

# SEMIA

REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

VOLUMEN 1 · JULIO - DICIEMBRE 2020 · NÚMERO 2



## DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca / *Rectora*  
Dra. Teresa García Besné / *Secretaria de Extensión Universitaria*  
Dr. Aurelio Domínguez González / *Secretario Académico*  
Lic. Verónica Nuñez Perusquía / *Secretaria de la Rectoría*  
Mtro. Luis Alberto Fernández García / *Secretario Particular*  
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña / *Directora de Investigación y Posgrado*  
Lic. Laura Pérez Téllez / *Directora de la Facultad de Lenguas y Letras*

## DIRECTORAS:

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

## EDITORES:

Mtra. Sandra Arteaga Santos  
Mtro. Stanislav Mulík

## CORRECTORES:

Mtra. Aymé Almeida Victorero, Dra. Carolina Castillo Hernández,  
Dra. Julieta Castellanos Armenta, Mtra. Milagros Eugenia Pérez Sámano,  
Mtra. Patricia Palacios Sámano, Mtro. Santiago Flores Sigg

## DISEÑO GRÁFICO:

Mtro. Carlos A. Alonso

## COMITÉ EDITORIAL:

Dra. Valeria Andrea Belloro, Dra. Elia Haydée Carrasco Ortíz, Dr. José Luis Ramírez  
Luengo, Dra. Adelina Velázquez Herrera, Dra. Donna Jackson-Maldonado,  
Dr. Ricardo Maldonado Soto

## CONSEJO ASESOR:

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, EEUU*  
Dr. Melvin González Rivera / *University of Houston, EEUU*  
Dra. Mireya Cisneros Estupiñán / *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*  
Dra. Pilar Chamorro / *University of Georgia, EEUU*  
Dr. Sandro Sessarego / *University of Texas, EEUU*

*Semas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, año 1, número 2, julio-diciembre 2020, 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. Tel. (442)1921200. Contacto: [semas@uaq.mx](mailto:semas@uaq.mx). Editora responsable: Dra. Eva Patricia Velásquez Upegui. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Dirección de Investigación y Posgrado, Mtro. Carlos Aníbal Alonso Castilla, Centro Universitario, Cerro de las Campanas s/n, Col. Las Campanas, C.P. 76010, Querétaro, Qro., fecha de la última modificación: 16 de noviembre de 2020.

## Sumario

### *Artículos*

- Apuntes sobre las construcciones adjuntas de gerundio con valor ilocutivo en español  
*Notes about gerund adjunct constructions with illocutive value in Spanish* ..... 7  
AYMEÉ ALMEIDA VICTORERO / Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Un análisis de la referencia temporal del infinitivo en completivas subordinadas por verbos de actitud proposicional con sujeto correferente  
*Analyzing the temporal reference of Spanish infinitive coreferential complement clauses governed by propositional attitude verbs* ..... 25  
ERICK GARCÍA CHÁVEZ / Università di Trento, Italia
- El habla coloquial juvenil en el estado de Baja California. Un análisis lexicológico y lexicográfico  
*Colloquial Speech of Young People in the State of Baja California. A Lexicological and Lexicographic Analysis* ..... 49  
JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO / Universidad Autónoma de Baja California, México
- Hacia un enfoque procesal de la toma de conciencia de morfema derivativos del español en niños de primaria  
*Towards a procedural approach to derivative morphological awareness in Spanish in elementary school children* ..... 67  
RAMIRO PUERTAS / Instituto Superior de Formación Docente N° 1, Argentina
- Las invitaciones en los manuales de Español como Lengua Extranjera de Argentina  
*Invitations in Spanish-as-a-Foreign-Language Textbooks in Argentina* ..... 85  
LUCAS BRODERSEN / Universidad Nacional del Sur, Argentina

- El movimiento zapatista y la educación intercultural universitaria a través del discurso estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas, México  
*The zapatista movement and the university intercultural education through of the student discourse of the Intercultural University of Chiapas, Mexico* ..... 105  
LUCIE HORÁČKOVÁ / Universidad de Hradec Králové, República Checa  
ZUZANA ERDÖSOVÁ / Universidad Autónoma del Estado de México, México

### *Reseñas*

- Quiroga Salcedo, César Eduardo, Aída Elisa González de Ortiz y Gustavo Daniel Merlo. (2018) *Atlas Lingüístico y Etnográfico del Nuevo Cuyo*. 2 tomos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Academia Argentina de Letras. 476 págs. ISBN: 978-950-585.146-1 ..... 125  
CÉSAR ANÍBAL FERNÁNDEZ / Academia Argentina de Letras y Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## *Artículos*



## Apuntes sobre las construcciones adjuntas de gerundio con valor ilocutivo en español

*Notes about gerund adjunct constructions with illocutive value in Spanish*

Aymeé Almeida Victorero  
Universidad Autónoma de Querétaro, México  
almeidavictorero@gmail.com

### Resumen

Las construcciones adjuntas de gerundio presentan diversos valores que, de manera general, han sido poco atendidos desde el punto de vista formal y semántico (Gili Gaya, 1961; Roca Pons, 1968; Seco, 1973). Uno de dichos valores es el ilocutivo que, según Fernández Lagunilla (1999), puede tener funciones modalizadoras y organizadoras en el discurso. En la presente propuesta se ha analizado una pequeña muestra de tales estructuras, para determinar sus rasgos identificativos y describir más a fondo las funciones advertidas por la mencionada investigadora. Los resultados han demostrado que estas construcciones presentan características propias, y que al interior de cada categoría existe una especialización muy variada. Asimismo, ha sido posible establecer una red conceptual basada en los datos, con el fin de explicar dicha especialización funcional.

**Palabras clave:** adjuntos, descripción formal, descripción semántica, gerundio, ilocutivas, red conceptual

### Abstract

*Gerund adjunct constructions have different values that, in general, have been scarcely attended from the formal and semantic point of view (Gili Gaya, 1961; Roca Pons, 1968; Seco, 1973). One of these values is illocutive which, according to Fernández Lagunilla (1999), can modalize and organize the discourse. The present proposal analyzes a small sample of such structures to determine their identifying features and to describe the functions noticed by Fernandez Lagunilla more thoroughly. The results show that these constructions have their own characteristics, and that within*

*each category there is a very varied specialization. Likewise, it has been possible to establish a conceptual network based on the data in order to explain this functional specialization.*

**Keywords:** *adjuncts, conceptual network, formal description, gerund, illocutive, semantic description*

## Introducción

Tradicionalmente, se ha considerado que los gerundios adjuntos satisfacen diversas funciones respecto del verbo principal con el que se asocian. Muchos autores (Gili Gaya, 1961; Roca Pons, 1968; Seco, 1973; Fernández Lagunilla, 1999; Moreno, 2015) han apuntado que el carácter adverbial de la forma no personal del verbo permite identificar valores equivalentes a los constituyentes circunstanciales que acompañan y complementan formas verbales principales u oraciones matrices.<sup>1</sup> Tal es el caso de los ejemplos de (1), en los que se pueden reconocer usos con interpretación modal (1a), causal (1b), condicional (1c) y concesiva (1d):

- (1) a. El muchacho salió *corriendo* a todo correr. (Seco, 1973, p. 297)
- b. Nada temo, *estando* aquí vosotros. (Gili Gaya, 1961, p. 198 y Roca Pons, 1968)
- c. Ayudando todos, acabará pronto la tarea. (Gili Gaya, 1961, p. 198)
- d. Aun lloviendo a mares, iremos. (Fernández Lagunilla, 1999, p. 3477)

Según los investigadores antes referidos, resulta en ocasiones difícil establecer tales funciones debido a la falta de marcas que presentan los gerundios, lo cual impide, en algunos casos, una interpretación adecuada y única de estas construcciones. A pesar de ello, uno de los valores más evidentes del gerundio adjunto es el ilocutivo (Fernández Lagunilla, 1999; Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009; Moreno, 2015). Fernández Lagunilla (1999) lo define como una estructura con verbo de lengua (o comunicación según la Base

<sup>1</sup> En el marco de esta investigación, se ha considerado el criterio de Fernández Lagunilla (1999) acerca de que el gerundio adjunto constituye un elemento subordinado a la oración matriz en la que se encuentra o al verbo principal con el que se asocia. Así pues, se trata de una construcción compleja en la que se presenta una oración o verbo principal, y una estructura subordinada con valor de adjunto, introducida por un gerundio. Teniendo en cuenta lo anterior, al emplear “construcción o estructura de gerundio”, “estructura u oración adjunta” u “oración de gerundio”, se estará haciendo referencia a la estructura subordinada introducida por la forma no personal de verbo.

de Datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español, ADESSE) o de otro tipo, que tiene como función principal modalizar de manera sostenida el enunciado<sup>2</sup> en el que se inserta, mientras dure la acción del verbo principal. Esta modalización opera, generalmente, al determinar la temática del discurso según se observa en (2a), aunque existen otras funciones que permiten, además, organizar el discurso a un nivel más amplio (2b) a partir de varias estrategias:

- (2) a. Eso quiere decir, matemáticamente *hablando*, que la Mayor de las Antillas estaría alcanzando 120 de los 432 lauros a repartir y la comitiva local 110. (*Granma*)
- b. *Resumiendo* nuestras críticas sobre esta corriente de filosofía de *cogito*, diremos que la empresa de reducir el sujeto cognoscente a tan solo una conciencia pura es inviable. (Corpes XXI)

Entre las características que Fernández Lagunilla considera determinantes para estos casos, se encuentra el hecho de que aceptan una total movilidad en la oración principal, lo cual considera reflejo de su valor extraoracional. Paralelamente, se debe destacar que las construcciones con gerundio de valor ilocutivo, más que expresar circunstancias respecto de la acción principal, tal y como ocurre en los ejemplos de (1), introducen pautas de carácter metadiscursivo y pragmático que permiten al interlocutor interpretar adecuadamente la información ofrecida.

Sin embargo, no existen investigaciones más acuciosas sobre este tipo funcional y sus diversos valores al interior de los enunciados en los que se inserta. Solo se ha apuntado su capacidad para modalizar el discurso y organizarlo, sin señalar detalladamente la manera en la que dicha capacidad opera en un corpus de habla real. Por tanto, el presente análisis se ha propuesto, como objetivo principal, describir a fondo estas construcciones y dar cuenta, además, de los rasgos que apoyan la interpretación ilocutiva, en una pequeña muestra del español.

Para alcanzar estos objetivos, se ha tenido a bien establecer una red semántica, desde la perspectiva de la gramática cognoscitiva (Langacker, 1991, 2009; Maldonado, 1993), con el fin de identificar cuál de todas las opciones del gerundio

<sup>2</sup> La presente propuesta utiliza el término “enunciado” como equivalente de “construcción o estructura compleja”; es decir, aquella en la que se halla una oración principal con verbo finito o un verbo principal, y otra subordinada adjunta introducida por un gerundio.

ilocutivo se presenta como la más prototípica (modalizador, organizador del discurso, etc.). Igualmente, se podrán reconocer, de acuerdo con los preceptos de esta teoría, las extensiones y elaboraciones correspondientes a dicho prototipo, según las características que las identifican.

### **Sobre el gerundio y las construcciones adjuntas con valor ilocutivo**

El gerundio es la forma no personal del verbo en español que se distingue por su terminación en *-ndo*. Posee tanto valor verbal como adverbial, tal y como reconoce Gili Gaya (1961):

La función más general del gerundio es la de modificar al verbo como un adverbio de modo: contestó *llorando*, viene *volando*, pasa *corriendo*, hablaba *gritando*. En estas frases, *llorando*, *volando*, *corriendo* y *gritando* expresan maneras de producirse la acción verbal a que se refieren. (p. 194)

El gramático apunta también que:

El gerundio en su significación adverbial no deja de ser verbo. Viene a ser una acción secundaria que se suma a la del verbo principal modificándola o describiéndola. [...] En nuestra representación psíquica del hecho, puede sentirse predominantemente el gerundio como una cualidad del verbo (adverbio), o como otra acción atribuida al sujeto del verbo principal (participio activo). En El perro huyó *aullando*, la acción de aullar es ciertamente una modificación adverbial de huir, pero puede adquirir cierta independencia que la haga semejante a lo que expresaría el participio de presente *aullante*, si éste estuviera en uso. (p. 194)

Al respecto del valor adverbial, Fernández Lagunilla (1999) y Moreno (2015), reconocen como adjuntas todas aquellas construcciones de gerundio que no suponen argumentos semánticamente requeridos por el verbo de la oración principal, y que no presentan rasgos predicativos. A su vez, las estructuras adjuntas estudiadas tienen la característica de que el gerundio no constituye parte de una perífrasis junto al verbo principal, ni modificador en frases nominales o equivalentes (gerundio adverbial).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Los gerundios adjuntos suelen identificarse como internos o externos (Fernández Lagunilla, 1999; Moreno, 2015; Zorrilla, 2013). Sin embargo, a efectos de la presente investigación, no se tendrá en cuenta esta clasificación, debido a que no es objetivo del estudio tratar temas extensamente discutidos, y que serían pertinentes en una investigación que abordara

La investigación de Fernández Lagunilla (1999), específicamente, constituye uno de los acercamientos más completos sobre el gerundio en construcciones adjuntas a una oración principal. En relación con las estructuras ilocutivas, apunta que su función se manifiesta de manera clara porque el gerundio se forma generalmente con un verbo de lengua o comunicación, que puede ser parafraseado mediante adverbios o sintagmas preposicionales cuyo valor está asociado a la misma familia léxica de dicho verbo. Según se observa en (3), el gerundio *concretando* se ha sustituido por otras estructuras que conservan su información léxica:

- (3) {*Concretando* más las cosas/ *Más concretamente*/ En términos *más concretos*}, se puede afirmar que el cuento es una novela corta. (p. 3482)

Por otro lado, señala que tienen libertad en cuanto a la posición en la que aparecen y “se hallan entonacionalmente separados de la oración a la que van asociados [...] todo lo cual es un reflejo de su condición extraoracional” (p. 3483). Estos gerundios pueden modalizar el discurso, según observa Fernández Lagunilla, a partir de la referencia a las palabras de otros (*Siguiendo* a Saussure, defendéremos...; p. 3483), del cambio de tema (*Cambiando* de tema...; p. 3483), e incluso ordenando el discurso (*Resumiendo*...; p. 3483).

Considera, además, que aparecen gerundios construidos sobre la base de verbos de pensamiento u opinión, que pueden anunciar estructuras ilocutivas incluidas en (4):

- (4) {*Pensándolo* bien/ *Teniendo en cuenta* el día}, la venta no ha sido mala. (p. 3483)

A pesar de las consideraciones de Fernández Lagunilla, cuesta identificar el ejemplo en (4) como ilocutivo, dado que existen diferencias evidentes en relación con el tipo de verbo (cognición o pensamiento, no de lengua) y la función que realiza (activación mental de un hecho pasado o presente que condiciona el evento posterior). No parecen desempeñar acciones como las de modalizar u organizar el discurso, sino que establecen un marco cognitivo para entender la situación general. Por lo tanto, en esta investigación no serán tomados en cuenta.

---

todas las interpretaciones del gerundio adjunto. En esta particular, solo se atenderá el valor ilocutivo que ha sido considerado como un uso externo o extraoracional, y que formalmente constituye una oración subordinada adjunta a una oración principal o subordinante.

Por otro lado, en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) se señala que el gerundio elocutivo o ilocutivo<sup>4</sup> no constituye un modificador de la oración o verbo principales, sino que hace referencia al propio acto verbal, y que el referente de su sujeto es el propio hablante (5), tal y como se observa en los ejemplos que se proponen en el manual:

- (5) —*Resumiendo*—concluyó, ácido, Guadalmedina—. Que has estado a punto de despachar al valido del Rey de Inglaterra (Pérez-Reverte, Alariste); *Cambiando* de tema, dijo Maldonado: —Hemos quemado las naves, compañeros. (Fernán Gómez, Viaje); Chonina, *volviendo* a lo de antes —dijo Benuza, reteniéndola—, ¿no será que padecemos el mismo desamparo? (Díez, Fuente). (p. 513)

Siguiendo las anteriores consideraciones metadiscursivas descritas en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), Moreno (2015) expresa que las estructuras de gerundio ilocutivo son construcciones que “no aportan información sobre el evento principal, sino que funcionan a nivel del discurso, como marcadores discursivos, elementos introductores de tópico y otras funciones pragmáticas” (p. 271). Es, por tanto, que ejemplos como “*Hablando* de otra cosa, ayer fui al cine con Pedro”, según palabras de la autora, se consideran separadas del resto de las funciones modales, causales, condicionales, etc.

Se hace necesario destacar la descripción que realiza Zorrilla (2013) de los gerundios ilocutivos o elocutivos, a los que considera ordenadores del discurso empleados siempre, según su opinión, en oraciones interrogativas y con imperativos, tal y como se puede observar en (6):

- (6) a. *Resumiendo*, ¿cuántos cajones de manzanas traje?  
b. *Sintetizando*, come rápido. (p. 185)

### **Sobre prototipos, elaboraciones y extensiones**

En el seno de la gramática cognoscitiva, Langacker (1991, 2009) propone el modelo de las redes semánticas con el fin de establecer los rasgos centrales del significado de un elemento lingüístico determinado y, a partir de estos, definir

<sup>4</sup> Esta propuesta se inserta entre los trabajos que consideran que este gerundio presenta valor propio, a pesar de que reconoce su vinculación con el resto de la estructura en la que se inserta, y el importante papel que sus constituyentes juegan en su interpretación.

las características que presentan sus variantes de sentido, las cuales pueden, o no, mantener puntos en común con el nodo principal de la red.

Maldonado (1993) explica que las relaciones establecidas en las redes semánticas son de dos tipos: elaboraciones y extensiones. Al respecto comenta que:

El primer tipo [A] es esquemático respecto de [B] y este último es una elaboración, o ejemplificación de [A]. Todos los rasgos característicos de [A] están presentes en [B], sin embargo, este último contiene especificaciones más granulares y detalladas que su correlato esquemático. [...] En una extensión, la relación entre [A] y [B] es conflictiva: ciertas especificaciones del sentido básico de [A] no están presentes en [B]. (p. 160)

Para ejemplificar lo anterior, el autor realiza un análisis del vocablo *corazón*, con el que demuestra que su significado esquemático conceptual es el de ser “una entidad central y de especial importancia para algo”, y que el significado prototípico del vocablo, identificado como el primero que se actualiza en nuestras mentes, es el de “órgano distribuidor de la sangre en los animales”. Asimismo, la frecuencia de uso y la poca necesidad de explicitación en su empleo, permiten corroborar la prototipicidad de este significado particular. Sin embargo, *corazón de alcachofa*, *corazón de la fiesta* o *corazón de máquina*, ejemplos ofrecidos por el propio Maldonado (1993), necesitan mayor contextualización para entender a qué hacen referencia. Por tanto, estos ejemplos van generalmente asociados a modificadores o determinantes como *de alcachofa*, *de la fiesta*, *de máquina*, entre otros.

Siguiendo este modelo, esta investigación pretende determinar cuál es el valor prototípico de las estructuras adjuntas con gerundio ilocutivo, en un afán de llevar la propuesta de Langacker (1991, 2009) y Maldonado (1993) al terreno de las construcciones sintácticas. Asimismo, se busca conocer qué elaboraciones y extensiones ofrecen los diversos usos del fenómeno estudiado de acuerdo con sus características, en una pequeña muestra de habla del español.

## Metodología

Para el estudio descriptivo de los adjuntos con gerundio ilocutivos se trabajó con una pequeña muestra de 68 casos.<sup>5</sup> De ellos, 23 fueron seleccionados al azar del periódico cubano *Granma*, y el resto, 45 ejemplos, fueron tomados

<sup>5</sup> La reducida cantidad de ejemplos se explica por sus escasas apariciones en los corpus empleados. Los datos podrían estar poniendo de manifiesto la poca utilización de estas construcciones de gerundio como estrategias metadiscursivas en español.

del Corpes XXI de la Real Academia Española, sin atender a diferencias socio-lingüísticas.

La variable dependiente del acercamiento, tipo de gerundio ilocutivo, ha sido analizada teniendo en cuenta diversos aspectos cuyo estudio ha permitido describir mejor el fenómeno en cuestión. Así pues, se ha tenido en cuenta la clase de verbos en gerundio (verbos de comunicación, movimiento, etc.), según ADESSE. También se ha atendido a los tipos de constituyentes oracionales que se asocian a los verbos construidos en gerundio (adverbios modales, adjuntos prepositivos (para expresar el tema), entre otros); a la posición respecto de la oración principal (anterior, en medio o incidental, o posterior o final) y a otras características propias que permitan establecer diferencias entre los usos específicos de las estructuras con valor ilocutivo (referencia; tipo de organización discursiva (temática o estructural), etc.).

### **Funciones y características fundamentales**

El análisis realizado a las construcciones tomadas del periódico *Granma* y del Corpes XXI confirmó el hecho de que efectivamente el gerundio ilocutivo presenta varias funciones al interior de su grupo, tales como acotar una temática (7a), referir las palabras de otros (7b), cambiar de tema (7c), indicar el tipo de enunciado (7d), entre otras:

- (7) a. Por cierto, *hablando* de organigrama, un tanto veleidoso se presenta para los Alazanes, quienes deben viajar en tres ocasiones al Occidente del país. (*Granma*)
- b. *Parafraseando* a Galileo Galilei, sin embargo, Cuba se mueve. (*Granma*)
- c. *Cambiando* de tema, te quería decir que en el último mes mi padre, sospechando de nuestra relación, se volvió intolerable. (Corpes XXI)
- d. *Resumiendo*, nuestros apagafuegos en muchas ocasiones no sofocan el incendio sino lo avivan.

Sin embargo, se puede constatar que su empleo principal, tal y como han subrayado los investigadores antes citados, es el de ofrecer pautas desde una perspectiva metadiscursiva y pragmática, para que el interlocutor interprete el discurso. De ahí que, en esta propuesta, se haya considerado dicha capacidad para gestionar la información de los enunciados como un rasgo inherente a todos los casos de esta categoría y que, por ende, se trata del esquema conceptual de significado que unifica al grupo de manera general.

Ahora bien, es posible hallar dos grandes tendencias al interior de este esquema de gerundios “gestionadores de la información”, dentro de las cuales se incluyen usos más especializados como los de (7). En la primera de ellas, con un 63.2 %, se hallan los casos que se dirigen a acotar o modalizar la temática del enunciado, según han indicado autores como Fernández Lagunilla (1999) o Moreno (2015). En la segunda, por su parte, con un 36.8 %, se aúnan los casos que organizan el discurso ya sea desde el punto de vista temático, o según el valor pragmático de la secuencia en la que se encuentra la estructura de gerundio. La tabla 1 muestra las dos grandes tendencias encontradas y los usos más especializados que las integran. Tales usos serán descritos en lo subsiguiente.

