zhang, is the last study in the volume. The pilot investigation is titled “Does extensive L2 exposure trigger L1 attrition of perfective and durative aspect marking in Mandarin Chinese?”. To answer this question the perfective marker *le* and the dative marker *zhe*, lexical and grammatical aspect interaction in Mandarin is investigated. The results showed that the bilingual speakers were not going through L1 attrition regarding perfective and durative aspect marking. When considering the results with Sorace’s (2011) Interface Hypothesis, the author suggests that aspect marking for these bilingual speakers may not be too challenging since only syntactic and lexical interactions are involved in Mandarin Chinese as opposed to the interaction between syntax and other cognitive domains.

“Lost in Transmission” is an inspiring volume on heritage bilingualism. It is methodologically rigorous in the study of a variety of language pairs. The goal of presenting “the role of attrition and input in heritage development” is achieved, especially in 2G HSs, as well as late sequential bilinguals. However, the title of the book might lead to believe that the subject covered is how attrited input from one heritage generation is being transmitted to the next. Nevertheless, the contributions do address how HLs may be affected, thus expanding our understanding of attrition and input in HLD. The chapters that focus on biliteracy, as well as language use in the classroom, have practical implications.

The volume caters to advanced level researchers and practitioners familiar with heritage bilingualism, but concepts are explained clearly. This is a merit of this volume. For example, the introduction nicely describes the “input quality approach”, Chapters 10 and 8 present the “Interface Hypothesis”, and in Chapter 7 the “Interdependence Hypothesis” is discussed. One remark is centered on the “input quality approach” that calls for the examination of data from 1G immigrants when analyzing HSs variable output, yet controls included monolinguals, late bilinguals’ dominant in their HLs, two HS groups, and advanced English-speaking foreign language learners. While this diversity is a merit on its own, we wonder whether late sequential bilinguals and advanced foreign language learners meet the “input quality approach” criteria. Another question is whether Norwegian in Chapter 4 qualifies as an HL, as well as the Greek of the children returning to Albanian in Chapter 7. Montrul (2016) has suggested a political dimension to describing HLs. Perhaps, these studies would benefit from a brief discussion of the socio-political status of their languages. Nevertheless, an interesting investigation would be to study the Greek language development of the Albanian returnees.

This collection investigated a breadth of languages, but it centered around experimental studies. Only Chapter 4 used a corpus containing transcribed interviews. Not one study used naturalistic data. Thus, the question of attrition and input in HLD based on spontaneous talk-in-interaction remains. While this may seem to be a drawback, the results are a fertile point of departure to investigate the role of attrition and input in HLD from a usage-based perspective that is grounded in naturalistic data.

This volume is a superb contribution to the burgeoning study of heritage bilingual acquisition. It is thought-provoking and engages in theoretical and empirical research and raises questions that only future research and the study of more diverse language pairs will be able to untangle. This work is another significant contribution that helps to understand the variable linguistic outcomes of heritage bilinguals.

## References

- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). "Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics". *Theoretical Linguistics*, 39, pp. 3-4. doi:10.1515/tl-2013-0009
- Cabo, D. P., & Rothman, J. (2012). "The (Il)Logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition". *Applied Linguistics*, 33(4), pp. 450-455. doi:10.1093/applin/ams037
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Köpke, B., & Schmid, M. (2004). "Language Attrition. The next phase". In *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam: Benjamins.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pires, A., & Rothman, J. (2009). "Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars". *International Journal of Bilingualism*, 13(2), pp. 211-238. doi:10.1177/1367006909339806
- Rothman, J. (2007). "Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese". *International Journal of Bilingualism*, 11(4), pp. 359-389. doi:10.1177/13670069070110040201





*Semas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*  
utiliza el sistema de gestión de revistas Open Journal Systems (OJS)  
de acceso abierto.

Consulta y descarga gratuita:  
<http://www.semas.uaq.mx>