TABLA 1. PORCENTAJE DE TENDENCIAS Y USOS DEL GERUNDIO ILOCUTIVO

	ACOTADORES TEMÁTICOS 43 (63.2 %)	ORGANIZADORES DEL DISCURSO 25 (36.8 %)
GESTIONADORES DE LA INFORMACIÓN	Acotadores temáticos 39 (57.4 %)	Organizadores temáticos 14 (20.6 %)
	Referenciales y de cita 4 (5.8 %)	Secuenciadores del discurso 11 (16.2 %)

### *Acotadores temáticos*

Como se ha apuntado antes, los acotadores temáticos establecen el modo en que se deben interpretar los enunciados en los que se inserta la estructura de gerundio.<sup>6</sup> Como se aprecia en la tabla 1, la tendencia de los acotadores temáticos se integra de dos usos fundamentales. El primero, denominado de la misma forma que la tendencia, resulta el más generalizado con un total de 39 casos (57.4 %); por lo que podrían considerarse prototípicas las estructuras identificadas con este valor en la red semántica del fenómeno estudiado. En (8) es posible comprobar la manera en la que acotan la temática del enunciado inmediato, es decir, de la oración compleja en la que se insertan:

- (8) a. Más o menos sobre la misma cuerda, entre la menopausia y la pubertad (futbolísticamente *hablando*), se presenta Inglaterra. (*Granma*)  
 b. *Hablando* de gente morena / ¿usted se acuerda de Josephine Baker? (Corpes XXI)  
 c. Con visible orgullo apuntó *refiriéndose* al proyecto que “el equilibrio de sus luces y sus sombras es el que le da un sello para mí especial, aunque

<sup>6</sup> A efectos de esta investigación, se considerarán sinónimos los vocablos “tópico”, “tema” y “temática”, para hacer referencia a la temática específica de un enunciado. Esta decisión responde a la necesidad de ser consecuentes con la bibliografía consultada, en la cual se pueden hallar igualmente como términos equivalentes.

pocos de sus libros actuales se parezcan a los de aquellos primeros años en todas las escalas de los grises”. (Corpes XXI)

Estos ejemplos se presentan siempre con verbos de lengua o comunicación (*hablar, referir, remitirse, enfatizar*, etc.) en la oración de gerundio, rasgo que permite identificarlos fácilmente entre el resto de las estructuras con gerundio, en general, y entre las que componen el grupo de los ilocutivos. De ahí que se consideren también, por esta característica, como prototípicos en cuanto a forma. Paralelamente, es común encontrarlos con adverbios modales terminados en *–mente* como en (8a), mediante los cuales se establece el modo en el que se debe decodificar el mensaje presentado en la oración principal. Sin embargo, la temática también suele ser acotada mediante el uso de frases prepositivas asociadas al verbo *dicendi*, cuyo elemento nuclear establece el tópico a activar (hablando *de gente morena*; refiriéndose *al proyecto*, etc.). En (8b y c) se pueden apreciar dichas estructuras que funcionan como adjuntos esenciales o complementos de régimen de la forma verbal empleada en gerundio.

Otra de las características de las construcciones especializadas en acotar o modalizar el discurso es el poder de ser halladas en otras posiciones respecto de la oración principal, tal y como se aprecia en las paráfrasis de (8’):

- (8’) a. Más o menos sobre la misma cuerda, entre la menopausia y la pubertad, (*futbolísticamente hablando*), se presenta Inglaterra.  
b. ¿Usted se acuerda de Josephine Baker? (*hablando de gente morena*).  
c. *Refiriéndose al proyecto*, con visible orgullo apuntó que “el equilibrio de sus luces y sus sombras es el que le da un sello para mí especial, aunque pocos de sus libros actuales se parezcan a los de aquellos primeros años en todas las escalas de los grises”.

Esta movilidad pone de relieve su relación directa con el enunciado general, y no con algún constituyente específico de la cláusula compleja en la que se insertan. Lo anterior corrobora, indudablemente, que el valor de los ilocutivos trasciende los límites de la oración subordinada en la que se encuentran y se proyecta sobre la estructura compleja a la que modalizan desde el punto de vista temático.

El segundo subgrupo de los ilocutivos acotadores temáticos, conformado por tan solo 4 casos (5.8 %), se especializa en hacer referencia a discursos de otros, o en reproducir citas textuales o paráfrasis, tal y como se aprecia en (9):

- (9) a. Ha dicho *citando* a Catón / que puede perdonar los errores ajenos / pero no los suyos propios (Corpes XXI)  
b. La religión no, no, no sirve para absolutamente nada *citando* un poco lo que estabas diciendo tú. (Corpes XXI)  
c. *Parafraseando* al presidente Daniel Ortega, es como una isla que no ha sido penetrada por la situación delictiva que la rodea. (*Granma*)

En los enunciados anteriores se mantiene el uso de verbos de lengua o comunicación en la oración de gerundio (*citar, parafrasear*) y, generalmente, se introducen constituyentes que aluden a los verdaderos autores de los enunciados reproducidos. En estos casos no opera el ajuste a un tema específico, de ahí que se consideren una extensión de los acotadores temáticos. Sin embargo, se ha de apuntar que sí modalizan la información en tanto orientan al interlocutor acerca de cómo debe ser interpretado el enunciado en el que se insertan, de acuerdo al significado que poseen las palabras de otros. Podría considerarse que se trata de estrategias para reformular o explicar algo con otras palabras o desde una perspectiva diferente.

La posición en estos ejemplos tampoco conoce restricciones, dado que la oración de gerundio puede estar presente antes, en medio o después de la oración subordinante, cuya función principal, en estos casos, es introducir la cita o paráfrasis, según se observa en los ejemplos anteriores.

### *Organizadores del discurso*

Una elaboración de los gestores de información, menos productiva entre los gerundios ilocutivos, es aquella que se ha tenido a bien denominar “organizadores del discurso”, dado que indican en qué momento o parte del intercambio comunicativo (inicio, continuación o cierre del discurso, cambio de tema, etc.) se encuentran el hablante y su interlocutor (25 casos (36.8 %)). Estos organizadores del discurso pueden presentarse de diversas formas. Algunos de ellos ordenan las temáticas que se tratarán en el enunciado, y otros se especializan en informar acerca de dónde se ubica y qué valor pragmático posee un enunciado específico. Ahora bien, estos usos se alejan de los acotadores temáticos porque ya no comparten el empleo exclusivo de verbos *dicendi*, a pesar de que algunos sí mantienen relación con la temática del discurso, como se verá en lo que continúa.

Una mirada detallada al interior del grupo de los organizadores del discurso ha permitido conocer los diferentes empleos de los ordenadores de temática. Con

un total de 14 casos (20.6 %) es posible encontrar algunos que introducen temas nuevos en el discurso (10a), otros que retoman tópicos previamente introducidos o inferidos por el contexto discursivo (10b) e, incluso, pueden también indicar un cambio de temática en un punto determinado del acto comunicativo (10c).

- (10) a. Por otra parte, *adentrándose* en el proceso refirió que “este es un caso político, y por eso suceden tales atrocidades”. (Corpes XXI)  
b. *Volviendo* al tema de la sede veracruzana [se informó que], para el trabajo de la prensa acreditada, se han previsto varias áreas funcionales. (*Granma*)  
c. *Cambiando* de tema, don Pedro, aquí se encuentra el sepulcro de mi abuela... y el mío también. (Corpes XXI)

Tal y como se puede observar en estos ejemplos, ya no son verbos de lengua o comunicación los que se emplean para expresar la introducción o el regreso a un tema accesible en el discurso. Se trata, en (10a y b), de formas verbales que expresan movimiento (según ADESSE), insertas en el plano de la expresión comunicativa. Las acciones de *adentrarse* y *volver*, por tanto, no expresan un desplazamiento real a una meta física, sino que se trata de un regreso abstracto o mental a un tópico específico dejado atrás, o de una introducción del hablante en un nuevo camino temático. La frase preposicional que codifica dicho tema se identifica, entonces, como un adjunto esencial demandado por el verbo en cuestión para completar su información discursiva.

La construcción de gerundio en estos ejemplos se ubica, en la gran mayoría de los casos, antes de la oración principal. Resulta poco probable que se encuentre en medio o después de la misma, ya que funcionan como indicaciones iniciales para interpretar el posterior decursar de la información. Este aspecto se aleja un tanto de las consideraciones de Fernández Lagunilla (1999), quien señala que los gerundios adjuntos ilocutivos, de manera general, pueden ubicarse en cualquier posición respecto de la oración principal (10<sup>7</sup>). De tal forma, se puede comprobar que su valor se halla anclado a una posición determinada en el enunciado, tal y como se ha advertido acerca de muchos los marcadores discursivos que se encuentran localizados hacia el inicio de la oración (Zorraquino y Portolés, 1999).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> No se han incluido más detalles sobre la teoría de los marcadores discursivos porque no es objetivo de este acercamiento desarrollar un análisis más extenso sobre este particular. Sin embargo, un análisis más profundo de las construcciones estudiadas, desde dicha teoría, sería en extremo enriquecedor, tal y como ha apuntado acertadamente uno de los revisores de esta propuesta.

- (10') ?a. Por otra parte, refirió que, *adentrándose* en el proceso, “este es un caso político, y por eso suceden tales atrocidades”. (Corpes XXI)  
?b. [Se informó que], para el trabajo de la prensa acreditada, se han previsto varias áreas funcionales, *volviendo al tema de la sede veracruzana*. (Granma)

Por su lado, la gran mayoría los organizadores temáticos especializados en cambiar el tema para desarrollarlo posteriormente emplean el verbo *cambiar* (verbo de cambio según ADESSE). El objeto afectado de dicho verbo siempre se presenta codificado con el sustantivo *tema* que complementa la frase. A pesar de que resulta casi exclusivo el uso de este verbo, no deja de existir la posibilidad de hallar otras variantes como “*hablando* de otros temas”; “*dirigiéndonos* a otro asunto”, entre disímiles posibilidades, que tienen como característica fundamental el hecho de aludir a una temática distinta de la actual. El uso de pronombres como *otros* y de algunos verbos o sustantivos que propician el valor ilocutivo permiten esta lectura particular, tal y como se observa en el único ejemplo sin verbo de cambio encontrado en la muestra (11):

- (11) También dentro de esta tendencia, pero *abordando otros temas* y sobre las bases de una diferente cultura figurativa, Alirio Rodríguez deja en esta misma época una obra de singular importancia en la historia de la pintura venezolana (Corpes XXI)

La modesta aparición de verbos *dicendi* y la poca flexibilidad en cuanto a posición en estos usos, apoya su función de organizadores del discurso ubicados hacia el inicio de los enunciados. Y es que, al igual que en el grupo de iniciadores o retomadores de tema, el adjunto de gerundio tiende a aparecer delante de toda la enunciación, puesto que su principal función radica en ofrecer direcciones para reconocer el nuevo rumbo que tomará el acto de habla a partir de ese momento.<sup>8</sup>

El último conjunto de los gerundios ilocutivos organizadores del discurso, considerado una elaboración del esquema principal, cuenta con un total de 11 ejemplos (16.2 %), y se especializa en establecer la secuencia del acto de habla, no así la temática de este. Así pues, se han denominado secuenciadores del discurso

<sup>8</sup> Una base de datos más extensa permitiría afirmar este resultado con mayor seguridad.

dado que permiten conocer en qué punto del acto comunicativo se encuentra el enunciado en cuestión (12):

- (12) a. *Concretando*, hace alrededor de cuatro años que afrontamos problemas con el pago en fecha, era de cuatro a ocho días, ahora es de más de 20 días... (*Granma*)
- b. *Resumiendo* nuestras críticas sobre esta corriente de filosofía de *cogito*, diremos que la empresa de reducir el sujeto cognoscente a tan solo una conciencia pura es inviable. (Corpes XXI)
- c. *Cerrando*, el sexo de los ángeles trae un tema de reminiscencias y actualidad, y entre otras, abre un par de interrogantes polémicas: ¿es perfecto compartir el deseo con una pareja?, el 3, además de pitagórico, ¿es o puede ser símbolo de unidad? (*Granma*)

Según se observa en los ejemplos anteriores, los verbos en este grupo pueden ser de lengua o comunicación (*resumiendo*, *concluyendo*) o de otro tipo (*concretando*, *cerrando*). Generalmente indican una conclusión o resumen de la información presentada anteriormente y, de esta manera, el receptor reconoce la proximidad del cierre discursivo. Tampoco aceptan la posición final o incidental de la estructura de gerundio, lo cual los acerca a los marcadores discursivos que algunos autores versados en el tema llaman reformuladores recapitulativos (*en conclusión*, *en resumen*, *en suma*), caracterizados por introducir “un miembro del discurso como una recapitulación o una conclusión a otro —o a otros— miembros precedentes” (Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4122).

Llama la atención que los verbos de este conjunto conllevan a una lectura pragmática sobre el valor del enunciado que prosigue (*concretar* o *resumir* el tema desarrollado, o *cerrar* el acto comunicativo con un último comentario). Este grupo, aunque se asemeja al de los organizadores temáticos porque organizan lo que proseguirá en el discurso, no se centran en la temática sino en el tipo de acto de habla que se producirá.

En resumen, una vez analizados todos los ejemplos de la muestra, cabe señalar que a pesar de que presentan efectivamente diferencias en cuanto a los rasgos formales y semánticos, constituyen estructuras extraoracionales cuyo valor se mantiene activo mientras dure la enunciación sobre la que inciden. Si se introducen en el discurso expresiones como *resumiendo*, *volviendo al tema*, o *hablando de* “algo”, no se hace más que orientar al receptor para que el proceso comunicativo se produzca exitosamente.

## Propuesta de red semántica para las construcciones adjuntas de gerundio ilocutivo

El acercamiento a las construcciones adjuntas de gerundio ilocutivo ha hecho posible el establecimiento de una red semántica cuya organización lógica pone de relieve los rasgos que las diferencian y asemejan (figura 1):

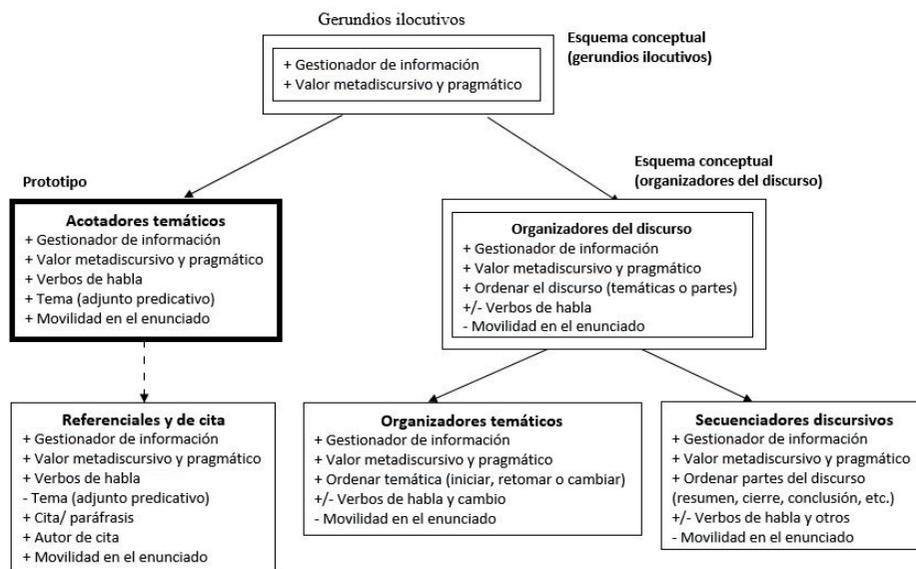


Figura 1. Red semántica de los gerundios ilocutivos

Según se observa, el esquema conceptual principal (primer cuadro de doble línea) de los gerundios adjuntos ilocutivos responde al hecho de que son estructuras que gestionan la información, en tanto guías para lograr su efectiva interpretación, a través de su valor metadiscursivo y pragmático. Es decir, no han de considerarse adjuntos de circunstancia del verbo principal, dado que no expresan modo, tiempo, condición u otro de estos valores. Por el contrario, se enfocan en el acto de habla, y permiten que la comunicación fluya según las pautas del emisor (establecer el tema del enunciado, usar palabras de terceros, establecer el cierre de la emisión, resumir lo dicho, etc.).

A partir de este esquema, se hace evidente el empleo de los usos acotadores de temática (modalizadores del tema), que se presentan como prototípicos (cuadro de línea gruesa) dados los resultados cuantitativos y la rigidez en el uso de verbos *dicendi*. Han de ser considerados una elaboración del esquema conceptual, debido a que mantienen los mismos rasgos, a pesar de que incluyen otros muy característicos de su grupo particular. Unida a este tipo con una flecha discon-

tinua se encuentra la extensión de los referenciales y de cita, que introducen las palabras de un tercero, y mantienen la gran mayoría de las características de los acotadores, mas no identifican o establecen el tema del enunciado como sí lo hacen los ejemplos prototípicos.

Paralelamente, es posible identificar un segundo esquema conceptual que describe a aquellos usos que, lejos de referirse al enunciado inmediato en el que se hallan, operan sobre el discurso, de manera general, a modo de organizadores tanto de la información temática, como del acto de habla. Según se puede observar, tal esquema resulta una elaboración del principal que agrega otros aspectos específicos, materializados en los organizadores temáticos y en los secuenciadores discursivos. En estos casos, la movilidad es más restringida y los verbos dejan de ser *dicendi* en su gran mayoría. De ahí que sean considerados como marcadores discursivos desde el punto de vista pragmático, según indica Moreno (2015).

### **Comentarios finales**

El estudio realizado a los gerundios adjuntos ilocutivos en una muestra de habla real demostró que, si bien pueden funcionar como gestores de la información al modalizarla u organizar el discurso, son muy diversas las estrategias que se emplean para efectuar dichas funciones. Así pues, se pudo comprobar la existencia usos prototípicos muy frecuentes con valor de acotadores temáticos, mediante los cuales se restringe el tópico que se trata en cada oración compleja. Fue posible encontrar, también, estructuras con las que el emisor rescata las palabras, opiniones o expresiones de otras personas, para justificar las suyas propias.

Por otro lado, cabe destacar la gran variedad de usos que presentan los organizadores del discurso. En el caso de los organizadores temáticos, por ejemplo, se indica al interlocutor que en lo subsiguiente se estará hablando de un tema completamente nuevo, que se retomará otro ya presentado, o que el acto comunicativo cambiará de rumbo para abordar otras cuestiones. Los llamados secuenciadores del discurso, por su parte, permiten al receptor reconocer en qué etapa de la conversación se encuentran los participantes; es decir, al inicio o al final de un intercambio e, incluso, ayudan a determinar si el enunciado es, según los ejemplos de la muestra estudiada, el resumen o conclusión de una idea tratada en un marco comunicativo determinado.

Se ha podido constatar que cada conjunto posee rasgos propios que lo identifican, y entre los factores que determinan sus valores se encuentra el verbo empleado en gerundio, cómo gestionan la información y la movilidad de la

estructura adjunta. A partir de estos rasgos (figura 1) se ha logrado establecer una red semántica que ha demostrado una evidente diferencia entre los gerundios eminentemente modalizadores, y aquellos que desempeñan la función de organizar el discurso, tal y como lo hacen algunos marcadores discursivos.

Así, se ha podido identificar un esquema conceptual principal, del cual parten un uso prototípico (acotadores temáticos) y su extensión (referenciales y de cita), cuyas interpretaciones deben circunscribirse al enunciado inmediato al que modalizan. Los ejemplos que presentan estas funciones emplean siempre verbos de habla y pueden ser cambiados de posición al interior de la oración compleja en la que se insertan los gerundios ilocutivos.

Junto a los acotadores, se ha generado otra elaboración que constituye un esquema conceptual secundario, identificado como más discursivo (organizadores del discurso). Los casos asociados a este segundo esquema conceptual, según se ha apuntado en varias ocasiones, emplean modestamente los verbos de habla, típicos de los gerundios acotadores de tema y referenciales. Son más usados, por el contrario, otros verbos como los de movimiento, cambio o cierre que se alejan de los convencionales valores ilocutivos. En los de retomar, volver a un tema, cambiarlo, o secuenciar el discurso, por ejemplo, su utilización conlleva una interpretación más abstracta, ya que en realidad los valores literales de *retomar*, *cambiar*, *cerrar*, o *concretar* no son los que se emplean en estos contextos comunicativos analizados.

Visto todo lo anterior, se ha podido comprobar que, si bien los usos ilocutivos efectivamente inciden sobre el discurso y no sobre el verbo principal al que sí se asocian otras construcciones de gerundio adjunto (modales, locativos, temporales, etc.), se han podido reconocer diferentes valores al interior del grupo en una muestra de habla real. A pesar de lo reducida que esta resulta, se puede afirmar que los usos más frecuentes han sido los acotadores temáticos del enunciado, seguidos por las diversas estrategias para ordenar el discurso. Los rasgos que los identifican son fácilmente apreciables mediante el modelo de la red semántica, la cual ha permitido, además, conocer qué esquemas conceptuales se ponen de manifiesto y qué tipo de vínculos (elaboraciones y extensiones) se establecen en la red.

### **Bibliografía consultada**

ADESSE [en línea]. Universidad de Vigo. Base de datos disponible en: <http://adesse.uvigo.es>.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.

- Fernández Lagunilla, M. (1999). “Las construcciones de gerundio”. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva* (vol. 2, pp. 3443-3501). Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in cognitive grammar (Cognitive Linguistics Research, 42)*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Maldonado, R. (1993). La semántica en la gramática cognoscitiva. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(2), pp. 157-181.
- Moreno, A. (2015). *Gerundio no perifrástico. Estudio de corpus orales del español de Mérida, Venezuela* (tesis doctoral) Universidad de Trømsø, Trømsø.
- Zorraquino, A., Portolés, J. (1999). “Los marcadores del discurso”. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, pp. 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Roca Pons, J. (1968). *Introducción a la gramática*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- Seco, R. (1973). *Manual de gramática española*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zorrilla, A. M. (2013). *El uso del verbo y del gerundio en español*, (4ta ed.). Buenos Aires: Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios LITTERAE.

## Un análisis de la referencia temporal del infinitivo en completivas subordinadas por verbos de actitud proposicional con sujeto correferente

*Analyzing the temporal reference of Spanish infinitive coreferential complement clauses governed by propositional attitude verbs*

Erick García Chávez

Università di Trento, Italia

erick.garciachavez@studenti.unitn.it

### **Resumen**

Las oraciones subordinadas de complemento directo (completivas) pueden tomar infinitivo en determinadas circunstancias, principalmente cuando su sujeto es correferente con aquel de su predicado rector. Este trabajo presenta un estudio de las condiciones que habilitan el uso del infinitivo en completivas, partiendo de la observación de que el infinitivo, al carecer de flexión, adquiere necesariamente su referencia temporal en función del predicado principal, principalmente del verbo. Por medio de un análisis semántico, se observa que, en el caso de las construcciones regidas por verbos de actitud proposicional, como *creer* y *pensar*, la orientación temporal que establece el verbo principal queda delimitada en gran medida por la modalidad que estos verbos expresan y, en menor medida, por el aspecto gramatical de este, así como por el aspecto léxico del verbo subordinado.

**Palabras clave:** gramática descriptiva, subordinación, temporalidad

### **Abstract**

*Complement clauses in Spanish can appear in infinitive in certain situations, mainly when the subject is coreferential with that of the main predicate. This work studies the conditions enabling the use of infinitive complement clauses drawing on the fact that the infinitive necessarily obtains its temporal reference based on the main predicate, particularly the verb. By means of semantic analysis, we observe that in constructions governed by propositional attitude verbs, such as *creer* (believe) and *pensar* (think), the temporal orientation established by the main verb is largely conditioned by its modality, while its grammatical aspect and the lexical aspect of the subordinate verb play a smaller role.*

**Keywords:** Spanish descriptive grammar, subordination, temporal relation

## **Introducción**

En español existen verbos que toman oraciones subordinadas como complemento directo, también llamadas completivas (1).

- (1) Quiero que vengas.

Cuando el sujeto de la oración principal es correferente con el de la subordinada, el verbo de esta debe (2) o puede (3) aparecer en infinitivo (Delbecque y Lamiroy, 1999; RAE, 2010a, p. 499)

- (2) Quiero ir/\*Quiero que (yo) vaya.  
(3) Creo conocerme/Creo que me conozco.

La correferencialidad del sujeto es una condición necesaria mas no suficiente para que el verbo pueda expresarse por medio del infinitivo. Así, pues, nos encontramos con que la relación temporal que guarda el verbo subordinado con respecto de la oración principal –que puede ser de anterioridad, simultaneidad o posterioridad– también limita el uso del infinitivo. Considérese, por ejemplo, en la siguiente triada, lo difícil que resulta aceptar a (4) como equivalente a (6); no así, la equivalencia entre (5) y (6). La completiva de infinitivo, por lo tanto, no puede tomar valores temporales con la misma libertad que una completiva flexionada. Concretamente, notamos que aquí la referencia del infinitivo no puede ser posterior a la del verbo principal (V1).

- (4) Creí que te oiría cantar.  
(5) Creí que te oí cantar.  
(6) Creí oírte cantar.

En efecto, una característica particular de las completivas de infinitivo es que necesariamente orientan su referencia temporal a partir de la oración principal, careciendo de una relación con el tiempo del enunciado (Hernanz, 1999, p. 2008; Carrasco, 1999, p. 3063). Por lo tanto, los contextos en los que el infinitivo puede emplearse y las interpretaciones que este puede tener en términos de temporalidad están condicionados por una serie de elementos formales y semánticos. Dichos elementos van más allá del tiempo y aspecto verbal. De este modo, por ejemplo, al negar el verbo principal (7) o al cambiarlo completamente (8), la orientación temporal del infinitivo

subordinado se modifica, pasando a entenderse como posterior al evento de aquel verbo.

- (7) No creí oírte cantar.
- (8) Prometí oírte cantar.

Este trabajo propone un estudio de diversos factores que intervienen en la orientación temporal del infinitivo en oraciones subordinadas sustantivas de complemento directo, también llamadas completivas de infinitivo. El análisis se centrará en los verbos de actitud proposicional, también conocidos como “de cognición” (Delbecque y Lamiroy, 1999; Kevorkian y Pacagnini, 2010), ya que, además de exigir siempre una completiva, la cual puede tomar o no flexión, admiten una gran variedad de verbos subordinados, al mismo tiempo que permiten establecer diferentes relaciones temporales con estos, gracias, entre otras cosas, a los distintos valores modales que expresan (Saeger, 2007).

En primer lugar, se ofrece una breve descripción de las características de las oraciones subordinadas sustantivas en español, pasando hacia una revisión más detallada de los factores semánticos y formales que permiten a algunos verbos tomar complementos tanto finitos como en infinitivo. En segundo lugar, se presentan diversas consideraciones teóricas en términos del tiempo gramatical y de las relaciones temporales entre el verbo principal (V1) y subordinado (V2). En este sentido, se aborda el tema del *consecutio temporum* (CT), que resulta central para comprender las limitaciones del infinitivo subordinado. Finalmente, se expone un análisis de caso enfocado en la orientación temporal del infinitivo en completivas regidas por verbos de actitud proposicional, el grado de participación de la modalidad y el aspecto gramatical de V1, así como el aspecto léxico de V2 en este proceso. Tras una serie de observaciones, propondremos que las restricciones de CT, a su vez motivadas por rasgos léxico-semánticos –modalidad en el caso de los verbos de actitud proposicional– son el principal acotador de la temporalidad que las completivas de infinitivo pueden expresar y que las limitantes impuestas por los aspectos léxico y gramatical tienen un alcance más limitado, aunque no por ello menos relevante para el análisis.

### **La oración subordinada sustantiva en español**

No todos los verbos del español pueden tomar oraciones subordinadas sustantivas (OSS) en función de objeto directo, también llamadas completivas. Para ello, es necesario cumplir ciertas condiciones léxico-semánticas. De estas,

resulta primordial que el verbo exprese un proceso cognitivo (Delbecque y Lamiroy, 1999, p. 1996). Así, entre las clases de verbos que cumplen con dichas características encontramos los verbos de actitud proposicional (*creer, pensar*), desiderativos (*querer*), perceptivos (*ver*), de comunicación (*decir, sugerir*), entre otros. Normalmente, en estas construcciones la oración principal se une a la subordinada por medio del complementizador (Comp) *que*, y el verbo se flexiona en modo indicativo o subjuntivo. Adicionalmente, cuando el sujeto es compartido por ambas cláusulas, la oración subordinada puede aparecer en infinitivo (Delbecque y Lamiroy, 1999; RAE, 2010a).

### *Finitud del verbo subordinado*

Dentro de la clase de verbos que toman completivas, podemos hacer una clasificación en términos de la finitud del verbo subordinado (ver Cuadro 1). Por un lado, se encuentran aquellos que necesariamente rigen infinitivo en su completiva; en esta categoría se hallan, por ejemplo, los verbos desiderativos (*conseguir, esperar, lograr, necesitar, procurar, querer*) y de reacción psíquica (*aguantar, detestar, apreciar, celebrar, maldecir, odiar, etc.*) en construcciones con sujeto correferente (Delbecque y Lamiroy, 1999, p. 2010). Por otro lado, tenemos clases como los verbos de percepción (*ver, notar, escuchar, sentir, etc.*), que requieren que la completiva tome flexión, aun si el sujeto de la subordinada sustantiva es correferente.

**CUADRO 1.** CLASES DE VERBOS SEGÚN LA FINITUD QUE TOMAN SUS COMPLEMENTOS VERBALES (Delbecque y Lamiroy, 1999, p. 2010-2011; RAE, 2010a)

TIPO DE VERBO	CORREFERENCIA	FLEXIÓN
Desiderativos ( <i>querer, desear, añorar</i> )	Sí	Infinitivo obligatorio
	No	Finito obligatorio
Emoción/sentimiento ( <i>emocionar, entristecer</i> )	Sí	Infinitivo obligatorio
	No	Finito obligatorio
Percepción ( <i>ver, notar</i> )	Sí	Finito obligatorio
	No	Finito obligatorio
Causativos/realizativos ( <i>hacer, provocar</i> )	Sí	Finito obligatorio
	No	Finito obligatorio
Pensamiento ( <i>olvidar, recordar, imaginar</i> )	Sí	Variación
	No	Finito obligatorio
Afección/reacción psíquica ( <i>aguantar, detestar</i> )	Sí	Variación
	No	Finito obligatorio
Decidir, esperar	Sí	Variación
	No	Finito obligatorio

En el caso de los verbos cognitivos o de actitud proposicional, nos encontramos con un subgrupo que, si bien admite tanto predicados finitos como en infinitivo en su completiva, la selección de uno u otro suele conllevar un cambio de significado. Este es el caso, por ejemplo, de *pensar* y *saber*. En el caso de *pensar*, como veremos más detalladamente hacia el final de este artículo, tenemos que, cuando aparece seguido de una completiva de infinitivo, carga un valor de intencionalidad (9b). En el caso de *saber*, en cambio, la distinción es de corte léxico y yace en que, seguido de un verbo flexionado (10a), expresa un *saber qué*, mientras que, con un verbo en infinitivo, se lee como *saber cómo* (10b).

- (9) (a) Piensa que es el más rápido.
- (b) Piensa ser el más rápido.
- (10) (a) Juan sabía que era parte del equipo.
- (b) #Juan sabía ser parte del equipo.

Por otro lado, verbos como *creer*, *dudar*, *suponer*, *sospechar*, *notar*, *descubrir*, también de actitud proposicional, mantienen en gran medida su significado sin importar la finitud de su complemento. Considérese (11-12).

- (11) (a) Creo que tengo la razón.
- (b) Creo tener la razón.
- (12) (a) Dudo haber olvidado algo.
- (b) Dudo que haya olvidado algo.

Una excepción importante, no obstante, son los usos subjetivos de verbos como *creer*, que solamente ocurren cuando el verbo subordinado se flexiona. Así (13a) y (14a) no pueden sustituirse por (13b) y (14b) sin que conlleve un cambio de significado (Saeger, 2007, p. 274).

- (13) (a) Creo que me he perdido.
- (b) #Creo haberme perdido.
- (14) (a) Creo que me voy a echar una siestecita.
- (b) #Creo echarme una siestecita.

Vemos, por lo tanto, que los rasgos léxico-semánticos que caracterizan a las clases de verbos son solo una parte del conjunto de elementos que condicionan la aparición del infinitivo. Los verbos de actitud proposicional ejemplifican este

hecho, pues cada uno, por diferentes cuestiones, limita lo que el infinitivo puede expresar.

### La relación temporal entre el verbo principal y el verbo subordinado

Habiendo revisado los factores que habilitan el uso del infinitivo en completivas, pasamos ahora a la inspección de los factores temporales que inciden sobre el uso del infinitivo en subordinadas completivas.

Para ello, abordamos en primer lugar la noción de *consecutio temporum*, que permite explicar la orientación temporal de los predicados subordinados a partir de características léxico-semánticas del V1. Posteriormente, presentamos el concepto de anclaje temporal, que se retomará más adelante para el análisis de la referencia temporal del infinitivo a partir de distintos ejes.

#### *Consecutio temporum*

La concordancia de tiempo, también llamada *consecutio* o *concordantia temporum* (CT), se define como la “concordancia entre el verbo de una oración subordinada y el verbo de su oración principal siempre que el primero oriente sus relaciones temporales con respecto al segundo” (Carrasco Gutiérrez, 1999, p. 3063).

Se reconocen tradicionalmente tres tipos de concordancia de tiempos en español: anterioridad, posterioridad y simultaneidad. Asimismo, partiendo de propiedades léxico-semánticas, se hace una distinción entre verbos restrictivos y no restrictivos en función de la relación temporal que estos imponen sobre sus V2 (Carrasco Gutiérrez, 1999; RAE, 2010b). Mientras que los primeros exigen una determinada orientación temporal de los verbos que rigen –prospectiva o simultánea–, los segundos permiten variación (ver la clasificación completa en el Cuadro 2).

**CUADRO 2.** CLASIFICACIÓN DE VERBOS EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA TEMPORAL DE SU V2 (RAE, 2010b, pp. 467-468)

CLASE DE PREDICADO	ORIENTACIÓN
Influencia ( <i>aconsejar, permitir, prohibir</i> )	Prospectiva
Voluntad/volición ( <i>desear, evitar, necesitar</i> )	Prospectiva
Predicción ( <i>adivinar, predecir, profetizar</i> )	Prospectiva
Resolución/determinación ( <i>abstenerse (de), arriesgarse (a), negarse (a)</i> )	Prospectiva
Modales ( <i>convenir, ser urgente</i> )	Prospectiva

Juicio ( <i>reprochar, censurar, criticar</i> )	Retrospectiva
Sentimiento ( <i>arrepentirse, dolerse</i> )	Retrospectiva
Percepción ( <i>ver, oír, comprobar, fijarse</i> )	Simultánea
Implicación ( <i>atreverse, conseguir, dignarse</i> )	Simultánea
Acostumbrarse, dedicarse, esforzarse, soportar	Simultánea
Factivos ( <i>lamentar, advertir</i> )	Variación
Lengua ( <i>comunicar, decir</i> )	Variación
Pensamiento ( <i>creer, pensar*, saber, concluir</i> )	Variación

Algunos trabajos hablan del rasgo [ $\pm$ subsecuente] para especificar la orientación temporal que V1 requiere de su V2 (Picallo, 1984; Suñer y Padilla-Rivera, 1987; Carrasco Gutiérrez, 1999). Los verbos del tipo [+subsecuente], de esta forma, guardan una relación de anterioridad con respecto de su completiva (orientación prospectiva), mientras que aquellos [-subsecuente] mantienen una relación de simultaneidad.

Este rasgo no se limita a la relación entre V1 y V2, sino que, como sugieren Suñer y Padilla-Rivera (1987, p. 636), aplica a toda la oración subordinada. Esto permite explicar casos como (15), en donde, a simple vista, se contradice el requerimiento de subsecuencia impuesto por *recomendar* si se considera únicamente el tiempo del V2. Si, en cambio, se integra la frase adverbial *antes de las siete*, la contradicción desaparece.

- (15) Le recomendaron que hubiese estudiado antes de las siete (RAE 1974, p. 520).

Este análisis será particularmente útil para estudiar las construcciones con completivas de infinitivo, a las que no se les puede aplicar el rasgo de [ $\pm$ subsecuente] por carecer de flexión.

Esto permite explicar situaciones como (16a-b), en las que se tiene un V1 restrictivo y que admite variación en la finitud del verbo de la completiva. El uso del infinitivo en V2, sin embargo, está limitado a lecturas que coincidan con la orientación requerida o preferida por V1. Así, (16c), que presenta un V2 con una referencia temporal posterior a V1, no puede reescribirse como (16d).

\* Se refiere al *pensar* de opinión. El *pensar* intencional formaría parte de la clase de predicados de voluntad.

- (16) (a) Juan le criticó (a Pedro) que llegara tarde.  
 (b) Juan le criticó (a Pedro) llegar tarde.  
 (c) Juan le criticó (a Pedro) que participará en una obra de comedia.  
 (d) # Juan le criticó (a Pedro) participar en una obra de comedia.

Esta limitación parece aplicar también cuando V1 es un verbo no restrictivo. De este modo, vemos que *creer* seguido de infinitivo tiende a una lectura de simultaneidad, haciendo que (17a) no pueda reescribirse como (17b).

- (17) (a) Me he percatado del paso del tiempo a través de ustedes, Agnes; **creo que tendré** que redoblar la marcha cuando regrese a mis actividades porque la vida se va entre compás y compás de un suspiro. (Bain, 1993, p.196)  
 (b) [...] Agnes; **creo tener** que redoblar la marcha cuando regrese a mis actividades [...]

La orientación preferida, al igual que en otros tipos de construcciones, puede verse alterada por modificadores adverbiales (García Fernández, 2000). De esta manera, en el caso de *creer*, la lectura prospectiva puede ser promovida. Véase como en (18a) la presencia de la frase prepositiva posibilita la orientación de *tener* como posterior a *creer*.

- (18) (a) Los dos sectores **creían tener** los argumentos para ejercer el derecho de mantener las banderas al tope [...] (Revista Hoy, 1997).  
 (b) Los dos sectores **\*creían que tenían[t<c]<sup>1</sup>/creían que tenían[c=t]/creían que tienen<sup>2</sup>/creían que tendrían** los argumentos para ejercer el derecho de mantener las banderas al tope [...].

En otro orden de cosas, diferentes investigaciones (Bull, 1965; Obaid, 1967; Suñer y Padilla-Rivera, 1987) en torno al CT en español han propuesto un rasgo [ $\pm$ pasado] para entender las diferencias en torno a las restricciones que distintas clases de verbos imponen en términos de la relación temporal que pueden guardar con su oración subordinada en términos formales, más allá de la subsecuencia. A partir de estos estudios, se reconoce en la actualidad una división de los tiempos

<sup>1</sup> [t<c]: *tener* anterior a *creer*; [c=t]: traslape temporal entre *creer* y *tener*.

<sup>2</sup> Las interpretaciones de doble acceso se discuten brevemente en el apartado sobre el anclaje temporal.

verbales en dos esferas; por un lado, la esfera del presente, conformada por el presente, presente perfecto (pretérito perfecto compuesto), futuro perfecto (futuro compuesto) y el condicional perfecto (condicional compuesto); la esfera del pasado, en cambio, se compone por el pretérito indefinido, imperfecto, pasado perfecto (pluscuamperfecto) y el condicional (Bull, 1965; Carrasco Gutiérrez, 1999; RAE, 2010b).

En Suñer y Padilla-Rivera (1987), por ejemplo, vemos que mientras que los verbos de negación y fáctico-emoivos (19) permiten cualquier combinación [ $\pm$ pasado...  $\pm$ pasado], los verbos de duda (20) no permiten [+pasado]... [-pasado].

(19) Lamentó que Bolivia no está incorporada. (Obaid, 1967, p. 113).

(20) Dudaba que estuvieran/\*estén enfermos. (Suñer y Padilla-Rivera, 1987, p. 635).

Los verbos de actitud proposicional *creer* y *dudar*, permiten, al igual que los verbos de negación y fáctico-emoivos, cualquier combinación, como se muestra en (21-23).

(21) Creía [+pas] que estaba [+pas] enfermo, fui con el médico y me dijo que era sólo el estrés.

(22) Creo [-pas] que llegué [+pas] a buena hora.

(23) Dudo [-pas] que tenga[-pas] que pagar algo.

En todos estos casos, la oración subordinada puede expresarse por medio del infinitivo. Por lo tanto, (21-23) pueden expresarse como (24-26):

(24) Creía estar enfermo [...]

(25) \*Creo llegar a buena hora/Creo haber llegado a buena hora.<sup>3</sup>

(26) Dudo tener que pagar algo.

Esta característica, sin embargo, no puede extenderse a todos los verbos de esta clase. *Pensar*, por ejemplo, muestra dos comportamientos distintos. Como hemos visto, puede presentarse como un verbo intencional, por lo tanto, orientando la temporalidad de su V2 prospectivamente (27a-b), o bien puede aparecer como un

<sup>3</sup> La selección del infinitivo compuesto se explica en Delbeque y Lamiroy (1999, p. 2010): “En vez del infinitivo simple, que instaura una visión continua imperfectiva, se usa a veces el infinitivo compuesto para indicar el aspecto perfectivo”.

verbo de opinión (similar a *creer*) y admitir diferentes configuraciones temporales, aunque solo con un V2 finito (28a-b).

- (27) (a) Pensaba [+pas] que obtendría [-pas] el primer lugar.  
(b) Pensaba obtener el primer lugar.
- (28) (a) Pienso [-pas] que pude [+pas] esforzarme más, pero no lo hice.  
(b) \*Pienso poder esforzarme más [...]

### *El anclaje temporal*

La orientación temporal de V2 no depende únicamente de las características léxico-semánticas de V1. Así, por ejemplo, encontramos interpretaciones de doble acceso o doble anclaje (Comrie, 1985; Ogihara, 1996; RAE, 2010b), en las que V2 se orienta temporalmente a partir del momento del habla, a la vez que en función de V1. Así, en (29), el verbo subordinado aparece en presente debido a que el evento que expresa es relevante en el momento de la enunciación.

- (29) Juan nos dijo ayer que está desempleado.

Las interpretaciones de doble acceso no ocurren en construcciones en las que el verbo de la completiva toma infinitivo, pues, como señala Hernanz (1999, p. 2008) y hemos visto en la introducción, el infinitivo en estos casos forzosamente orienta su temporalidad a partir del verbo principal. Sin embargo, el anclaje de la orientación temporal del infinitivo sigue siendo variable.

En este punto, es importante adoptar una noción de temporalidad a partir de una perspectiva relacional; es decir, poniendo énfasis sobre la relación entre los eventos denotados por los predicados. Nos servimos, por lo tanto, de la definición de Rojo (1990), quien establece la noción de temporalidad como

una categoría gramatical déictica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un punto central (el origen), bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen. [...] Queda claro, por tanto, que la temporalidad lingüística no coincide con las nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro. (pp. 25-26).

Pasando al concepto de anclaje, citamos el trabajo de Enç (1987, p. 643), quien, desde un enfoque predominantemente sintáctico –retomando la teoría de

rección y ligamiento de Chomsky (1981)– y un tratamiento referencial de las expresiones temporales, propone un Principio de anclaje (*Anchoring Principle*), expresado en tres condiciones principales:

- a. Tense is anchored if it is bound in its governing<sup>4</sup> category, or if its local Comp is anchored. Otherwise, it is unanchored.
- b. If Comp has a governing category, it is anchored if and only if it is bound within its governing category.
- c. If Comp does not have a governing category, it is anchored if and only if it denotes the speech time. (p. 643)

Aplicando esto a las oraciones que toman completivas, se analiza la oración (30), en donde el tiempo del embarazo de María puede ser anterior o simultáneo al momento en el que Juan supo acerca de él.

- (30) John Heard that Mary was pregnant.  
 Juan oír.PAS que María estar.PAS embarazada  
 ‘Juan oyó que María estaba/estuvo embarazada’

De acuerdo con este análisis, en la primera lectura (de anterioridad), el tiempo del verbo subordinado se ancla en su Comp. Ya que este Comp es regido por el verbo principal, y su categoría rectora es la proyección de este, adquiere su anclaje por medio de ligamiento, tomando como antecedente el tiempo de la oración principal. Esta configuración se ilustra en (31).

- (31) [Comp<sub>0</sub> [SN [PAS<sub>i</sub> [V [SN [PAS<sub>j</sub>] ] ] ] ] ] ]

En cambio, en la segunda lectura (simultaneidad), el Comp de la oración principal denota el momento en que Juan se enteró del embarazo de María, que es anterior al momento del enunciado. El Comp de la completiva es ligado por el tiempo del verbo principal y adquiere la misma referencia temporal. El pasado del verbo subordinado pasa a denotar un tiempo anterior al de su Comp y simultáneo al de la oración principal, dando lugar así a una lectura cruzada (*Shifted Reading*). Esta interpretación se representa en (32).

<sup>4</sup> Se entiende rección (*government*) en términos de Chomsky (1981): A governs B iff (a) A is XI, and (b) A and B are contained in all the same maximal projections.



poniendo por un lado los predicados contruidos con *creer* y *pensar* + verbo flexionado, en los que “el sujeto ‘conocedor’ o ‘conceptualizador’ expresa su (in) certeza respecto del contenido proposicional de la completiva”, reflejando, por tanto, modalidad epistémica, y una tendencia a orientar el verbo subordinado hacia el pasado o el presente (pp. 696-697). En comparación, *pensar* seguido por un verbo flexionado es calificado como “claramente intencional, prospectivo, sin llegar a ser agentivo pero con un mayor control del sujeto experimentante, pierde su valor epistémico y se interpreta de modo deóntico” (p. 696).

Estos contrastes pueden apreciarse en la dupla de pares mínimos (34-35). La intencionalidad expresada por *pensar* en (34a) hace que el *ser-canciller* se interprete necesariamente como posterior al acto de pensar y se reescriba como en (34b).

En cambio, con el verbo *creer* (35a), se favorece la lectura simultánea, resultando en (35b) (compárese con Saeger, 2007, p. 274).

- (34) (a) Este valón, que pensaba ser el primer canciller de Borgoña [...] (El Mundo, 1994)  
 (b) Este valón, que pensaba que sería el primer canciller de Borgoña [...]
- (35) (a) Este valón, que creía ser el primer canciller de Borgoña [...]  
 (b) Este valón, que creía que era el primer canciller de Borgoña [...]

Notamos una vez más que en ninguno de los casos el evento denotado por V2 se entiende como anterior a *pensar* o *creer*. Como hemos visto, para lograr ello se necesitaría emplear el infinitivo compuesto (*haber sido*), o bien que el verbo principal tome indefinido.

Así, volviendo brevemente a los fragmentos de (17), podemos dar cuenta del carácter restrictivo de *creer* en términos de la modalidad epistémica que expresa. De este modo, (17a) no puede reescribirse como (17b) debido a que *creer* tiende a establecer el infinitivo de la completiva como simultáneo.

- (17) (a) Me he percatado del paso del tiempo a través de ustedes, Agnes; **creo que tendré** que redoblar la marcha cuando regrese a mis actividades porque la vida se va entre compás y compás de un suspiro. (Bain, 1993, p. 196)  
 (b) [...] Agnes; **creo tener** que redoblar la marcha cuando regrese a mis actividades [...]

Para analizar la manera en que la modalidad y otros rasgos influyen sobre el anclaje temporal de V2, nos serviremos del trabajo de Higginbotham (2009), el cual

aborda diferentes cuestiones en torno a la interpretación o referencia temporal de los tiempos verbales en construcciones con oraciones subordinadas sustantivas en inglés, haciendo énfasis en la interpretación “anáforica” de la temporalidad del verbo subordinado con relación al verbo principal:

The interpretation of the tenses is not so fixed. In particular, a relative-clause or complement-clause tense may be interpreted as if the speaker had used it at a position in time different from the one she actually occupies. (Higginbotham, 2009, p. 83)

Esta noción de temporalidad anafórica remite a la propuesta de Enç (1987) presentada en el apartado anterior, donde el ligamiento juega un papel crucial en el anclaje temporal. Para Higginbotham, en cambio, es por medio de la anáfora que la secuencia de tiempos obtiene sus diferentes valores semánticos.

Para la formalización, Higginbotham retoma a Davidson (1967), Matthei y Roeper (1987) y Williams (1994), estableciendo que cada núcleo verbal contiene dos posiciones argumentales; la primera ocupada por la referencia del sujeto y la segunda por el evento en cuestión, sometido a cuantificación existencial. De igual manera, en este esquema el rasgo de flexión temporal contiene dos posiciones argumentales; una para el evento del núcleo verbal y otra para la proposición del hablante, que es un evento en sí. De este modo, la oración (36) se expresa como (37), donde los argumentos flexivos de tiempo son representados por los números entre paréntesis angulares<sup>5</sup>.

(36) Juan dijo que fue a Londres.

(37) [+pas <1,2> [decir(Juan,e) & ir a (Londres,e')]]

Este abordaje evidentemente de carácter relacional (compárese con Hornstein, 1977; Enç, 1987; Rojo, 1990), supone entender el tiempo como una relación entre dos momentos, generalmente el momento del evento o estado expresado por el verbo de un predicado y el momento de la enunciación, o bien otro predicado. Así, siguiendo a Enç (1987, pp.642-643), podemos decir que la posición 2 de (37) está anclada en el momento de la enunciación (*u*). Este análisis coincide en términos generales con las gramáticas descriptivas del español (p. ej. Carrasco Gutiérrez, 1999; RAE, 2010b).

<sup>5</sup> En este caso, los valores <1,2> indican que los intervalos en los que *decir* e *ir* se desarrollan son distintos.

De este modo, retomando la oración (30), representamos la situación en la que el embarazo de María es anterior al descubrimiento por parte de Juan en (38), mientras que el escenario en que ambos eventos coinciden se observa en (39), donde  $\approx$  indica un traslape o inclusión temporal.<sup>6</sup>

(38)  $[\exists e < u] [\exists e' < e] [\exists x: \text{María}(x) \ \& \ \text{embarazada}(x, e')]$  oír (Juan,  $x, e$ )

(39)  $[\exists e < u] [\exists e' \approx e] [\exists x: \text{María}(x) \ \& \ \text{embarazada}(x, e')]$  oír (Juan,  $x, e$ )

Al aplicar estas formulaciones a las oraciones sobre el canciller de Borgoña, donde V2 toma infinitivo, podemos dar cuenta de manera más clara de la diferencia entre *creer* y *pensar*, que se asemeja al contraste (38-39). En (34),  $e$  y  $e'$  se traslapan, mientras que en (35)  $e$  es anterior a  $e'$ . Expresamos este contraste en (40) y (41), respectivamente.

(40)  $[\exists e < u] [\exists e' \approx e] [\exists x: \text{primer canciller de Borgoña}(x, e')]$  pensar (valón,  $x, e$ )

(41)  $[\exists e < u] [\exists e' > e] [\exists x: \text{primer canciller de Borgoña}(x, e')]$  creer (valón,  $x, e$ )

Al trasladar esta oración al presente (42a-c), la relación temporal entre  $e$  y  $e'$  se mantiene, habiendo solamente un cambio en la relación entre  $e$  y  $u$ .

(42) (a) Este valón que piensa/cree ser rey de Borgoña.

(b) Este valón que cree que **es** rey de Borgoña.

$[\exists e \approx u] [\exists e' \approx e] [\exists x: \text{primer canciller de Borgoña}(x, e')]$  pensar (valón,  $x, e$ )

(c) Este valón que piensa que **será/va a ser** rey de Borgoña.

$[\exists e \approx u] [\exists e' > e] [\exists x: \text{primer canciller de Borgoña}(x, e')]$  creer (valón,  $x, e$ )

Vemos, por lo tanto, que la referencia temporal del evento del verbo subordinado en estas construcciones es siempre anafórica, imposibilitando así la interpretación de doble acceso.

La orientación temporal anafórica, pues, no es universal, sino que, de acuerdo con Higginbotham (2009, p. 91) está sujeta a tres principales condiciones:

(i) –past cannot be anaphoric to +past; all other combinations are allowed;

(ii) The +past feature can be interpreted either as expressing anteriority  $<$ , or as merely triggering anaphora;

<sup>6</sup> Los nombres se castellanizan.

- (iii) The temporal orientation of a complement said by a speaker must match that of the content it conveys with respect to the predicate whose complement it is.

El primer punto hace referencia a construcciones de doble acceso, donde [-pasado] subordinado por [+pasado] se orienta a partir del momento de habla y no del evento de V2. Los puntos segundo y tercero apelan a la perspectiva relacional desde la que se estudia el tiempo.

Continuando con el análisis, pasamos ahora a ver la manera en que el aspecto gramatical (perfecto *versus* imperfecto) modifica la orientación temporal del predicado subordinado.

Apreciamos, por ejemplo, en el caso de (30), que al flexionar V2 en pretérito perfecto (también llamado *aoristo*, p. ej. García Fernández, 2000), su temporalidad únicamente puede interpretarse anafóricamente.

- (43) Juan oyó que María estuvo embarazada.

Un cambio de perfectividad en V1, por otra parte, no imposibilita la orientación anafórica, pero sí modifica las posibles lecturas de V2 cuando este toma infinitivo. Compárese (44-45).

- (44) Juan creyó alcanzar la cima del K2.

- (45) Juan creía alcanzar la cima del K2.

Estas oraciones pueden describirse, respectivamente, como (46) y (47).

- (46) Juan creyó que alcanzaba/había alcanzado<sup>7</sup> la cima del K2.

(a)  $[\exists e < u] [\exists e' \approx e]$  creer (Juan, *e*) & alcanzar (Juan, cima del K2, *e'*)

(b)  $[\exists e < u] [\exists e' < e]$  creer (Juan, *e*) & alcanzar (Juan, cima del K2, *e'*)

- (47) Juan creía que alcanzaba/alcanzaría<sup>8</sup> la cima del K2.

(a)  $[\exists e < u] [\exists e' \approx e]$  creer (Juan, *e*) & alcanzar (Juan, cima del K2, *e'*)

(b)  $[\exists e < u] [\exists e' > e]$  creer (Juan, *e*) & alcanzar (Juan, cima del K2, *e'*)

<sup>7</sup> Compárese con el siguiente fragmento: “*El periodista examina las maltrechas subjetividades de la burguesía y de las clases bajas que creyeron alcanzar las cumbres más altas para acabar sumidas en la debacle*” (Público, 2014).

<sup>8</sup> La segunda lectura (*creer > alcanzar*), si bien menos común, es posible. Compárese con el siguiente fragmento en el que *alcanzar* se lee como posterior a *creer*: “*Pero las acciones y declaraciones más agresivas que empezó a utilizar, con las cuales creía alcanzar al panista*”

La diferencia yace en que, por un lado, el pretérito imperfecto sitúa los hechos sin relación con el momento del habla, y, por otra parte, a diferencia del indefinido y el pretérito compuesto, “presenta las situaciones en su curso, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final” (RAE, 2010c, p. 444). El alcance de estos elementos, no obstante, es variable. En este tenor, observamos que las restricciones de CT tienen más peso que el aspecto gramatical, en tanto que este último por sí solo no puede dar lugar a lecturas que se opongan a la orientación temporal que exige el verbo con base en sus características léxico-semánticas (expresadas en el Cuadro 2); dichas restricciones, a su vez, en el caso de los verbos de actitud proposicional, son fuertemente influidas por su modalidad, que acota el anclaje temporal del verbo principal. De este modo, en (48-49), el valor volitivo de *desear* (restrictivo) fuerza una lectura prospectiva de *alcanzar*. Evidentemente, es imposible desear cosas que ya han ocurrido; en este sentido, *pensar* intencional se asemeja a *desear* y se diferencia de *creer* en que este, al expresar creencia y/o incertidumbre, es capaz de controlar predicados que hacen referencia a eventos que ocurren en una mayor variedad de puntos en el tiempo. El contraste entre ambas oraciones, por lo tanto, se limita a la manera en que el pasado aludido se relaciona con el tiempo del habla y el desarrollo interno de la creencia.

(48) Juan deseó alcanzar la cima del K2.

$[\exists e < u] [\exists e' > e]$  desear (Juan,  $e$ ) & alcanzar (Juan, cima del K2,  $e'$ )

(49) Juan deseaba alcanzar la cima del K2.

$[\exists e < u] [\exists e' > e]$  desear (Juan,  $e$ ) & alcanzar (Juan, cima del K2,  $e'$ )

No obstante, si bien los rasgos léxicos delimitan en mayor medida la interpretación temporal del infinitivo subordinado, otros rasgos gramaticales —específicamente el aspecto gramatical y el aspecto léxico— pueden dar lugar, bajo ciertas condiciones, a lecturas que eluden tales restricciones. En (44-45) vemos, por ejemplo, cómo el rasgo de perfectividad puede dar cabida a lecturas con un orden de eventos opuesto. Así, mientras (44) puede interpretarse como (46b), en el que V2 es anterior a V1<sup>9</sup>, (45) puede entenderse como (47b), siendo V2 posterior a V1, lo que representa, además, una orientación no prototípica.

---

*Ricardo Anaya en el segundo lugar y dar la pelea a Andrés Manuel López Obrador, resultaron contraproducentes [...]* (El Diario de Coahuila, 2018).

<sup>9</sup> Recordemos que, para habilitar esta lectura, normalmente se emplea el infinitivo compuesto.

Para ahondar en esta distinción en torno al aspecto gramatical, podemos retomar de nuevo a Higginbotham (2009), quien, partiendo de la definición de Jespersen (1924, p. 270) del perfecto como elemento que expresa ‘resultados presentes a partir de eventos pasados’, establece el aspecto perfectivo como una función con dos argumentos, en donde el primero ( $e'$ ) se interpreta como resultado del segundo ( $e$ ); el tiempo gramatical, además, c-comanda esta función y recae sobre la primera posición argumental ( $e'$ ). Por ende, el ejemplo que se cita de Jespersen (50) se expresaría como en (51):

- (50) Now I have eaten enough.  
 Ahora yo haber1.SG.pres comer.PTCP suficiente.  
 ‘Ahora he comido suficiente’.
- (51) Perf( $e'$ ,  $e$ ) & eat enough ( $x$ ,  $e$ )

En (44), si tomamos en cuenta que *alcanzar* es un logro con una estructura argumental como [alcanzar( $x, y(e, e')$ )], en donde  $e$  y  $e'$  corresponden a los estados anterior y posterior al logro, respectivamente, podemos hipotetizar que el elemento que habilita la lectura en la que V2 es anterior a V1 es una referencia cruzada entre el primer y segundo argumentos del perfectivo (Perf) con el argumento temporal único de *creer* y el segundo argumento temporal de *alcanzar*, respectivamente (Figura 1). En el caso de (45), al carecer del rasgo Perf, esta lectura quedaría imposibilitada.

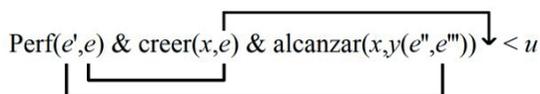


Figura 1. Argumentos de ‘creyó alcanzar’ en (46b)

En este punto es ineludible examinar el papel que el aspecto léxico (Vendler, 1957; Moens y Steedman, 1988) de V2 –un logro– juega en hacer posible la lectura de (44) como (46).

De acuerdo con Kevorkian y Pacagnini (2010, pp. 697-698) *creer* y *pensar* se diferencian en términos del aspecto léxico de los infinitivos que suelen regir. Así, mientras que *creer*, en primera persona del presente, se combina principalmente con infinitivos de estado, *pensar* (intencional) prefiere infinitivos que denotan actividades, realizaciones y logros.

Así, en (52), la construcción con *creer* resulta anómala si no se interpreta *creer* en un sentido intencional. Igualmente, en (53), la oración con *pensar* solo resulta aceptable si se entiende como verbo de opinión.

- (52) (a) Pienso llegar hasta el final.  
(b) ¿Creo llegar hasta el final.
- (53) (a) Creo ser descendiente de Napoleón.  
(b) \*Pienso ser descendiente de Napoleón.

No obstante, cuando *creer* se conjuga en tiempos del pretérito, admite una mayor variedad de verbos subordinados sin dar lugar a lecturas marcadas (54). *Pensar*, en cambio, tiende a leerse como verbo de opinión y no como evidencial, como se ve en (55).

- (54) #Creí llegar hasta el final.  
(55) Pensé ser descendiente de Napoleón [pero descubrí que no es así].

Volviendo a la cuestión de las relaciones temporales, observamos que, a diferencia de (44), donde el verbo de la OSS es un logro, cuando *creer* rige un predicado con un verbo estativo, este no puede entenderse como anterior a aquél. De este modo, (56a) no puede entenderse como (56b).

- (56) (a) Este valón, que creyó ser el primer canciller de Borgoña [...]  
(b) Este valón, que creyó que había/ha sido el primer canciller de Borgoña [...]

De la misma manera, V2 no puede ser anterior a V1 cuando aquél expresa una actividad. Por lo tanto, en (57), la temporalidad de *nadar* se traslapa con la de *creer*.

- (57) Mientras la mayoría social **creyó nadar** en una abundancia ilimitada, no se advirtió la terrible contrapartida de la degeneración sistémica. (La Vanguardia, México, 2017)

Por otro lado, cuando V2 es una realización, es posible lograr una lectura en la que este es anterior a V1, si bien puede resultar marcada. Véase por ejemplo (58)<sup>10</sup>. Resulta relevante la clasificación de Klein (1994, p. 81; citado en García

<sup>10</sup> Ciertamente, esta lectura puede verse bloqueada por el contexto. Considérese el siguiente ejemplo, donde solo es admisible interpretar ambos eventos como simultáneos: “José

Fernández, 2000, p. 45), para quien, además de compartir el rasgo de telicidad, las realizaciones se ubican junto con los logros en el grupo de *predicados de dos fases*.

- (58) En uno de los bombardeos fascistas a Badajoz, un proyectil se abrió como en gajos al impactar contra el suelo y en su interior apareció un papel que, escrito en portugués, decía: “Esta bomba no estallará”. José Saramago **creyó leer esa historia** de la Guerra Civil española y buscó sin éxito en *Por quién doblan las campanas*, de Ernest Hemingway, y en otras novelas. (Baquero, 2014)

Estos cambios en la referencia temporal del infinitivo causados por el aspecto léxico, sin embargo, siguen quedando indirectamente condicionados por las características léxico-semánticas del verbo principal, entre las que hemos venido destacando la modalidad. Es así como en ningún caso una completiva de infinitivo regida por *pensar* intencional puede leerse como posterior a este, mientras que *creer*, epistémico, presenta menos limitantes.

Por supuesto, en ambos casos, cuando V2 toma flexión, las posibles lecturas aumentan. Igualmente, la presencia de marcadores temporales<sup>11</sup> puede alterar la

---

Saramago creyó leer una historia de la Guerra Civil Española, sin saber que en realidad se trataba de una crónica de la Revolución Mexicana”.

- <sup>11</sup> En Higginbotham (2009, p. 80) encontramos dos oraciones que, si bien se emplean para ilustrar otros aspectos de los enunciados que expresan *estados reflexivos* (como el alivio, malestar, etc.), muestran cómo los marcadores temporales –en este caso deícticos– también orientan la referencia temporal de la completiva de infinitivo. Mantenemos la numeración original del autor.

- (12) I believe that my root canal will be over then.  
 (13) I believe that my root canal is over now.

Podemos traducir ambas oraciones al español como en (12'-13'), permitiéndonos hacer algunas modificaciones, pero manteniendo la expresión del *estado reflexivo* de alivio que pretende el autor.

Creo estar aliviado entonces/ahora.

La estructura temporal de ambas oraciones, no obstante, se mantendría igual a como señala Higginbotham (donde *s* representa un estado dado, equivalente a la variable *e* que hemos venido utilizando):

- (12') (∃s') [creo(yo (∃s) (aliviado(yo,s)) & s>u1 & entonces (s), s') & s'≈u1]  
 (13') (∃s') [creo(yo (∃s) (aliviado(yo,s)) & s≈s' & ahora(s),s') & s'≈u2]

En (13'), el adverbio *entonces* orienta la referencia temporal del infinitivo como posterior al verbo principal. Esto hace que *creer* adquiera un rasgo intencional.

orientación temporal de la oración subordinada (García Fernández, 2000). Así, si se adjunta *nunca* a (58), se torna posible leer V2 como simultánea o posterior a V1<sup>12</sup>. En este sentido, es importante mencionar que, si bien hemos enfocado el análisis a la referencia temporal de los verbos, esta no se agota en ello.

El aspecto léxico y gramatical evidentemente dan lugar a lecturas distintas del infinitivo. Sin embargo, la modalidad de *creer* y *pensar* tiene más peso en la orientación temporal del infinitivo, pues influye contundentemente sobre la orientación temporal que estos verbos imponen sobre sus predicados subordinados.

## Conclusión

Hemos abordado distintas nociones que permiten identificar a grandes rasgos los factores que, por un lado, permiten el uso del infinitivo en oraciones completivas, y por otro, limitan su interpretación. De este modo, se ha considerado primordialmente la temporalidad como una de las limitantes principales, pues, al carecer el infinitivo de flexión temporal, su orientación queda determinada por su predicado rector. Siguiendo a Enç (1987) y Higginbotham (2009), hemos establecido que la temporalidad del predicado subordinado tiende a ser anafórica con respecto al predicado principal.

Partiendo de esto, hemos analizado la manera en que diferentes características semántico-gramaticales de los verbos, como la modalidad y el aspecto gramatical de V1, así como el aspecto léxico de V2 determinan la orientación temporal del infinitivo, centrándonos en los verbos de actitud proposicional *creer* y *pensar*. En este respecto, concluimos que la modalidad de V1 juega un papel más importante –en tanto que modifica la orientación temporal de los predicados subordinados–, reafirmando así propuestas anteriores (Saeger, 2007; Kevorkian y Pacagnin, 2010). Futuros trabajos en torno a este tema podrían encaminar el análisis sobre otras clases de verbos, estudiando la manera en que diferentes elementos léxico-semánticos de estos limitan la orientación de las completivas de infinitivo que rigen.

## Referencias

America Noticias (2015). *BCP niega que cajera esté involucrada en robo a pareja*. Recuperado de <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

---

Por otra parte, en (13'), la sensación de alivio está anclada en la referencia temporal de *ahora* (*s*), que se incluye en la situación de *creer*, la cual está anclada (en este caso) en el momento de la enunciación (*u*).

<sup>12</sup> Se puede argumentar que la lectura en que *creer* antecede a *leer* es posible solo si aquel adquiere un matiz intencional en el sentido de *nunca esperó leer [...]*.

- Bain, C. (1993). *El dolor de la Ceiba: Novela Latinoamericana*. Ciudad de México: Edamex.
- Baquero, J. M. (2014). *El libro sin estallar de Saramago*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/andalucia/libro-estallar-Saramago\\_0\\_312869040.html](https://www.eldiario.es/andalucia/libro-estallar-Saramago_0_312869040.html)
- Bull, W. (1965). *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*. Nueva York: Ronald Press.
- Carrasco Gutiérrez, A. (1999). “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. El consecutivo temporum”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1996-2032). Madrid: Espasa-Calpe.
- Davidson, D. (1967). “The Logical Form of Action Sentences”. En N. Rescher (Ed.), *The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Delbecque, N., y Lamiroy, B. (1999). “La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1996-2032). Madrid: Espasa-Calpe.
- El Diario de Coahuila. (2018). *Meade compró la frase “soy el más chingón” y no la pagó*. Recuperado de <https://www.elfaromx.com/post/2018/05/28/meade-compr%C3%B3-la-frase-soy-el-m%C3%A1s-ching%C3%B3n-y-no-la-pag%C3%B3>
- El Mundo (1994): Perfil: Leon Degrelle. El hijo de Hitler, en *El Mundo*, 03/04/1994. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Enç, M. (1987). “Anchoring Conditions for Tense”. *Linguistic Inquiry*, 18, pp. 1-26.
- García Fernández, L. (2000). *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.
- Higginbotham, J. (2009). *Tense, aspect, and indexicality* (Vol. 26). OUP Oxford.
- Hornstein, N. (1977). “Towards a theory of tense”. *Linguistic Inquiry*, 8(3), pp. 521-557.
- Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. Nueva York: Norton.
- Kevorkian, A. E., y Pacagnini, A. M. (2010). “Algunas observaciones acerca de los denominados ‘verbos de cognición’: Los casos de creer y pensar + infinitivo”. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Los colores de la mirada lingüística. (pp. 693-700). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Klein, W. (1994). *Time in Language*. Nueva York: Routledge.
- La Nación (2017). Jaco van Dormael: “La cultura de la religión no es solo de los creyentes”, en *La Nación*, 18/12/2016. Recuperado de <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

- La Vanguardia (2017): Los riesgos de la contratación pública en la Administración Local, en *La Vanguardia* 01/03/2017. Recuperado de <https://www.corpusdelespanol.org/now/>
- Matthei, E. M., y Roeper, T. (1974). On the acquisition of some and every. *completar*
- Moens, M. y Steedman, M. (1988). “Temporal Ontology and Temporal Reference”. *Computational Linguistics*, 14, pp. 15-27.
- Nuyts, J. (2001). “Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions”. *Journal of pragmatics*, 33(3), pp. 383-400.
- Obaid, A. H. (1967). “A sequence of tenses?-What sequence of tenses?”. *Hispania*, 50(1), pp. 112-119.
- Picallo, M. C. (1984). “The Infl node and the null subject parameter”. *Linguistic inquiry*, pp. 75-102.
- RAE (1974). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE (2010a). “El sujeto de los infinitivos verbales”. *Nueva gramática de la lengua española manual*. (pp. 499-502). Madrid: Espasa.
- RAE (2010b). “La concordancia de tiempos”. *Nueva gramática de la lengua española manual*. (pp. 465-473). Madrid: Espasa.
- RAE (2010c). “El pretérito imperfecto”. *Nueva gramática de la lengua española manual*. (pp. 443-447). Madrid: Espasa.
- Revista Hoy (1997). Una Historia Inédita, en *Revista Hoy*, 27/10-02/11/1997. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Ridruejo, E. (1999). “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1996-2032). Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojo, G. (1990). “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Saeger, B. (2007). “Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español”. *Interlingüística*, 17, pp. 268-277.
- Suñer, M., y Padilla-Rivera, J. (1987). “Sequence of Tenses and the Subjunctive, Again”. *Hispania*, 70(3), pp. 634-642.
- Vendler, Z. (1957). “Verbs and times”. *The philosophical review*, 66(2), pp. 143-160.
- Williams, E. (1994). *Thematic Structure in Syntax*. Cambridge: MIT Press.



**El habla coloquial juvenil en el estado de Baja California.  
Un análisis lexicológico y lexicográfico**  
*Colloquial Speech of Young People in the State of Baja California.  
A Lexicological and Lexicographic Analysis*

Jahiro Samar Andrade Preciado  
Universidad Autónoma de Baja California, México  
jahiro.andrade@uabc.edu.mx

**Resumen**

El habla coloquial es un fenómeno presente en la comunicación cotidiana, sobre todo en el contexto juvenil. El presente texto muestra elementos léxicos y fraseológicos propios del habla coloquial juvenil. Estos elementos han sido analizados con la finalidad de elaborar un diccionario de coloquialismos a partir de dos corpus lingüísticos. El proceso de análisis llevó, por un lado, al desarrollo de una ficha lexicográfica, integrando usos y frecuencias de cada término. Por otro lado, permitió la aplicación de un análisis lexicográfico similar al empleado para la elaboración del *Diccionario del Español de México* (2010). Como resultado de este conjunto de procesos analíticos, se elabora el *Diccionario de Coloquialismos de Baja California* con 441 términos coloquiales empleados por los jóvenes bajacalifornianos, con un rango de edad de entre 14 a 30 años. Algunos ejemplos de estos coloquialismos son, entre otros, *carrillero*, *perreado*, *puqui*, *chapulinear* y *masacuata*. Cabe mencionar que este *Diccionario de Coloquialismos de Baja California* tiene como propósito auxiliar las áreas de traducción, interpretación y estudios de lingüística aplicada.

**Palabras clave:** coloquialismos, lexicografía, lexicología, lingüística de corpus.

**Abstract**

*Colloquial speech is a phenomenon that occurs in daily communication, especially among young people. This text illustrates lexical and phraseological elements of colloquial speech of young people. These elements were obtained from two linguistic corpora, as well as analyzed with the purpose of elaborating a dictionary of colloquialisms. The analysis process led to a development of a lexicographical record*

*integrating the uses and frequencies of each identified term. In addition, this analytical process permitted the implementation of a lexicographical method similar to the one implemented for the elaboration of the Dictionary of Mexican Spanish (Diccionario del Español de México, 2010). As result of these analytical processes, a Dictionary of Colloquialisms of Baja California was elaborated. It integrates 441 colloquial terms used by young people in a range of 14 to 30 years old. Some examples of this colloquial terminology are carrillero, perreado, puqui, chapulinear, and masacuata. It is worth mentioning that this dictionary aims to support translation, interpretation, and studies in applied linguistics.*

**Keywords:** *colloquialism, corpus linguistics, lexicography, lexicology.*

## **Introducción**

El objetivo general de esta propuesta es identificar elementos léxicos o fraseológicos propios del habla coloquial (HC) que se encuentran inmersos en la interacción social del habla, de manera particular, en la naturalidad y cotidianidad actual del discurso oral y escrito de los jóvenes en Baja California (B.C.). Esto se lleva a cabo con la finalidad de elaborar una herramienta lexicográfica, misma que consiste en un diccionario de coloquialismos empleados por los habitantes jóvenes de B.C. La identificación de dichos elementos se sitúa a través del Corpus del Habla de Baja California (CHBC)<sup>1</sup> y la elaboración de un corpus de texto tecleado que presenta rasgos propios de empleo del HC. Esta base de datos se denominó Corpus del Habla Coloquial de Baja California (CHCBJ). De manera particular, es necesario señalar que estos coloquialismos pueden referir a palabras o frases provenientes de otros estados.

La organización de este trabajo investigativo alude en la primera sección a un breve reporte del estudio del español en B.C. y a la noción de HC sobre la base de las investigaciones teóricas de quienes han desarrollado la temática, seguido de las postulaciones de las disciplinas lingüísticas que coadyuvan la compilación y análisis de los elementos identificados: la lexicología, lexicografía y lingüística de corpus. Posteriormente, se presenta la metodología utilizada para la compilación del corpus, su análisis y la elaboración de la matriz de datos donde fueron

<sup>1</sup> El CHBC es un proyecto llevado a cabo por el Cuerpo Académico: Lengua, Tecnología e Innovación de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, a nivel de estado. Este corpus es una selección de obras literarias regionales y entrevistas a habitantes del estado, clasificado en edades, nivel de estudio y géneros de tipo literario, periodístico, científico y técnico.

plasmados los hallazgos de este estudio, mismos que se presentan en la sección de resultados y, por último, se señala una breve conclusión sobre los mismos.

Rico (2014) postula que, en la actualidad, existen pocos trabajos lexicográficos enfocados en la confección de definiciones propias del léxico sub-estándar (coloquialismos). Por esta razón, este estudio representa una aportación significativa a la lexicología y lexicografía de dicha zona dialectal. La confección de un diccionario sobre coloquialismos a través de dos corpus lingüísticos, los cuales están concentrados exclusivamente en el habla de B.C., es un proyecto que no se ha desarrollado con anterioridad en dicho estado. Por lo anterior, desarrollar un proyecto de esta magnitud aporta al conocimiento de las variedades coloquiales presentes en el discurso cotidiano de los jóvenes bajacalifornianos.

A través de dicho análisis, se busca identificar el significado, empleo y frecuencia de uso de los coloquialismos, con el fin de resolver problemáticas que puedan presentarse por el desconocimiento de esta terminología, las cuáles podrían suscitarse en disciplinas como la traducción audiovisual, la interpretación en cualquier modalidad o la enseñanza de español.

### **El español en Baja California**

La presencia del HC en cada dialecto es indudable, por lo que B.C. no está exento de la existencia de coloquialismos en la interacción social de sus miembros jóvenes. Sin embargo, la entidad federativa carece de estudios científicos que traten la temática en específico. Algunos de los estudios más próximos en temática a esta propuesta, pero centrados en cuestiones del argot y el código delictivo, son los de Saldívar (2014) y Saldívar y Rodríguez (2015 y 2018).

Saldívar (2014), a partir de una recopilación de textos relacionados con el medio y el fenómeno del narco, entre ellos canciones (narcocorridos), notas periodísticas, entrevistas con gente del medio y encuestas, logró crear un corpus y hacer un análisis lexicológico de las palabras usadas en este contexto, y explica la razón de su popularización, quiénes usan estas palabras, el modo y sus diferentes usos.

Saldívar y Rodríguez (2015 y 2018) señalan que el empleo de estas formas de habla es adoptado en su mayoría por hombres (en menor medida por las mujeres) entre los 25 y 45 años de edad y, a su vez, la terminología más marginada es utilizada por los traficantes, consumidores y los integrantes de las clases bajas. Asimismo, se encontró que la cercanía del fenómeno narco en la sociedad actual está relacionada con el conocimiento del narcolenguaje, lo cual puede explicar que, aunque los individuos no escuchen narcocorridos o sean usuarios de drogas, conozcan palabras propias del fenómeno.

La posición geográfica de BC, al colindar al norte con el estado de California, en Estados Unidos, y debido al flujo migratorio que existe entre ambas fronteras, ha influenciado el empleo de distintos calcos o préstamos lingüísticos del idioma inglés en el discurso coloquial de los habitantes de la región (Rábago y Saldívar, 2008). A su vez, el flujo migratorio de connacionales de B.C. tiene un fuerte impacto en el léxico disponible de los hablantes, debido a que se han arraigado vocablos originarios de otros estados dentro del discurso cotidiano de los bajacalifornianos (Andrade y Cortez, 2020).

### **El habla coloquial**

El HC es un fenómeno presente en cualquier dialecto y en todas las lenguas (Briz, 2019). Este tipo de vocabulario es considerado ajeno al registro estándar del español, por lo que este estudio se enfoca en el nivel sub-estándar del léxico, es decir, en el registro bajo y medio del habla natural y cotidiana. A diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, se trata de un habla natural y espontánea, la cual forma parte de la conversación diaria (Beinhauer, 1996). A su vez, Blake (2010) indica que esta modalidad del habla normalmente está compuesta de vulgaridades, insultos, obscenidades y metáforas, de ahí que, en el HC, se empleen palabras para nombrar elementos, o hacer representaciones abstractas de situaciones en las que puede relacionarse algún objeto o animal con alguna acción.

Asimismo, el HC es un fenómeno muy complejo: se enraíza en la sociedad en distintos ámbitos y de diversos modos, añadiendo a su vez la complejidad que representa el estudio del lenguaje humano. Patridge (2015) afirma que el empleo de coloquialismos varía según el país y el grupo social. Asimismo, asevera que estos se emiten durante el discurso oral. Sin embargo, el auge de las redes sociales y la comunicación en línea han dado espacio para diversos elementos en la conversación teclada que figura en las plataformas sociales.

El HC está marcada por una región, un grupo social y otras características sociales que hacen que un grupo de individuos hablen de forma peculiar. Terrádez (2001) señala que, quienes usan un lenguaje extremadamente informal, en general, son aquellos individuos que se encuentran en los estratos sociales bajo y medio, integrando expresiones ligadas a comparaciones con objetos o situaciones cotidianas, vivencias y creencias mayormente metafóricas. A su vez, el autor sostiene que este tipo de habla carece de reglas aparentes, pero que generalmente sigue un patrón impuesto con el tiempo y con el pasar de persona a persona.

## **Lexicología, lexicografía y lingüística de corpus**

La lexicología es la ciencia que tiene como propósito estudiar las palabras que han ido surgiendo o añadiéndose al habla de distintas regiones, ciudades o países. Asimismo, da a conocer de dónde provienen, cómo pueden usarse, en qué contexto se aplican, y la evolución de las mismas a lo largo de los años, en una visión general y completa (Ruano, 2011). Grzega y Schöner (2007) señalan ciertos criterios claves durante un análisis léxico. De manera inicial, las unidades léxicas comprenden diferentes formas flexivas, lo que permite adoptar una variación morfológica para expresar género, número, persona, modo y tiempo gramatical. De ahí que un análisis lexicológico debe estar enfocado exclusivamente a los lexemas que poseen unidades invariables con significados que presentan cierta autonomía y se combinan entre sí, o en su caso, con morfemas para formar unidades léxicas.

Además de una exclusividad léxica, otro punto que debe destacarse del trabajo de Grzega y Schöner (2007) es el análisis a nivel léxico-semántico, el cual está enfocado tanto en la interacción del lexema como en su significado, incluyendo las relaciones de sentido que las palabras establecen entre sí. Debido a la complejidad del lenguaje humano, es difícil lograr que un programa analizador de léxico, como AntConc (Anthony, 2017) identifique cuestiones semánticas, por lo que es importante analizar minuciosamente dichas cuestiones de manera manual una vez identificados los términos.

Bolinger (2008) señala que la lexicografía es una ocupación poco natural, ya que en esta se trata de arrancar las palabras de su contexto original y alinearlas en un orden no determinado por la naturaleza. Es decir, la definición de estas puede variar según el contexto del hablante que haga empleo de ella. Por su parte, Lara (2016) define la lexicografía como la “técnica de elaborar o confeccionar diccionarios” (p. 23).

Durante la confección de un diccionario, la lexicología, la semántica y la lexicografía trabajan en conjunto para la creación de definiciones precisas y coherentes (Lara, 2016). Lara (2006) asevera que la lexicología estudia las palabras desde su origen hasta su modo de empleo, en cambio, menciona que la lexicografía ayuda a crear una definición de diccionario para facilitar la comprensión del término. Por otro lado, otro aspecto que se toma en cuenta para la elaboración de un diccionario es saber cuáles son las fuentes de las que se debe partir para confeccionar un diccionario. Atkins y Rundell (2008) y Durkin (2015) sugieren el uso de corpus lingüísticos como una herramienta eficaz para identificar, obtener y crear nuevas definiciones con precisión lin-

güística para que sean incorporadas a nuevos diccionarios o añadidos como acepciones.

Los lexicógrafos recomiendan el uso de los corpus lingüísticos para confeccionar un diccionario. Estos corpus deben estar compuestos por novelas, periódicos y diversos textos (según la temática del diccionario), y deben apoyarse de otros diccionarios con la finalidad de obtener ejemplos variados y contextos diferentes. Por esta razón, la propuesta de este proyecto indaga en la formulación de entradas léxicas por medio de la identificación y extracción de elementos léxicos y fraseológicos en dos corpus. Para alcanzar dicho objetivo, es pertinente seguir los lineamientos lexicográficos de obras especializadas en la disciplina como las de Atkins y Rundell (2008) y Durkin (2015).

Una vez obtenidas las fuentes y composición del corpus, Durkin (2015) sugiere analizar los aspectos semánticos de la unidad léxica o fraseológica, según sea el caso, para detectar la categoría gramatical y redactar la definición. Posterior a ello, se procede a analizar las características pragmáticas que presenta la palabra para obtener acepciones de la unidad léxica y una definición completa que cubra todos los campos de empleo y uso.

De acuerdo con Berrissoul (2012), para la elaboración de un diccionario, el lexicógrafo debe tomar algunos aspectos preliminares antes de comenzar con el desarrollo de definiciones. Entre ellos destacan las necesidades que presentarán los usuarios de este y las funciones que el diccionario deberá desempeñar. Asimismo, dicho autor recomienda atender a tres cuestiones sustanciales: el tipo de diccionario, el tipo de usuario y el objetivo que tenemos para desarrollar el diccionario.

En el caso de este estudio, el tipo de diccionario propuesto es monolingüe y especializado, debido a que presenta las características de uno, al compararlo con la clasificación de Anglada (2005) pues se aportan definiciones para un campo específico. Con respecto al usuario, está enfocado en los especialistas dentro de la lingüística aplicada y su fin es establecer definiciones de palabras empleadas por individuos con registro bajo de habla en el estado de B.C.

La lingüística de corpus es una herramienta que permite distinguir aspectos semánticos y pragmáticos de datos lingüísticos de una manera óptima y sencilla, así como conocer el número de frecuencia que tienen las palabras, el contexto y el registro empleado por los hablantes. Estas bases de datos, como lo señala Ruano (2011), están fundamentadas en textos reales, las cuales permiten analizar de qué manera va evolucionando la lengua, cómo es que las nuevas generaciones emplean el vocabulario y el léxico, incluso qué alteraciones o nuevos significados

adquieren las palabras. En otras palabras, es una manera práctica de estudiar fenómenos desde la óptica de lexicología y lexicografía, por esta razón estas tres disciplinas son pieza clave para la creación de diccionarios monolingües.

## Metodología

De acuerdo con las características particulares mencionadas por Hernández, Fernández y Baptista (2014), para la realización de esta propuesta se desarrolló un estudio cuantitativo de alcance descriptivo. La terminología identificada fue extraída del corpus *ad-hoc* del habla estatal de B.C. y de un corpus diseñado exclusivamente para esta investigación, para el cual fueron seleccionados textos tecleados propios del HC. Estos textos se componen por diversos formatos de texto escrito en línea, como transcripciones de video blogs, música popular en la región, conversaciones en redes sociales, además de páginas de internet, así como interacciones y retroalimentación tecleada de los internautas que hacen uso de estas. Posterior a esta identificación de lemas,<sup>2</sup> se creó un instrumento que permitió el análisis léxico y posteriormente se desarrolló una confección lexicográfica para la elaboración del *Diccionario de Coloquialismos de Baja California*.

La muestra utilizada para este estudio la integra un conjunto de conversaciones realizadas por 420 jóvenes de ambos géneros, en un rango de edad de 14 a 30 años. Se seleccionó dicho rango de acuerdo con el estudio desarrollado por Islas (2015), mismo que analiza a los jóvenes de 14 a 30 años con respecto al uso de las redes sociales, por lo que, para efectos de representatividad, se decidió sumar 6 años más a la muestra, con la finalidad de ampliar la obtención de elementos léxicos. Cabe señalar que el ámbito temporal en el que se llevó a cabo la recolección de datos y el análisis de esta propuesta tuvo inicio en verano de 2016 y culminó en invierno de 2019.

Este estudio considera un acercamiento multidisciplinario desde distintos campos de conocimiento, tales como la lexicología, la lexicografía y la lingüística de corpus. De la lexicología se formula el análisis de los términos identificados a través de los corpus lingüísticos y la interacción social. De la lexicografía se toma el método y los fundamentos semánticos para la confección de nuevas definiciones. En cuanto a la lingüística de corpus, de ella se obtiene la metodología para la recopilación de textos y la identificación de terminología desconocida.

A continuación, se describe la metodología empleada para este estudio, a partir de la explicación acerca de la composición del corpus del HC, el proceso

<sup>2</sup> Según Hualde (2010), lema es la unidad autónoma constituyente de léxico en un idioma.

de obtención de elementos léxicos para su análisis, la aplicación del instrumento diseñado y la confección del diccionario. La figura 1 resume gráficamente esta metodología:

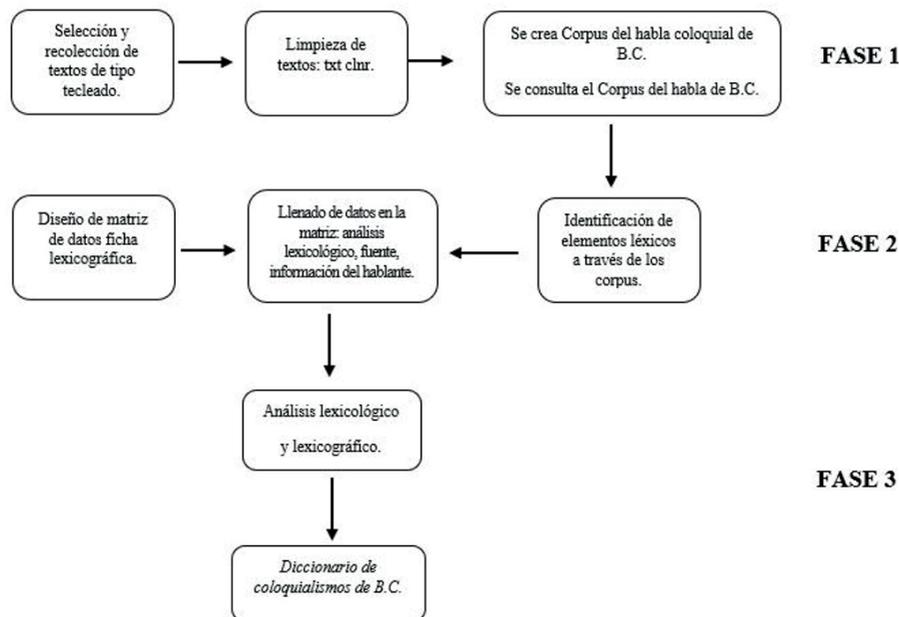


Figura 1. Organizador avanzado de metodología (elaboración propia).

De acuerdo con la figura 1, la metodología se encuentra dividida en tres fases. En la primera fase se seleccionaron aquellos textos de tipo teclado que conforman el CHCBJ (redes sociales, blogs periódicos, blogs y páginas populares, mensajes de texto, mensajes de chat y canción popular). Una vez obtenidos estos textos se introdujeron al formato *txt* y fueron limpiados y corregidos en la aplicación *txt clnr*. De este modo, se logró compilar el CHCBJ y se solicitó el CHBC.

La fase dos consistió en el trabajo de identificación de lemas y el diseño de la matriz de datos en el que se introdujeron las mismas con el fin de ser estudiadas. Una vez registrados los términos identificados, se realizó un análisis léxico y posteriormente un análisis lexicográfico, donde se generó una definición (con acepción según la palabra) a cada palabra y locución.

La matriz de datos, cuya función es realizar el análisis lexicológico y lexicográfico, se encuentra dividida en cinco secciones que combinan ambos tipos de análisis, los cuales conducen al *Diccionario de Coloquialismos de B.C.* En el cuadro 1 se aprecia un breve ejemplo del llenado de la misma y en breve la explicación de cada campo.

CUADRO I. EJEMPLIFICACIÓN DE MATRIZ DE DATOS (ELABORACIÓN PROPIA).

LEMA	CATEGORÍA GRAMATICAL	DEFINICIÓN	CAMPO SEMÁNTICO	TIPO DE PALABRA
Alucín	Nombre	Usuario de narcóticos	Atributos	Primitiva
Bronca	Adjetivo	Persona de comportamiento conflictivo	Atributos	Primitiva

#### Legenda:

- Lema: palabra o frase identificada.
- Categoría gramatical: en el caso de las frases, estas fueron clasificadas como locuciones.
- Definición: de acuerdo con el análisis de frecuencias en corpus y la lectura de ejemplos del lema y la asignación de categoría gramatical se asignó una definición a las palabras (y acepciones, según el caso).
- Campo semántico: se categorizaron las palabras reconocidas que comparten rasgos y elementos significantes o comparten cierto ambiente, estos campos son *partes del cuerpo, actividades, atributos, objetos y otros*.
- Tipo de palabra: de acuerdo con la clasificación de tipo de palabras de Lara (2006) como: primitiva, compuesta o expresión formulaica e idiomática.

#### *Identificación de elementos coloquiales*

La identificación de elementos léxicos y fraseológicos se realizó a través de ciertos procesos. De manera inicial, la recolección de un corpus es un trabajo que conlleva dedicación y una indagación minuciosa según el fenómeno lingüístico que se busque analizar (Zanettin, 2013), por lo que, después de limpiar los textos que componen el CHCBJ y verificar que estos no presentaran codificaciones y errores tipográficos, se procedió a la identificación de elementos coloquiales.

Con el apoyo del software *AntConc 3.4.4w* se analizaron todos los documentos que conforman los corpus de este estudio. Al utilizar la función de *Wordlist* se identificaron todos los elementos coloquiales de cualquier género disponible en los corpus. Una vez identificados dichos elementos, se empleó una función de *stoplist*. Esta función consiste en el empleo de un filtro que elimina los listados de cualquier palabra que el operador del software desee. En este caso, se utilizó el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) lematizado como lista de filtro y se aplicó a ambos corpus.

El resultado fue una lista de palabras que no aparecen en el español actual, las cuales fueron clasificadas como coloquialismos, pues estas no fueron reconocidas por la Academia Española en el discurso estandarizado. La mayoría de estas palabras identificadas provienen del CHCBJ, lo que da como resultado un

corpus viable para los objetivos de esta investigación. Después, se realizó una evaluación minuciosa de estas listas de palabras, de modo que se eliminó de manera manual aquellos lemas que no presentaron rasgos propios del HC y que el *stoplist* pasó por alto.

La siguiente etapa en este proceso de identificación fue la revisión del listado que se obtuvo de la restricción del *stoplist* y la eliminación manual. Los elementos identificados en este listado presentan rasgos coloquiales, por lo que quedó concluida la identificación de elementos léxicos. En cuanto a la identificación de elementos fraseológicos, se recolectó información de informantes de internet por medio de sondeos en redes sociales y foros populares. Una vez recabados los elementos fraseológicos, se procedió a buscarlos dentro de la lista de concordancias con el fin de comprobar su uso y empleo dentro del léxico disponible de los bajacalifornianos.

Una vez concluido el análisis, se procedió a la elaboración de definiciones de los coloquialismos identificados con el método lexicográfico de Lara (2016), utilizado en la actualidad en el *Diccionario del Español de México* (DEM),<sup>3</sup> el cual consiste en la creación de nuevas definiciones a través del análisis léxico-semántico dentro de la compilación de nuevos archivos de texto para la obtención de nuevos mexicanismos.

## Resultados

Tal como fue explicado en la metodología desarrollada para este estudio, los términos identificados se concentraron en una matriz de datos con el fin de complementar el perfil lexicológico de los mismos. Además, esta matriz funge como ficha lexicográfica para facilitar la confección del *Diccionario de Coloquialismos de Baja California*, en el que se abordan los diferentes rasgos que fueron encontrados en el análisis lexicológico, así como algunos aspectos relevantes de los coloquialismos estudiados.

### *Lemas y locuciones*

El número total de términos identificados y catalogados como coloquialismos en el CHBC y el CHCBC está conformado por 441 coloquialismos. A estos términos se les consignó como lemas ya que se relacionan a una sola palabra las variaciones de la misma (Sebastián-Gallés, 2000), particularmente tratándose de

<sup>3</sup> El DEM es el resultado de varias investigaciones del vocabulario utilizado en México desde 1921 a la fecha.

conjugaciones verbales. Cabe mencionar que se tomó dicha decisión con el propósito de reducir a categorías gramaticales los coloquialismos que conforman los hallazgos de esta investigación. En cuanto a las expresiones o frases, estas fueron categorizadas en un solo grupo como locuciones.

### *Categoría gramatical, locuciones y préstamos*

La identificación y la asignación de categorías gramaticales de los coloquialismos es parte fundamental, pues la confección lexicográfica exige la identificación de una categoría gramatical como punto de partida de un nuevo concepto del significado (Bolinger, 2008). Asimismo, un léxico no podría estar completo sin la información gramatical. A cada coloquialismo le fue asignado una categoría, no obstante, es substancial señalar que fueron encontradas palabras que funcionan como sustantivo y adjetivo, esto según el uso de empleo.

En la tabla 1 se muestran los coloquialismos identificados divididos en categorías gramaticales. La mayoría de los términos identificados se centraron en verbos, adjetivos y nombres respectivamente. Sin embargo, dentro de estos términos se encontraron adverbios.

**TABLA 1.** FRECUENCIAS POR CATEGORÍA GRAMATICAL

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	EJEMPLO
1) Verbo	100	<i>chacalear, enganchar, paniquear, etc.</i>
2) Adjetivo	150	<i>grifo, malaleche, rajón, etc.</i>
3) Nombre	121	<i>cuacha, lima, meco, etc.</i>
4) Adverbio	13	<i>ferro, simón, sincho, etc.</i>

En cuanto a los coloquialismos identificados como adverbios, se encontró que estos son de tipo afirmativo, es decir, palabras como *ferro, simón, sincho* son innovaciones coloquiales para hacer afirmaciones a cuestionamientos sustituyendo al adverbio *sí*. De igual forma palabras como *nel, nones* son adverbios de negación los cuales sustituyen al adverbio *no* como una forma graciosa de hacer una negación ante un cuestionamiento o la indisposición de realizar alguna actividad.

La identificación de locuciones en el HC de los jóvenes bajacalifornianos se encuentra dividido entre locuciones de tipo adjetival, nominal y verbal, pues durante el análisis en *Antconc* es evidente que los núcleos de estas construcciones oracionales son adjetivos, verbos y nombres en menor medida. En la tabla 2 se aprecian algunos ejemplos y el número de frecuencias de cada tipo de locución de un total de 47 identificadas en ambos corpus.

TABLA 2. LOCUCIONES

Locuciones	Frecuencias	Ejemplo
1) Locución nominal	6	<i>ni al caso, qué pedo, cuál es tu pedo</i> , etc.
2) Locución adjetival	11	<i>bien lamido, bien descremado</i> , etc.
3) Locución verbal	30	<i>hacer el paro, le sacas, echar hueva</i> , etc.

Por otra parte, los préstamos no representan un número significativo de frecuencias como se estimaba dentro de los corpus lingüísticos, pues se consideraba que la frecuencia de préstamos en el discurso coloquial sería mayor, en especial en una zona fronteriza como lo es B.C. En total se encontraron 10 préstamos provenientes del idioma inglés como *chechar* (*to check*), *raite* (*to ride*), *guachar* (*to watch*), *baica* (*bike*), *chilo* (*to chill*) entre otros.

Otro dato substancial de este reporte es la función de algunos adjetivos que pueden funcionar como dos categorías gramaticales. Este es el caso de adjetivos con función de nombre, términos denominados adjetivos sustantivados. En la tabla 3 se presenta el número total de adjetivos sustantivados coloquiales identificados.

TABLA 3. FRECUENCIAS DE ADJETIVOS SUSTANTIVADOS

	FRECUENCIAS	EJEMPLOS
Adjetivos sustantivados	39	<i>periquero, morro, mandilón</i> , etc.

Martínez *et al.* (2011) postulan que el verbo es la categoría léxica que expresa acción, movimiento, existencia, consecución, condición o estado del nombre. Tal como fue mostrado en la tabla 1, se encontraron un total de 88 verbos, los cuales funcionan como transitivos, intransitivos, ditransitivos y preposicionales. En la tabla 4 se muestran las frecuencias de estos cuatro tipos de verbos.

TABLA 4. FRECUENCIAS DE TIPOS DE VERBOS

TIPOS DE VERBOS	FRECUENCIAS	EJEMPLOS
Transitivos	41	<i>chorrear, desafanar, enciclar</i> , etc.
Intransitivos	37	<i>rifar, rolar, tirar</i> , etc.
Ditransitivos	8	<i>zumbar, quemar, manchosear</i> , etc.
Preposicionales	14	<i>ábranse, atorarle, bofearse</i> , etc.

### *Coloquialismos frecuentes*

Dentro de los distintos contextos y textos estudiados, se encontraron distintos coloquialismos empleados en la cotidianidad del discurso. De acuerdo con el análisis desarrollado a partir de la tabla 1, los nombres y adjetivos fueron las categorías gramaticales de mayor frecuencia, por lo que surge la siguiente cuestión: ¿cuáles son las palabras de mayor frecuencia en los corpus? En la tabla número 5 se presentan las 10 palabras más frecuentes, sus números de frecuencia y ejemplos de uso.

TABLA 5. PALABRAS MÁS FRECUENTES

#	PALABRA	FRECUENCIAS	EJEMPLO:
1	Güey	35	Estás bien <i>güey</i> .
2	Equis	34	Está muy <i>equis</i> tu ropa, ve y cámbiatela.
3	Pinche	32	<i>Pinche</i> carro feo que traes.
4	<i>Morrola</i>	29	Estoy muy <i>morro</i> para pensar en eso.
5	Culero	28	No seas <i>culero</i> y hazlo tú.
6	Machín	28	Me duele bien <i>machín</i> las piernas.
7	Cotorrear	25	¿Puedes salir a <i>cotorrear</i> ?
8	Curada	24	Está <i>curada</i> la película nueva de...
9	Joto	24	Es medio <i>joto</i> , llegó y me abrazó.
10	Chamaco	23	¿Cuántos <i>chamacos</i> tiene?

### *Campo semántico*

Cada lengua tiene su propia manera de percibir la realidad al considerar qué objetos comparten rasgos semánticos para ser considerados en diferentes ámbitos (Faber y Mairal, 1999). La estructuración de los campos semánticos y los rasgos más relevantes dependen, en gran medida, de factores extralingüísticos y tiene que ver con aspectos culturales y sociales. Un campo semántico está constituido por un grupo de palabras relacionadas por su significado y que comparten ciertas características en común. Estos campos pueden representarse como un conjunto de formas léxicas (Martínez, 2003).

Para la clasificación de campos semánticos de los coloquialismos identificados dentro de la matriz, se establecieron cinco campos, mismos que fueron clasificados según las propiedades semánticas compartidas. Estas categorías están representadas como *partes del cuerpo*, *actividades*, *objetos*, *atributos* y *otros*.

TABLA 6. FRECUENCIAS POR CAMPO SEMÁNTICO

CAMPO SEMÁNTICO	FRECUENCIAS	EJEMPLO
Partes del cuerpo	14	<i>nepe, pancha, riata</i> , etc.
Actividades	125	<i>tabanear, displayar, chacalea</i> .
Objetos	52	<i>güiri, lima, pinga</i> , etc.
Atributos	218	<i>ruca, pelada, mariposón</i> , etc.
Otros	32	<i>al cien, sincho, simón</i> , etc.

La tabla 6 permite visualizar que el campo semántico con mayor frecuencia es el de los *atributos* seguido del de *actividades*. Dentro del corpus, se observó que el léxico juvenil bajacaliforniano resulta coloquial gracias a que estas palabras se encuentran estrechamente ligadas a la similitud que los objetos o actividades con las que son sustituidos poseen con relación de sus características o propiedades físicas. Así, pueden ser interpretadas en el acto comunicativo por mecanismos metafóricos, o en su caso, metonímicos cuando los hablantes comparten las

representaciones mentales necesarias. En relación con los campos de *partes del cuerpo y objetos*, estos representan una menor frecuencia, sin embargo, requieren del mismo conocimiento enciclopédico para su empleo (emisor) y decodificación (receptor) durante el discurso.

### *Tipo de palabra*

La última categoría que comprende la matriz de datos refiere el tipo de palabras que se divide en primitivas, compuestas o derivadas en el sentido lexicológico de Lara (2006). En cuanto a las locuciones, estas fueron divididas en expresiones formulaicas o expresiones idiomáticas. Este tipo de análisis proporciona un perfil más completo acerca del análisis lexicológico. El número de frecuencias por tipo de palabra identificado en la muestra se aprecian en la tabla 7.

TABLA 7. FRECUENCIAS DE TIPO DE PALABRAS

TIPO DE PALABRA	FRECUENCIAS	EJEMPLOS
Primitivas	204	<i>filo, calote, chacal, chairo, etc.</i>
Compuestas	16	<i>malacopa, malaleche, chupafaros, etc.</i>
Derivadas	171	<i>bateado, cuernudo, forjado, etc.</i>
Expresiones formulaicas	21	<i>en caliente, en chinga, en corto, etc.</i>
Expresiones idiomáticas	29	<i>a la bestia, agarrar el rollo, etc.</i>

En el estudio realizado por Saldívar (2014), tanto en el narcolenguaje como en el habla coloquial, el tipo de palabra que predomina es de origen primitivo y por consecuente derivado. El fenómeno de derivación permite la designación de conceptos relacionados semánticamente en cierto sentido considerados como primitivos (Lara, 2006). Por su parte, Martínez, Muñoz, Mora y Ángel (2011) sustentan que la derivación en varias lenguas es la principal fuente de nuevas palabras además de la semejanza de rasgos físicos o característicos, generando la formación de nuevas palabras con nuevos significados en el discurso coloquial.

Para el tratamiento de locuciones y su clasificación, se utilizaron los parámetros de expresiones formulaicas y expresiones idiomáticas, esto debido a que, durante el análisis en el nivel semántico, a las expresiones formulaicas se les atribuyó un solo uso o significado en el contexto, mientras que las expresiones idiomáticas poseían dos o tres significados y el empleo de las mismas varía en la situación y contexto.

## **Conclusiones**

Esta investigación cumple con los objetivos establecidos, los cuales dan respuesta a la pregunta de investigación. En primer lugar, se compiló un corpus con distintos textos de tipo teclado, que permitieron la identificación de coloquialismos

empleados por los jóvenes de B.C. Además, se realizó un análisis lexicológico que permitió conocer los usos de estas palabras mediante ejemplos de uso real. Gracias a este análisis lexicológico se abordó el análisis lexicográfico que posibilitó la creación del producto final de esta propuesta.

El diccionario de coloquialismos del habla coloquial de B.C. es una herramienta lexicográfica que presenta distintas palabras y frases de carácter coloquial y con rasgos del nivel léxico sub-estándar en el dialecto de B.C. Este diccionario no refiere a un listado léxico exclusivo de palabras que tienen su origen en la entidad, sino que muestra 441 términos coloquiales que bien pueden tener su origen en distintos estados de México. Es importante mencionar que este diccionario, al no ser un diccionario etimológico, no se centra en los orígenes de los términos presentados, solo en su definición de acuerdo con las muestras de uso real en el habla coloquial.

Un diccionario de coloquialismos permite conocer un conjunto de fenómenos lingüísticos presentes en el discurso juvenil. Si bien existen trabajos lexicográficos que buscan difundir distintos coloquialismos (Fitch, 2006 y 2011), hasta este momento existen pocos trabajos de este tipo concentrados en una sola zona dialectal. El *Diccionario de Coloquialismos del Estado de Baja California*<sup>4</sup> se encuentra disponible en línea, de igual forma existe un breve glosario español-inglés de coloquialismos utilizados en la ciudad de Mexicali, B.C.<sup>5</sup>

El CHCBJ, por su gran número de entradas identificadas, es considerado un corpus viable para dar seguimiento a este estudio u otros con temática similar. Con especial énfasis, se pretende trabajar en los aspectos tanto semánticos como estructurales de las locuciones encontradas, así como en la búsqueda de otras nuevas utilizando la metodología de recolección de datos aplicada en este estudio. De tal modo, los resultados obtenidos podrían dar inicio a nuevos proyectos de tipo lingüístico que brindarán aporte científico e innovador, ya sea desde un análisis de datos lingüísticos a través de la lingüística de corpus, como en el análisis de variables sociales en la sociolingüística variacionista o a nivel semántico-pragmático de los elementos léxicos identificados.

Las temáticas del HC son variadas y diversas por lo que la clasificación de las palabras encontradas en campos semánticos y dividir las expresiones en idiomáticas y formulaicas optimizó el proceso de designación de significado para la

<sup>4</sup> Diccionario disponible en [https://www.researchgate.net/publication/340363989\\_DICCIONARIO\\_DE\\_COLOQUIALISMOS\\_DEL\\_ESTADO\\_DE\\_BAJA\\_CALIFORNIA](https://www.researchgate.net/publication/340363989_DICCIONARIO_DE_COLOQUIALISMOS_DEL_ESTADO_DE_BAJA_CALIFORNIA)

<sup>5</sup> Glosario disponible en [https://docs.google.com/spreadsheets/u/1/d/1SI09pjQMBf8sk3\\_zV3MH0Y8iI\\_8MMY6jdJEPQNFvoc/edit?usp=drive\\_web&zouid=100641237077574516188](https://docs.google.com/spreadsheets/u/1/d/1SI09pjQMBf8sk3_zV3MH0Y8iI_8MMY6jdJEPQNFvoc/edit?usp=drive_web&zouid=100641237077574516188)

propuesta lexicográfica. Estas clasificaciones semánticas auxilian al acotamiento de acepciones dado el contexto y aplicación de los términos encontrados en los corpus.

Dividir y clasificar los verbos en sus distintos tipos ayudó a entender mejor su uso en el contexto, especialmente en relación con aquellos verbos preposicionales a los que la derivación morfológica les añade un nuevo significado de índole coloquial, ya que en su estado infinitivo no presentan rasgos coloquiales. Dicha asignación de significado y uso dependerá del contexto en el estado preposicional verbal, lo cual ocurre también en las locuciones verbales.

La clasificación de categorías gramaticales permitió conocer el funcionamiento de las palabras dentro del discurso juvenil. Como se apreció en la tabla 1, los nombres y adjetivos suelen ser más recurrentes en el acto comunicativo, debido a que estas categorías describen características y atributos para la construcción de un imaginario social compartido por los mismos usuarios de la zona dialectal. Por otro lado, el predominio de locuciones verbales es evidente en los resultados, esto supone que el uso de frases y expresiones coloquiales está constituido por acciones y la realización de actividades que sustituyen verbos estándares o utilizados en un discurso de registro medio-alto, lo que a su vez aporta un acervo léxico nuevo a la construcción del imaginario social juvenil en B.C.

Gracias a este trabajo es posible remarcar que las palabras y expresiones sirven como una construcción representativa del mundo y la percepción que el usuario tiene de este, por lo que el uso de metáforas y metonimias en el discurso cotidiano es un fenómeno con cierta innovación léxica arraigada a una brecha generacional y que permea en la sociedad joven, es decir, dichas innovaciones son transmitidas a las generaciones más jóvenes consolidando así un estatus de permanencia en el léxico disponible de los hablantes en los registros menos elevados del habla y la estigmatización de su uso en el registro culto. Estas realidades se encuentran plasmadas en la propuesta lexicográfica de la investigación. La utilización de herramientas de la lingüística de corpus hace posible la identificación de palabras desconocidas o poco utilizadas por generaciones de mayor edad o pertenecientes a una clase social alta y con un registro de habla elevado.

Como se aprecia al inicio, este trabajo es la primera parte de un proyecto mayor, pero ha funcionado para vislumbrar otros enfoques de análisis. La continuación del estudio del HC en la zona debe ser analizada desde la óptica de la semántica y sus postulaciones, como la teoría de prototipos que ha auxiliado la creación y formulación de acepciones en las entradas léxicas de algunos diccionarios de renombre. La aplicación de esta teoría en cada entrada podría determinar nuevas

acepciones en las entradas léxicas existentes, las cuales enriquecerían la propuesta lexicográfica del presente trabajo.

## Referencias

- Andrade, J. y Cortez, J. (2017). “Nuevas culturas, bilingüismo y glocalidad en la construcción de la jerga urbana cachanilla”. *Congreso Internacional de Idiomas 2017*. UABC: Facultad de Idiomas, Tijuana B.C.
- Anglada, E. (2005). *Lexicografía española*. Barcelona: Publicacions i Edicions, Universitat de Barcelona.
- Anthony, L. (2017). Laurence Anthony’s AntConc. Recuperado de <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Atkins, S. y Rundell, M. (2008). *The oxford guide to practical lexicography*. New York: Oxford University Press.
- Beinhauer, W. (1996). *El Español Coloquial* (3ra. ed.). España: Editorial Gredos.
- Berrissoul, A. (2012). *La elaboración de diccionarios*. Madrid: Universidad de Madrid.
- Blake, B. (2010). *Secret Language: Codes, Tricks, Spies, Thieves, and Symbols*. Oxford: University Press.
- Bolinger, D. (2008). “Defining the indefinable”. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography, a reader* (pp. 193-196). Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Briz, A. (2019). *El español coloquial: situación y uso* (8va. ed.). Madrid: Arcos Libros.
- Durkin, P. (2015). *The Oxford Handbook of Lexicography*. Atlantic City: Oxford University Press.
- Faber, P. y Mairal, R. (1999). *Constructing Lexicon of English Verbs*. Berlín: Mouton.
- Fitch, R. (2006). *Jergas de habla hispana*. Madrid: BookSurge.
- Fitch, R. (2011). *Diccionario de Coloquialismos y Términos Dialectales del Español*. Ciudad de México: Arcos Libros.
- Grzega, J. y Schöner, M. (2007). “English and General Historical Lexicology; Materials for Onomasiology Seminars”. *Onomasiology Online Monographs* (Vol. 1). Alemania: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A., & Travis, C. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Islas-Carmona, O. (2015), *Cifras sobre jóvenes y redes*, Entretextos, año 7 n. 19, pp. 01-16.

- Lara, L. (2006). *Curso de Lexicología*. Ciudad de México: El Colegio de México: Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos.
- Lara, L. (2010). *Diccionario del Español de México*. Ciudad de México: El Colegio de México: Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos.
- Lara, L. (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. Ciudad de México: El Colegio de México: Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos.
- Martínez, J., Muñoz, J., Mora, S. y Ángel, M. (2011). *Clases de Palabra (III)*. El verbo. Lengua Castellana y Literatura. Madrid: Akal Sociedad Anónima.
- Martínez, M. (2003). *Definiciones del concepto de campo en semántica: antes y después de la lexemática de E. Coseriu*. Almería: Universidad de Almería.
- Patridge, E. (2015). *Slang: To-Day and Yesterday*. New York City: Routledge Revivals.
- Rábago, A y Saldívar, R. (2008). “Los medios impresos en la transformación del lenguaje: anglicismos en diarios bajacalifornianos”. *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEEL 2008)*. Universidad de Quintana Roo.
- Rico, A. (2014). *De vulgaridades, insultos, malsonancias. El diccionario del subestándar mexicano*. Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ruano, F. (2011). *La Lexicografía: el arte de hacer diccionarios*. Recuperado de <https://ruanofaxas.com/article/la-lexicografia-el-arte-de-hacer-19j6x763f3uf8-176>.
- Saldívar, R. y Rodríguez, I. (2018). “Análisis del léxico en diferentes registros textuales en la construcción del imaginario social del narcotráfico en México”. *Literatura y Lingüística*, (37), pp. 381-400.
- Saldívar, R. y Rodríguez I. (2015). “El narcolenguaje en el habla actual de Baja California, México”. *Dialectología: revista electrónica*, 14, p. 97-114. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Dialectologia/article/view/293932>
- Saldívar, R. (2014). *Análisis lexicológico del narcolenguaje en Baja California*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Sebastián-Gallés, N. (2000). *LEXESP: Léxico informatizado del español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Terrádez, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Valencia: Universitat de València.
- Zanettin, F. (2013). “Corpus Methods for Descriptive Translation Studies”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, pp. 20-32.

## Hacia un enfoque procesal de la toma de conciencia de morfemas derivativos del español en niños de primaria

*Towards a procedural approach to derivative morphological awareness in Spanish in elementary school children*

Ramiro Puertas

Instituto Superior de Formación Docente N° 1, Argentina

profesorpuertas@gmail.com

### **Resumen**

En este trabajo analizamos los retos conceptuales que niños de escolaridad primaria enfrentan para aislar e interpretar los significados de algunos morfemas derivativos de la lengua española. Con este propósito diseñamos dos situaciones de indagación (Tarea de alargar y Tarea de acortar) y realizamos entrevistas en contexto de acción a 60 niños de entre 7 y 11 años que asistían a dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina. El análisis de las acciones (combinar y aislar morfemas derivativos) y de las justificaciones de los niños para interpretar el material escrito propuesto otorga pistas para pensar en la posibilidad de un enfoque procesal de la toma de conciencia de las unidades morfológicas de la lengua. A nivel teórico, registramos aportes para pensar el problema de la preexistencia y la homogeneidad de las unidades lingüísticas, así como también la concepción epistemológica de la reflexión metalingüística.

**Palabras clave:** lengua escrita en la escolaridad primaria, morfología derivativa del español, reflexión metalingüística

### **Abstract**

*In this paper, we analyze some conceptual challenges faced by primary school children when asked to isolate and understand the meaning of some Spanish derivative morphemes. Thus, we designed two tasks (Word-combination Task and Word-shortening Task) and we interviewed 60 children aged between 7 and 11 who were attending two public primary schools in Córdoba, Argentina. The data analysis of the children's combinations and reductions and the analysis of their arguments led us to propound a metalinguistic procedural approach of morphological awareness. Theoretically, our*

*research may contribute to dealing with the preexistence problem of language units and, hopefully, with the epistemological conception of metalinguistic awareness.*

**Key words:** *metalinguistic reflection, Spanish derivative morphology, written language in elementary school*

## Introducción

Las investigaciones psicolingüísticas que indagan la “conciencia lingüística” de los hablantes de una lengua han privilegiado desde hace décadas el estudio de la “conciencia fonológica” (*phonological awareness*). Un interés más reciente ha recibido el papel que tienen las unidades morfológicas de la lengua en los procesos de toma de conciencia y de aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños. Interés con consecuencias teóricas trascendentes puesto que se avanza sobre el estudio, no ya de una unidad mínima sin significado como es el fonema, sino de la “unidad significativa mínima” (Pena, 1995, p. 129) que ocupa el rango inferior dentro de la primera articulación de la lengua y que permite el análisis de la estructura interna de la palabra.

Si bien algunos investigadores como Kenn Apel (2014) han puntualizado las dificultades inherentes a la definición precisa de este campo de estudio, a nivel general se entiende por conciencia morfológica (*morphological awareness*) a la capacidad de manipular conscientemente las unidades morfológicas de las palabras (Carlisle, 1995). El interés práctico de las investigaciones sobre conciencia morfológica está basado en las correlaciones que se han encontrado con la lectura de palabras aisladas y la habilidad de comprensión lectora (Apel y Lawrence, 2001; Carlisle y Stone, 2005), así como también por su relación con el aprendizaje de la escritura (Deacon y Bryant, 2006)<sup>1</sup>. La mayoría de estos estudios experimentalistas se ha realizado en lenguas con ortografía profunda, como el inglés o el francés, partiendo del supuesto de que al poseer sistemas de escrituras morfofonémicos, los lectores y escritores tienen que centrarse tanto en unidades fonémicas como morfológicas de sus respectivas lenguas. Otra característica importante es el uso extensivo de pseudo-palabras (formas inventadas que respetan las reglas combinatorias de la lengua) en los diseños de investigación para controlar el impacto del conocimiento léxico en los sujetos estudiados.

Para el caso de la lengua española las investigaciones son todavía escasas (D’Allesio y Jaichenco, 2016). Contamos con trabajos que exploran la relación

<sup>1</sup> En la publicación reciente de Berthiaume, Daigle y Desrochers (2018) se encuentran trabajos que sintetizan el estado actual de estas investigaciones.

entre el conocimiento morfológico y el procesamiento léxico (Domínguez, Alija, Rodríguez-Ferreiro y Cuetos, 2010; Lázaro, 2012), la función que los morfemas cumplen en el aprendizaje de la lectura (Jaichenco y Wilson, 2013; Suárez-Coalla y Cuetos, 2013) y también la escritura de palabras con ortografía arbitraria (Rueda y Medina, 2018). En líneas generales, se encuadran dentro de las preguntas de las investigaciones experimentalistas anglosajonas y retoman procedimientos metodológicos muy similares, aunque adaptados al español que, como contrapartida, se presenta como una lengua con un sistema de escritura transparente.

Una línea de indagación mucho más reciente está constituida un pequeño grupo de investigaciones psicolingüísticas (Puertas, 2018; Rodríguez, 2018; Velázquez, 2017) desarrollados a partir del marco epistémico psicogenético (Ferreiro, 2019) que se propone indagar las posibilidades de reflexión metalingüística de los niños sobre los morfemas. Velázquez y Ferreiro (2015) abordaron el estudio de algunos morfemas derivativos del español (RE-, DES-, -CIÓN y -MENTE) proponiendo a niños mexicanos de escolaridad primaria (entre 7 y 11 años) tareas que involucraban la posibilidad de realizar acciones con material escrito (alargar y acortar palabras) e interrogación de niños en parejas. En el análisis de las acciones (cortes y alargamientos) y las justificaciones verbales de los niños destacan, por un lado, “la dificultad de tratar a todos los morfemas como si constituyeran, de por sí, una categoría de análisis para los niños” (p. 71), y por otro lado, la necesidad de atender los cambios de categoría sintáctica que implican ciertas derivaciones morfológicas.

En un trabajo de tesis reciente Rodríguez (2018) realizó un estudio con niños mexicanos de 4 y 5 años sobre las posibilidades de modificar palabras orales agregando morfemas. A través de entrevistas individuales en las que utilizaba una marioneta como intermediario<sup>2</sup>, se solicitó a los niños agregar los morfemas -ITO, -ÓN, DES- e IN- a distintas bases léxicas. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los niños interrogados fueron capaces de modificar oralmente palabras agregando los morfemas propuestas. Sin embargo, se señalan diferencias entre la alta disponibilidad de los sufijos diminutivos utilizados y las dificultades que presentaron los prefijos negativos, particularmente -IN.

Con el propósito de continuar explorando una alternativa procesal de la reflexión metalingüística, con énfasis en el análisis cualitativo, presentamos datos obtenidos con niños de primaria que intentan responder el siguiente interrogante:

<sup>2</sup> Esta técnica tomó como antecedentes investigaciones previas reportadas en Bryant, Nunes y Bindman (1997).

¿cómo conceptualizan niños de escuela primaria, trabajando con material escrito, segmentos que pueden anteponerse o posponerse (morfemas derivativos) a otras palabras plenas que conocen y cambian su significado?

En la lengua española el subsistema morfológico de la derivación es más extenso que el de la morfología flexiva, aunque en las gramáticas de referencia es este último el que obtiene un mayor tratamiento (RAE/ASALE, 2009). Considerando que los morfemas derivativos, además, son denominados “morfemas léxicos gramaticalizados” por constituir “la primera gramaticalización del léxico” (Pena, 1999, p. 4324), decidimos seleccionar un pequeño grupo de morfemas derivativos teniendo en cuenta su familiaridad, frecuencia y productividad.

Para nuestra indagación partimos de los siguientes supuestos:

- Que los niños son capaces de elaborar hipótesis acerca de cómo una palabra escrita puede incorporar varios significados en distintos segmentos y acerca de cómo se vinculan esos significados.
- Que la presentación de material escrito ofrece un apoyo objetivo, ya que es muy difícil reflexionar sobre esa materia sonora evanescente que es la lengua oral.

La construcción del diseño de investigación para nuestro estudio tomó como referencia la tesis doctoral de Velázquez (2017).

### **Procedimiento de indagación**

Realizamos “entrevistas en contexto de acción” (Ferreiro y Kriscautzky, 2018) a 60 niños de dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba Capital, Argentina: 20 niños de 2° grado, 20 de 4° y 20 de 6<sup>º</sup>. Los niños seleccionados por sus maestras eran entrevistados en pareja (niño-niña), en un salón apartado de la escuela. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, fueron grabadas en audio digital y posteriormente transcritas en protocolos específicos para el análisis<sup>4</sup>. En cada sesión la pareja de niños realizaba las dos tareas de manera sucesiva.

#### *Tarea de alargar*

Cada niño de la pareja recibía un tablero y un conjunto de fichas transparentes (dimensión: 15x5cms.) que tenían escritas en letras mayúscula imprenta (Times

<sup>3</sup> Promedio de edades (indicando el número de años y, después del punto y coma, el número de meses) y desviación estándar (entre paréntesis) por grado escolar: 2° grado 7;9 (0.27); 4° grado 9;7 (0.25); y 6° grado 11;8 (0.26).

<sup>4</sup> Al respecto de los criterios para la transcripción véase Puertas (2018, pp. 27-28).

New Roman, 74 puntos, sin acentos gráficos) bases léxicas y morfemas, dispuestas en un mazo y ordenadas de modo tal de no sugerir posibles combinaciones. Al ser transparentes y tener el texto centrado, las tarjetas permitían realizar yuxtaposiciones. En el Cuadro 1 se indican las bases léxicas y los morfemas derivativos incluidos en cada conjunto.

CUADRO 1. CONJUNTOS DE FICHAS PARA LA TAREA DE ALARGAR

CONJUNTO 1		CONJUNTO 2	
Bases léxicas	Morfemas derivativos	Bases léxicas	Morfemas derivativos
OFICIAL	ON	MARINO	ON
FLORES	ERO	RELOJ	ERO
CUENTO	DOR	PINTA	DOR
ACTIVA	ISTA	COMUNICA	ISTA
ARMA	BLE	FUTBOL	BLE
	SUB		SUB
	IN		IN
	DES		DES

Al iniciar los niños recibían una primera consigna sobre la que no se les solicitaba justificación: *fijense en estas fichas y dejan adentro del tablero las que están seguros que son palabras*. Una vez que concluían, se les solicitaba que leyeran en voz alta las fichas que habían dejado dentro del tablero. Luego proseguía la segunda consigna: *ahora fijense cómo pueden alargar estas palabras usando las fichas que dejaron afuera del tablero*. La consigna también explicitaba la posibilidad de utilizar las fichas a ambos lados de las palabras y la necesidad posterior de dar un ejemplo o explicar las combinaciones resultantes.

Al finalizar, se solicitaba la lectura de las palabras alargadas e iniciábamos un intercambio con la pareja de niños para conocer las interpretaciones y las justificaciones de los alargamientos. Las preguntas apuntaban a conocer el significado que los niños atribuían a las palabras obtenidas y a los segmentos que las componían.

Para analizar el desempeño de los niños en esta tarea se consideró: i) la cantidad de combinaciones realizadas (distinguiendo alargamientos simples, dobles y no esperados); ii) los morfemas utilizados en las combinaciones; iii) las justificaciones elaboradas por los niños (ejemplos de uso, paráfrasis o intentos de especificar el significado del morfema); iv) y las centraciones al interpretar las relaciones entre los segmentos (exclusivas, alternadas y coordinadas).

Considerando que cada niño recibía un conjunto con cinco bases léxicas y ocho morfemas derivativos, asignamos a las combinaciones realizadas por cada niño un valor compuesto por el número de morfemas derivativos utilizados a izquierda de una barra diagonal y por la cantidad de bases léxicas utilizadas a

derecha de la diagonal. Esto nos permitía saber cuántas bases léxicas y morfemas utilizaron para combinar, y también si realizaron alargamientos dobles: por ejemplo, un valor 3/3 nos indica que un niño combinó tres morfemas con tres bases léxicas, mientras que un valor 7/5 nos indica que utilizó todas las bases léxicas y que además realizó dos alargamientos dobles. Por *alargamiento no esperado* consideramos toda aquella combinación plausible pero inexistente en nuestra lengua (por ejemplo, PINTADOR).

Entre las justificaciones distinguimos:

- Ejemplos de uso: Camila (2°) - FLORERO “es como un tarro grande que le ponés tierra / plantás una semilla / y ahí va creciendo una flor”.
- Paráfrasis: Julián (4°) - ACTIVABLE “es que se puede activar”.
- Intentos de especificar el significado del morfema: Sabrina (6°) - BLE “significa que se puede hacer algo”.

Por último, la centración al interpretar las combinaciones hace referencia a qué segmentos consideran en sus justificaciones, si establecen vínculos entre ellos y si intentan atribuirles significado a cada uno de ellos.

El Cuadro 2 resume el desarrollo de estas variables de análisis para la elaboración de los tres niveles de descripción del desempeño de los niños en la Tarea de alargar.

**CUADRO 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES EN LA TAREA DE ALARGAR**

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
Valores iguales a ambos lados de la diagonal		Valores diferente a ambos lados de la diagonal
Valores iguales o menores a 3	Valores iguales o superiores a 4	
Utilización de 1 a 3 morfemas derivativos	Utilización de 4 o más morfemas derivativos	Utilización de 5 o más morfemas derivativos
No hay alargamientos dobles		Alargamientos dobles
Mayor presencia de alargamientos no esperados	Menor presencia de alargamientos no esperados	
Primacía de justificaciones con ejemplos de uso	Generalización de las justificaciones de paráfrasis	Intentos de especificar el significado de los morfemas aislados

A partir del análisis del desempeño individual según estas variables, realizamos un agrupamiento de todos los niños entrevistados. La tabla 1 da cuenta de la distribución de los 60 niños interrogados en los niveles propuestos.

En los niveles I y III encontramos, en principio, una distribución que se corresponde con los grados escolares, mientras que el nivel II es el único con una distribución similar en los tres grados escolares.

TABLA I. DISTRIBUCIÓN DE LOS 60 NIÑOS EN NIVELES DE TAREA DE ALARGAR SEGÚN GRADO ESCOLAR

Grado escolar	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Total
2°	11	7	2	20
4°	5	9	6	20
6°	3	6	11	20
Total	19	22	19	60

El punto de partida para el análisis es que todos los niños interrogados no mostraron dificultades para distinguir entre aquellos segmentos escritos que eran palabras (formas autónomas con significado pleno) de aquellas que no lo eran (aunque estaban presentadas en el material de forma aislada) porque constituyen de hecho morfemas derivativos (formas ligadas y sin significado pleno).

Al considerar el agrupamiento en niveles propuesto podemos constatar un incremento progresivo en la cantidad de combinaciones realizadas, aunque lo interesante es la selección y posición de los morfemas utilizados. Inicialmente los niños utilizan exclusivamente sufijos, luego alternan sufijos y prefijos, y solamente en el último nivel pueden utilizar un prefijo y un sufijo simultáneamente sobre la misma base léxica. A pesar de que la posibilidad de utilización de cada morfema específico está restringida por las bases léxicas propuestas en el diseño, los morfemas propuestos no parecen estar disponible de la misma manera para todos los niños: mientras que morfemas como el sufijo aumentativo *-ON* o los denominales *-ERO* y *-DOR* fueron utilizado por los niños de todos los niveles, el prefijo negativo *IN-* no fue utilizado por ningún niño del nivel I y solo se generalizó su uso en los niños del último nivel.

El problema que enfrentan los niños en esta Tarea de alargar es como utilizar esos “pedacitos” que no son palabras para formar nuevas palabras a partir de otras conocidas, y cómo interpretar esos procesos de modificación. En general, los niños de los tres niveles parecen saber que si agrego una forma escrita que no es palabra (los morfemas derivativos) a otra que sí es palabra y que además conocen (las bases léxicas de nuestro diseño) algo en el orden del significado cambia. Es decir, el agregado gráfico implica en principio cambio semántico. Pero, ¿se trata de algo que sucede con todos los morfemas derivativos por igual? El análisis de las acciones y las justificaciones de los niños parece indicar que no: hay morfemas que están más disponibles que otros. Más aún, ¿el cambio semántico que genera un morfema derivativo es algo “objetivable” más allá de la palabra que lo incluye? Las justificaciones de los niños en niveles inicial e intermedio dan cuenta de los desafíos cognitivos que demanda la objetivación del significado de los morfemas derivativos aislados.

### *Tarea de acortar*

Cada integrante de la pareja recibía una tijera y un conjunto de fichas (dimensión: 15x5 cms.) con palabras escritas (Times New Roman, 46 puntos, sin acentos gráficos) en papel adherido a tarjetas de cartulina. Por un lado, las palabras incluían un prefijo o un sufijo (incluso algunas palabras tenían un prefijo y un sufijo a la vez), por otro lado, en cada conjunto incluimos palabras que presentaban secuencias de letras idénticas a un prefijo/sufijo pero que no eran morfemas (es decir, que comparten letras pero no morfemas). El Cuadro 3 muestra las palabras seleccionadas para cada conjunto en la Tarea de acortar.

**CUADRO 3.** CONJUNTOS DE FICHAS PARA LA TAREA DE ACORTAR

CONJUNTO 1	CONJUNTO 2
inolvidable	insoportable
despegable	desarmable
automovilista	automovilista
papelón	narizón
ladron	renglón
destino	destino

La consigna para los niños era: *antes estuvimos alargando palabras, ahora de lo que se trata es de cortarlas. Hay que ver qué le pueden quitar y que lo que les quede tenga que ver con la palabra que cortaron.* Una vez que los niños terminaban de realizar cortes en las fichas de sus respectivos conjuntos, iniciábamos un intercambio para solicitar justificaciones de los cortes realizados. Las preguntas del entrevistador buscaban comprender las interpretaciones que los niños daban a los segmentos resultantes del corte.

Para el análisis del desempeño de los niños en esta tarea se consideró: i) la cantidad de cortes realizadas en fichas que admitían cortes (distinguiendo cortes simples, dobles y no esperados) y la cantidad de cortes en fichas que no admitían cortes; ii) los morfemas aislados en los cortes; iii) las justificaciones elaboradas por los niños para realizar cortes en las fichas que admitían cortes (ejemplos de uso, paráfrasis o intentos de especificar el significado del morfema) y las justificaciones elaboradas para abstenerse de realizar cortes en las fichas que no admitían cortes; iv) y las centraciones al interpretar las relaciones entre los segmentos resultantes (exclusivas, alternadas y coordinadas).

En la consideración cuantitativa de los cortes en las fichas que lo admitían (cuatro en cada conjunto), otorgamos al desempeño de cada niño un valor compuesto por dos números separados por una diagonal: el número a la izquierda de la diagonal indica la cantidad de morfemas derivativos que logró aislar en sus cortes, mientras que el número a la derecha de la diagonal indicada la cantidad de bases léxicas

que recibieron cortes. De esta forma, un valor 2/2 indica que un niño realizó dos cortes en dos fichas distintas, mientras que un valor 5/4 significa que logró aislar cinco morfemas en cuatro fichas, por lo tanto uno de sus cortes es doble (corte de prefijo y sufijo a la vez). Por otra parte, también consideramos los casos en los que se realizaron cortes no esperados en las fichas que admitían cortes.

Un análisis aparte requirieron las fichas problematizadoras con palabras que compartían letras pero no morfemas con el resto de las fichas de cada conjunto (LADRÓN, RENGLÓN y DESTINO). En una tarea con una consigna y materiales que sugiere la acción de realizar cortes en un conjunto de fichas, nos interesaba particularmente indagar las justificaciones para abstenerse de realizar un corte.

El análisis de las justificaciones en el intercambio se realizó con las mismas categorías que la Tarea de alargar: ejemplos de uso, paráfrasis e intentos de especificar el significado del morfema. Finalmente, también se analizaron las centraciones de los niños al interpretar las palabras y los segmentos que aislaban en sus cortes.

El Cuadro 4 resume el desarrollo de estas variables para la elaboración de los tres niveles de descripción del desempeño de los niños en la Tarea de acortar.

**CUADRO 4.** CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES EN LA TAREA DE ACORTAR

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
Valores iguales a ambos lados de la diagonal		Valores diferentes a ambos lados de la diagonal
Valores iguales o menores a 3	Valores iguales a 4	
Aíslan de 1 a 3 morfemas derivativos	Aíslan 4 morfemas derivativos	Aíslan 5 o más morfemas derivativos
No hay cortes dobles	Presencia de cortes dobles	
Mayor cantidad de cortes no esperados	Menor cantidad de cortes no esperados	
Primacía de justificaciones de uso con centraciones exclusivas o alternadas	Primacía de justificaciones de paráfrasis y aparición de centraciones coordinadas	Primacía de intentos de especificar el significado de los morfemas y de centraciones coordinadas

Con estas variables del desempeño de los niños en la Tarea de acortar realizamos un nuevo agrupamiento. La tabla 2 muestra la distribución del total de niños interrogados en los niveles propuestos para esta segunda tarea, según el grado escolar.

**TABLA 2.** DISTRIBUCIÓN DE LOS 60 NIÑOS EN NIVELES DE TAREA DE ACORTAR SEGÚN GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	TOTAL
2°	12	5	3	20
4°	6	7	7	20
6°	3	7	10	20
Total	21	19	20	60

Nuevamente encontramos que la distribución en niveles corresponde con los grados escolares: en el nivel I encontramos una mayoría de niños de 2° grado, mientras que en el nivel III priman los niños de 4° y de 6° grado.

Lo primero para destacar en el análisis es que a lo largo de los niveles propuestos pudimos constatar un incremento progresivo en la cantidad de cortes así como también en la posibilidad de realizar cortes simultáneos sobre la misma base léxica (situación que solo se da en el nivel III).

Por las características más resultativas de esta tarea, se impone también la necesidad de evaluar las centraciones cognitivas que orientaron la acción de cortar. Inicialmente, los niños realizan cortes centrándose en un segmento pleno menor dentro de las fichas que pueden justificar. Pero de ese corte también les queda un “sobrante” del que no pueden dar cuenta en sus justificaciones. En un segundo momento, los niños pueden centrarse alternadamente en el segmento que cortan (que coincide con bases léxicas que pueden justificar) y también pueden “volver a armar” la palabra para justificar cómo cambia la base léxica con el morfema derivativo. Solamente en el último nivel los niños pueden centrarse coordinadamente en todas las partes resultantes de sus cortes e intentar justificar el significado de los morfemas cuando están aislados.

En cuanto a las justificaciones que los niños elaboraron para decidir no realizar cortes en fichas que compartían letras pero no morfemas, inicialmente los niños no cortan porque no encuentran nada para cortar: Belén (2° grado – nivel I) dice que no cortó DESTINO porque “no se me ocurre nada”. Luego recurren a justificaciones centradas en el aspecto semántico de las palabras (no es posible cortar porque quedan segmentos sin significado) y en criterios gráficos (no es posible cortar porque quedan finales gráficos imposibles en la lengua española): Leonel (6° grado – nivel II) dice que no cortó RENGLÓN “porque acá ge ele no se puede / rengl no es una palabra”. Finalmente, los niños se centran en la distinción entre “palabras completas” y “palabras que tienen prefijos o sufijos” lo que sugiere que distinguen entre segmentos de letras que son iguales pero solo en algunos casos son morfemas derivativos: Paula (4° grado – nivel III) dice que no se puede cortar RENGLÓN “porque todo eso [señalando toda las letras de la ficha] sería la raíz”.

La pregunta central que surge en esta tarea es por qué los niños deciden segmentar las palabras en un lugar específico y generar, al menos, dos segmentos menores. ¿Están los niños interpretando estos segmentos como unidades mínimas de significado? El análisis de la tarea nos permite trazar una pauta que inicia con niños que pueden efectivamente realizar cortes pero que interpretan lo que

sobra del corte como un *resto gráfico* que no se puede interpretar, y finaliza con niños que intentan dar cuenta de las relaciones semánticos entre los segmentos resultantes del corte.

### *Integración de datos a través de las tareas*

Con el propósito de integrar el análisis de los datos realizamos un reagrupamiento que combina la clasificación obtenida en la tarea de alargar y en la de acortar. Más de la mitad de los niños pertenecen a niveles coincidentes para ambas tareas (38 sobre un total de 60 = 63.33 %), tal como muestran las celdas sombreadas de la tabla 3.

**TABLA 3.** AGRUPAMIENTO DE LOS 60 NIÑOS INTERROGADOS SEGÚN RENDIMIENTO EN TAREAS DE ALARGAR Y ACORTAR Y SEGÚN GRADO ESCOLAR

		TAREA DE ALARGAR								
		Nivel I			Nivel II			Nivel III		
Grado escolar		2°	4°	6°	2°	4°	6°	2°	4°	6°
Tarea de acortar	Nivel I	11	3	1	1	3	1	0	0	1
	Nivel II	0	0	2	4	6	1	1	1	4
	Nivel III	0	2	0	2	0	4	1	5	6

Veamos a continuación qué características comparten los niños con desempeños en niveles coincidentes para ambas tareas.

Los niños del nivel I-I actúan exclusivamente a la derecha de las bases léxicas, es decir, combinan o aíslan solamente los sufijos. Para hacer combinaciones estos niños parecen partir de una palabra conocida (ARMA) para llegar a otra palabra conocida (ARMADOR). En la Tarea de acortar, utilizan un proceso similar aunque inverso: partiendo de una palabra conocida (DESARMABLE) aíslan otra palabra conocida menor (DESARMA). Lo que no parece ser todavía objetivable es el proceso de derivación que supone la presencia de un morfema derivativo. Los sufijos más disponibles fueron el aumentativo –ON y los denominales –ERO e –ISTA.

Las justificaciones muestran que los niños son capaces de elaborar interpretaciones y plantear relaciones semánticas a partir de ejemplos de uso centrados en el “yo” de la enunciación y en un “aquí” y un “ahora que remite a situaciones comunicativas cotidianas.

Ejemplos:

- Camila (2°): ARMADOR “yo a veces tengo bloques y voy armando un auto / y entonces eso es armador”
- Jazmín (4°) CUENTÓN “un cuento hermoso / o sea por ejemplo la abuela te cuenta un cuento y vos decís / uh abuela eso fue un cuentón”

¿Qué es ese segmento que sirve tanto para “agregar” y formar otra palabra conocida como para “quitar” y obtener también una palabra conocida? Para los niños de este grupo inicial los segmentos coincidentes con los morfemas derivativos para la mirada lingüística son una especie de *resto gráfico*, difícil de justificar, pero sobre el que se plantean dos afirmaciones generalizadas: *no tienen sentido* y *no pueden estar aislados*. Es más, para referirse a los morfemas derivativos los niños utilizan los términos *letras*, *sílabas* o *vocales*, todas expresiones escolares comunes que tienen como referencia la unidad *palabra*. Tomemos como ejemplo las palabras de Josefina (2°), consultada por el significado de los morfemas cuando están aislados ella dice: “es como si estas fueran unas vocales de estas palabras [...] como si fueran una letra que faltaba en las otras palabras”.

Por su parte, los niños del nivel II-II actúan a ambos lados de las bases léxicas (es decir, agregando o aislando prefijos y sufijos), pero lo hacen alternadamente. Además de la aparición del uso de prefijos, tanto en las combinaciones como en los cortes se amplía el uso de sufijos. En las interpretaciones de los niños registramos centraciones tanto en las palabras resultantes de la combinación o el corte, así como también en las relaciones que los segmentos de las palabras establecen entre ellos. Una pista para identificar en este grupo la búsqueda de segmentos con sus respectivos significados plenos dentro de las palabras son las interpretaciones de “amalgama” (que solamente registramos en niños de este nivel II-II).

Ejemplo:

- Emiliano (2°): FUTBOLISTA “es como un jugador que sabe mucho de fútbol y juega muy bien / un jugador más listo y más goleador / es como listo en el fútbol”

La justificación más generalizada es la paráfrasis, es decir, intentos de explicar el significado de los segmentos que encuentran dentro de una palabra mediante la elaboración de una frase que da cuenta de la idea implícita en la relación derivativa.

Ejemplo:

- Julián (4°): armador “es un hombre que arma”

En cuanto al tratamiento específico que dan a los segmentos que son morfemas derivativos, los niños de este grupo parecen reconocer un segmento diferente que sirve para *hacer palabras*. Luna (4°) nos dice sobre los morfemas: “en realidad no es palabra pero es como que vos las ponés con las palabras y como que hacés una palabra”.

Finalmente, los niños del nivel III-III pueden actuar tanto alternada como simultáneamente a ambos lados de las bases léxicas. Se generaliza el uso de prefijos y sufijos en combinaciones y cortes. Los niños pueden centrarse en los segmentos

que componen las palabras y también en las relaciones que establecen entre ellos. En las justificaciones registramos intentos de explicar el significado del morfema cuando está aislado.

Ejemplos:

- Leonel (6°): DES “de armar / es el contrario”
- Néstor (6°): SUB “significa abajo” / DES “el negativo” / BLE “significa que se podía hacer” / ON “lo hace más grande”

Sin embargo, ¿significan estos segmentos de la misma forma que lo hacen las palabras? La respuesta a esta pregunta parece ser negativa. Los niños de este nivel emplean términos como *preposición*, *artículos* o *conectores* para referirse a los segmentos menores “que no son palabras” (incluso, algunos utilizan los términos *sufijo* y *prefijo*). Aun cuando no son usados convencionalmente, la utilización de esta terminología escolar parece vincularse a la necesidad de designar ya no “partes de la palabra”, sino un “tipo” distinto de segmento.

## Discusión

En nuestra indagación pudimos constatar que los niños interrogados no tuvieron dificultades para distinguir en el material escrito que les presentamos aquellos segmentos que son palabras (por ser gráficamente autónomos y semánticamente plenos) de aquellos que son morfemas derivativos (por no tener autonomía gráfica ni plenitud semántica). Ahora bien ¿cómo conceptualizaron los niños los morfemas derivativos? Inicialmente los niños pueden aislarlos, pero en sus justificaciones parecen tratarlos como *restos gráficos* que no pueden ser interpretados. En un momento posterior, pueden elaborar justificaciones para interpretar los cambios semánticos que los prefijos y sufijos producen en las palabras derivadas. Solamente en el grupo con rendimiento más avanzado en las tareas encontramos intentos de justificar el significado de los morfemas derivativos cuando están aislados. Sin embargo, lo que persiste en las interpretaciones de los niños es la dificultad para aceptar que los morfemas tengan un significado en sí mismo. Más bien, los niños parecen tratarlos como *modificadores del significado* de las palabras.

Veamos algunos ejemplos de estas interpretaciones:

- Paula (4°) “significan palabras pero no son en sí palabras”
- Darío (4°) “no son palabras / son sufijo y prefijo y si mezclás un sufijo o un prefijo con una raíz se forma una palabra”
- Gerardo (6°) “me parece que más que un significado le cambia el significado / o sea este conjunto de letras más que tener un significado le cambia el significado a las palabras”

Los niños interrogados parecen saber que si agrego un segmento que no es palabra (morfema derivativo) a otro que sí es palabra algo en el orden del significado cambia. Son las dificultades para interpretar el significado de los morfemas derivativos cuando están aislados lo que nos lleva a preguntarnos si el cambio semántico que genera la derivación es algo “objetivable” más allá de la palabra que lo incluye (Velázquez y Ferreiro, 2015; Puertas, 2018). Investigaciones experimentalistas previas también han registrado en tareas de conocimiento o conciencia morfológica las dificultades de los niños para dar cuenta del significado de los morfemas derivativos aislados (Carlisle, 2000; Mitchell & Brady, 2014). Esto nos instala en el problema de la preexistencia y la homogeneidad de las unidades de la lengua para los hablantes.

La lingüística ha encontrado en la unidad teórica *morfema* un contrapunto ideal con la unidad *fonema*<sup>5</sup>. De hecho, el morfema ha constituido una alternativa a la unidad *palabra* que ha sido siempre problemática en la teorización lingüística (Blanche-Benveniste, 1998; Lara, 2006). Sabemos que el morfema parece ser una unidad práctica para los niños desde muy pequeños y esto ha sido estudiado a nivel oral en situaciones de “sobrerregularización” o “construcción por analogía” (Pérez Pereira y Singer, 1984; Nunes y Bryant, 2006) así como también en las situaciones esporádicas de reflexión epilingüística (Gombert, 1990). En el caso de la escritura del español, el morfema no presenta pistas gráficas que ayuden a reconocerlo: posee una extensión gráfica variable, su composición silábica y acentual también es diversa, puede anteceder o suceder a las bases a las que se adjunta (e incluso ocupar la posición de interfijo) y en ciertos casos modifica su composición por restricciones gráficas. Si bien en las investigaciones experimentalistas se han constatado correlaciones entre el desempeño en tareas de conciencia morfológica y ciertas tareas de lectura, se reconoce como tarea pendiente entender cómo se produce ese desarrollo (Carlisle, 2000). La propuesta de un modelo de “relación de doble vía” (Nunes, Bryant y Bindman, 2006) todavía tiene mucho por explicar al respecto de cómo se pasa de un “estado de no conciencia” a uno de conciencia sobre las unidades menores del significado.

<sup>5</sup> Stephen R. Anderson (1995) resalta que fue el trabajo realizado por el estructuralismo sobre el fonema el que sirvió como modelo para el desarrollo posterior del análisis morfológico en la versión que conocemos hasta nuestros días: “If we assume that words are composed of minimal signs or morphemes [...] the phonemic model can be directly extended to accommodate morphological analysis. We can, that is, treat the morphemes of a language as the distinctive elements of word structure, and regard them as related to their concrete phonemic instantiations in the same way as phonemes are related to phonetic segments” (p. 12).

En este marco, nos animamos a compartir un interrogante: ¿poder reflexionar sobre los morfemas que componen la lengua es una cuestión de estados, es decir, un “todo o nada”?<sup>6</sup> Lo que subyace a muchas investigaciones de la *morphological awareness* es que la toma de conciencia es una especie de *mecanismo de alumbramiento* (Piaget, 1974) de unidades morfológicas preexistentes a nivel inconsciente en los hablantes. Pero, ¿se trata de unidades “naturales” que aparecen espontáneamente en el desarrollo y, por lo tanto, preexisten a la toma de conciencia? Consideramos que es posible replantear el problema de la toma de conciencia de las unidades de la lengua en términos de “sistemas jerárquicos que se constituyen sobre la base de otros, en donde las unidades de un nivel no se transforman necesariamente en las unidades del otro nivel” sino que, de hecho, “las unidades se redefinen en cada nivel” (Ferreiro, 1999, p. 70). En otras palabras, intentar superar la visión según la cual la toma de conciencia es una cuestión de estados (tener o no tener conciencia sobre las unidades morfológicas) para avanzar en la construcción de un enfoque procesal sobre las posibilidades que los hablantes tienen de reflexionar acerca de las unidades de la lengua.

Tanto el análisis del desempeño de los niños en las tareas de indagación de nuestro estudio como las reflexiones en torno al problema de la toma de conciencia de las unidades morfológicas de la lengua deben ser considerados en relación al pequeño grupo de morfemas derivativos de la lengua española que seleccionamos como objeto de indagación. Si bien las gramáticas de referencia en nuestra lengua no ofrecen datos cuantitativos, el número de morfemas del español excede las posibilidades de abordaje en una única investigación<sup>7</sup>. Estas limitaciones pueden ser superadas ampliando los estudios hacia otros prefijos y sufijos del español, como así también a los procesos morfológicos de flexión y composición.

Finalmente, consideramos que el carácter exploratorio de nuestra investigación justificó la elaboración de situaciones de indagación y la priorización de variables de análisis que hicieran énfasis en aspectos cualitativos del problema abordado.

<sup>6</sup> Algunas investigaciones experimentalistas también dan cuenta de estas preocupaciones en la discusión de sus datos. Mitchell & Brady (2014), por ejemplo, comentan que: “knowledge of affixes is not necessarily an all-or-nothing skill, with the consequence that absence of conscious or explicit knowledge of the meaning of an affix would not necessarily indicate the lack of any knowledge regarding the connotation of that affix” (p. 223).

<sup>7</sup> En la tesis doctoral de Alejandro Velázquez (2018) se reportan estimaciones parciales de la cantidad y variedad de morfemas a partir del catálogo de 93 prefijos analizados por Martín García y Varela Ortega (1999), la lista de 30 sufijos nominales (y sus respectivos alomorfos) analizados por Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert (1999) y el conjunto de 141 sufijos adjetivales que registra Rainer (1999).

En futuros trabajos sería importante ajustar el diseño teniendo en cuenta algunas de las variables ya exploradas (posibilidades de centrarse en prefijos frente a sufijos, derivaciones que generan cambio categorial frente a otras que no, morfemas que parecen estar disponibles más tempranamente frente a otros que son ciertamente más opacos), incluyendo un análisis cuantitativo más profundo del papel que desempeñan estas variables. En todo caso, creemos que es fundamental un análisis que no se limite solamente a registrar las respuestas de los niños a las tareas y a calificarlas como correctas o incorrectas. A pesar de las dificultades que conlleva, nos parece necesario enfrentar la tarea de interpretar e integrar cualitativamente las acciones y las justificaciones que los niños elaboran cuando una tarea lograr situarlos en una situación genuina de reflexión metalingüística.

### **Bibliografía**

- Apel, K. (2014). "A comprehensive definition of morphological awareness. Implications for assessment". *Topics in Language Disorder*, 34(3), pp. 197-209.
- Berthiaume, R., Daigle, D. y Desrochers, A. (2018). *Morphological processing and literacy development. Current issues and research*. New York: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). "La escritura irreductible a un código". En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bryant, P., Nunes, T. y Bindman, M. (1997). "Backward readers' awareness of language: Strengths and weakness". *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), pp. 357-372.
- Carlisle, J. (1995). "Morphological awareness and early reading achievement". En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Carlisle, J. (2000). "Awareness of the structure and meaning of complex words: Impact on reading". *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169-190.
- D'Alessio, J. y Jaichenco, V. (2016). "Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura. Investigaciones psicolingüísticas en español". *Signo y Seña*, 29, pp. 235-251.
- Dominguez, A., Alija, M., Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2010). "The contribution of prefixes to morphological processing of Spanish words". *European Journal of Cognitive Psychology*, 22(4), pp. 569-595.
- Ferreiro, E. (1999). "Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea". En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 20-32). México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (2019). "Prospectivas en alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas". *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), pp. 1-36.
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). "El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español". *Interdisciplinaria*, 30(1), pp. 85-99.
- Lara, F. (2006). *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- Lázaro, M. (2012). "The effects of base frequency and affix productivity in Spanish". *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), pp. 505-512.
- Mitchell, A. y Brady, S (2014). "Assessing affix knowledge using both pseudoword and real-word measures".
- Nunes, T. y Bryant, P. (2006). *Improving literacy through teaching morphemes*. London: Routledge.
- Nunes, T., Bryant, P. y Bindman, M. (2006). "The effects of learning to spell on children's awareness of morphology". *Reading and Writing*, 19, pp. 767-787.
- Pena, J. (1995). "Sobre la definición del morfema". *Lingüística española actual*, 17(2), pp. 129-142.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pérez Pereira, M. y Singer, D. (1984). "Adquisición de morfemas del español". *Infancia y Aprendizaje*, 27, pp. 205-221.
- Puertas, R. (2018). *Reflexiones metalingüísticas de niños de primaria sobre algunos morfemas derivativos del español* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez, M. (2018). *Modificación de palabras orales por agregado de morfemas en niños preescolares* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- Rueda, M. y Medina, S. (2018). "El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura". *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), pp. 703-732.
- Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2013). "The role of morphology in reading in Spanish-speaking children with dyslexia". *Spanish Journal of Psychology*, 16(51), pp. 1-9.
- Velázquez, A. (2018). *Modalidades de reflexión morfológica en niños de primaria* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

Velázquez, A. y Ferreiro, E. (2014). “Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanoparlantes: el caso de RE-, DES-, -CION y -MENTE”. *Rassegna di Psicologia*, 23(2), pp. 61-77.

## Las invitaciones en los manuales de Español como Lengua Extranjera de Argentina

### *Invitations in Spanish-as-a-Foreign-Language Textbooks in Argentina*

Lucas Brodersen

Universidad Nacional del Sur, Argentina

lubroder@hotmail.com

#### **Resumen**

Esta investigación tiene por objetivo analizar las invitaciones (Haverkate, 1994; Ferrer y Sánchez Lanza, 2002) en manuales diseñados para la adquisición de Español como Lengua Extranjera (ELE) enfocados en el español de Argentina. El corpus está conformado por datos recopilados de manuales que comprenden los niveles A1-B1 del Marco Común Europeo de Referencia. Se ha procedido al análisis cualitativo para el estudio de la cortesía, con el objetivo de realizar aportes a su enseñanza en el ámbito de ELE, y examinar el tratamiento de las estrategias y las actividades utilizadas para ejercitar el fenómeno. Los resultados revelan que, si bien los manuales abordan las invitaciones de una forma adecuada, los aspectos pragmalingüísticos se priorizan por sobre los sociopragmáticos.

**Palabras clave:** cortesía, invitar, pragmalingüística, pragmática sociocultural

#### **Abstract**

*The objective of this research is to analyze invitations (Haverkate, 1994; Ferrer y Sánchez Lanza, 2002) in textbooks designed for the acquisition of Spanish as a Foreign Language (SFL) focused on Argentinean Spanish. Our corpus consists of data collected from textbooks which belong to the A1-B1 levels of the Common European Framework of Reference. We have qualitatively analyzed the study of politeness, so as to contribute to its teaching in the SFL field, and to examine how strategies and activities are included in the practice of the topic. Results show that although the textbooks address invitations in an adequate way, they prioritize pragmalinguistic aspects over sociopragmatic ones.*

**Keywords:** *politeness, pragmalinguistics, sociocultural pragmatics, to invite*

## **Introducción**

El advenimiento de los estudios interculturales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha conllevado un desplazamiento del foco en los aspectos lingüísticos y comunicativos hacia aspectos socioculturales. Esta concepción de la enseñanza de la lengua extranjera resulta beneficiosa en el sentido que previene la formación de estereotipos y evita la formación de malentendidos en interacciones interculturales (Thorne, 2010). A los aprendientes ya no les basta con el conocimiento de los elementos formales de la lengua meta para comunicarse de forma efectiva, ni tampoco se apunta a que se asemejen lo más posible al hablante de la cultura meta, desde un punto de vista lingüístico. Más bien, un hablante intercultural necesariamente debe estar familiarizado con diferentes factores de la cultura meta, ya sea costumbres, creencias, experiencias, valores, etc., y reflexionar sobre cómo estos inciden en las diferentes interacciones personales, políticas, económicas y comerciales (Byram, 1997; House, 2007). En consecuencia, lengua y cultura se encuentran en una relación absolutamente indisociable.

Si entendemos la pragmática como el área de la lingüística que se ocupa del estudio de la producción e interpretación de enunciados en contexto, es aquí donde la cultura comunicativa cobra mayor importancia, ya que manifiesta el vínculo entre lengua y cultura al permitir la inclusión de aspectos socioculturales, sin desestimar los puramente lingüísticos (Dervin y Liddicoat, 2013). Los estudios pragmáticos y los relacionados con la comunicación intercultural se enfocan en el uso de la lengua, teniendo en cuenta los factores extralingüísticos y atendiendo a cómo intervienen las similitudes y diferencias culturales en este proceso (Bausells Espin, 2013).

Ahora bien, consideramos que los fenómenos de cortesía son uno de los fenómenos pragmáticos que mejor evidencian la mencionada relación entre lengua y cultura. De acuerdo a Celce-Murcia (2007), las estrategias de cortesía han de ser abordadas junto con las interacciones sociales y los modos de comportamiento propios de la lengua y la cultura meta. Su desarrollo posibilita al aprendiente desenvolverse apropiadamente en un determinado contexto, resolviendo las necesidades comunicativas en situaciones diferentes y ante distintos interlocutores.

Para que los aprendientes sean conscientes de la variación del lenguaje de acuerdo con las pautas socioculturales, el material didáctico debe reflejar de forma fehaciente la variedad de la comunidad meta. Los manuales son uno de los recursos didácticos más frecuentes en la clase de lengua extranjera, y como bien señala Pozzo (2013), ocupan un lugar central, por ser un instrumento de

“transmisión ideológica –implícita o explícita– acerca de determinada región lingüístico-cultural” (p. 2). Por ello, consideramos que la cortesía en los manuales debe integrarse uniformemente con los aspectos formales del lenguaje. En el ámbito de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE), numerosos trabajos se han enfocado en este punto, con especial atención en los actos de habla, por ejemplo, el agradecimiento (De Pablos-Ortega, 2011), el cumplido (Ramajo Cuesta, 2013) y las peticiones, los consejos y la contraargumentación (Trigo Campelo, 2017). Ahora bien, la totalidad de las investigaciones han estudiado manuales de ELE del español peninsular y no han abordado el tema en manuales sobre otras variedades. Asimismo, sugieren, en mayor o menor medida, la necesidad de una mejora de la didáctica de los diferentes aspectos de cortesía.

Considerando estas premisas, y en pos de estudiar la inclusión de aspectos de cortesía en manuales de ELE de otras variedades diferentes de la peninsular, en este trabajo nos concentramos en uno de los contenidos funcionales más recurrentes en los diferentes textos: el acto de habla “invitar”. Para ello, seleccionamos ocho manuales para jóvenes y adultos enfocados en el español de Argentina. La selección se fundamenta en que se trata de publicaciones recientes que trabajan el español argentino y metodológicamente se enmarcan en la enseñanza de la lengua en uso y contexto, es decir, adoptan un método comunicativo basado en enfoques funcionalistas. La selección abarca desde el nivel A1 hasta el B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002) e incluye *Macanudo nueva edición* (A1), *De naranjos, tarcos y cardones* (A1 – A2), *Argentina en vivo* (A1 – A2 – B1), *Aula del Sur 1* (A1) y *2* (A2) y los manuales de la serie *Horizonte ELE*, que no se enmarcan dentro de los niveles definidos por el MCER: *1* (inicial), *2* (preintermedio) y *3* (intermedio).

Nuestro objetivo principal consiste en la contribución al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de fenómenos de cortesía en el ámbito de ELE a partir de la identificación de rasgos característicos del español de la Argentina y de las premisas socioculturales que subyacen a la producción e interpretación de discursos de esa índole. Asimismo, intentaremos examinar el tratamiento de las estrategias de cortesía en un conjunto de manuales de ELE del español de la Argentina seleccionados para tal fin, atendiendo tanto a la modalidad de incorporación de sus fenómenos dinamizantes como a las características de las actividades con que se promueve la ejercitación de dicho fenómeno. Por último, buscaremos dar cuenta del modo en el que los manuales seleccionados abordan el acto de habla “invitar”, cuyo desconocimiento pragmático y sociocultural en relación con su modo de formulación y percepción en el contexto del español de

la Argentina puede generar en los aprendientes potenciales errores pragmáticos en sus intercambios comunicativos.

### Marco teórico

Para el análisis de las invitaciones, adoptamos las propuestas de Haverkate (1994) y Ferrer y Sánchez Lanza (2002), esta última focalizada en los actos del español de Argentina. Haverkate (1994) clasifica la invitación como un acto cortés y comisivo, a través del cual el hablante intenta realizar la acción descrita por el contenido proposicional en beneficio del oyente. Este acto se conforma como un par adyacente: en la primera parte, el hablante realiza un ofrecimiento otorgándole al interlocutor la posibilidad de aceptarlo o no; la segunda se compone de una respuesta *preferida* o *no marcada* (se acepta la invitación) o *despreferida* o *marcada* (se rechaza la invitación).

Asimismo, esta investigación incorpora aportes de la Pragmática sociocultural (Bravo, 2003, 2005; Bravo y Briz, 2004). Diana Bravo (2005, p. 33-34) señala que la cortesía es una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Esto incluye la imagen de los interlocutores de una situación comunicativa concreta, quienes se benefician mutuamente. También considera el elemento normativo de la cortesía al igual que las expectativas de comportamiento adecuadas para las diferentes situaciones.

Uno de los postulados centrales de la Pragmática sociocultural es el acceso al contexto del usuario, a saber, sus valores, creencias y actitudes, desde la perspectiva del lenguaje para interpretar los fenómenos de (des)cortesía. Para evitar una postura universalista con respecto a las necesidades de imagen, Bravo (2003, p. 106) desarrolla dos “categorías vacías” que deben ser rellenadas con las premisas socioculturales de las diferentes comunidades de habla: *autonomía* (cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo) y *afiliación* (cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo).

El motivo de la adopción de la Pragmática sociocultural para nuestra investigación reside en que, además de los contenidos lingüísticos, también considera aspectos socioculturales en general, incluyendo la comunicación verbal y la no verbal, en vistas a examinar la forma en que pueden aplicarse a la enseñanza de ELE, en nuestro caso, del español de la Argentina. Según Bravo (2005), la cortesía se vincula estrechamente con lo social y lo cultural. En consecuencia,

este enfoque se encuentra en consonancia con el enfoque intercultural, en el cual la lengua y cultura se encuentran en una relación indisoluble.

## **Hipótesis**

Partimos de la hipótesis de que, si bien los manuales de ELE enfocados en el español de la Argentina abordan la cortesía de un modo adecuado desde un punto de vista cuantitativo y gramatical, la información pragmática sobre los actos de habla analizados no resulta suficiente para que los aprendientes de ELE sean conscientes de las normas y códigos sociales vinculados al habla en el contexto argentino.

## **Metodología**

En esta investigación utilizamos una metodología cualitativa para el estudio de la cortesía, ya que se intenta determinar las tendencias más recurrentes en el uso de las estrategias de cortesía en manuales de ELE enfocados en el español de Argentina. El procedimiento de análisis consistió en la búsqueda del acto de habla “invitar” en los manuales que componen el corpus, seleccionando los actos de habla incorporados en las diferentes actividades, y se sistematizaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La presentación del acto de habla en una sección o apartado específico.
- La presentación del acto de habla a través de actividades enfocadas en el uso de la lengua.
- La inclusión de algún tipo de información pragmática.
- El incentivo o promoción de reflexión metapragmática.
- La observación de actos de habla que reflejen conductas relacionadas a las categorías de *Autonomía* y *Afiliación* (Bravo, 2003, 2005)
- Los ítems léxicos y las estructuras gramaticales utilizadas para los actos de habla seleccionados.

## **Análisis de los datos y discusión**

### *Macanudo nueva edición*

En *Macanudo nueva edición* (Malamud y Bravo, 2011), las invitaciones se trabajan en secciones específicas y en diferentes unidades, por medio de actividades de lengua en uso. En la Unidad 1, enfocada en interacciones formales e informales con personas de distintas nacionalidades, se observa una actividad que requiere el reordenamiento de dos diálogos con dos contextos diferentes: una fiesta y una

reunión de trabajo (p. 25). En el primero, se enuncia un acto indirecto que supone una invitación directa e implícita (*¿Tomás otro vino?*), ya que no cuenta con un verbo performativo, pero sí con una referencia explícita al hablante (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002). Si bien la respuesta preferida (*Bueno, cómo no*) es una aceptación inmediata no característica del español argentino, no puede considerarse descortés porque, en el contexto de una fiesta, no supone ningún coste a quien realiza la invitación. Además, la respuesta es acorde al estilo comunicativo, es decir, formal pero sin distancia. En la reunión de trabajo, el hablante se ofrece a llevar a su compañero mediante una invitación indirecta que consta de dos partes (*¿Andás en auto? Te llevo*): la primera de una forma interrogativa implícita con referencia directa al destinatario; la segunda de un acto asertivo que hace explícita la proposición de la invitación. La respuesta preferida *dale* es común en el lenguaje coloquial para aceptar una invitación o propuesta en el español argentino (Rigatuso, 2019).

Al final de la unidad (p. 28), se observa un cuadro que resume las funciones comunicativas de la unidad. Aquí se incluye “invitar”, con los encabezados “para hacer una invitación”, “para aceptar” y “para rechazar”. Estas invitaciones contienen formas interrogativas dirigidas directamente al destinatario en primera persona del plural (*¿Nos sentamos?*; *¿Hablamos un rato?*; *¿Tomamos un café?*), lo que refuerza la afiliación. Las respuestas preferidas (*Sí, gracias*; *Cómo no*; *Sí, siéntese por favor*) consisten en afirmaciones directas: dos de ellas acompañadas de las expresiones lexicalizadas *gracias* y *por favor*, mientras que una también incluye un imperativo comisivo (*siéntese*) (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002). La respuesta marcada (*No, gracias*) se compone de una negación directa acompañada de un agradecimiento, que en el español de Argentina podría considerarse descortés por no justificar el rechazo.

En la Unidad 2, relacionada con la rutina de los jóvenes porteños, se observa una actividad de práctica gramatical (p. 32) que incluye una conversación informal donde se encuentran dos invitaciones: *Mi novio y yo vamos a La Boca ¿Quieren venir?* y *¿Comés con nosotros esta noche? Vienen Juan y Laura*. Ambas consisten en actos indirectos con referencia explícita a los destinatarios, quienes deben interpretar que se trata de una invitación porque no contienen verbos performativos; además, la primera se encuentra atenuada por el verbo *querer*. La respuesta (*¿A la Boca? No, gracias, la Boca es un poco lejos...*) se trata de un rechazo directo mitigado por medio de un agradecimiento y un justificativo que evita dañar la afiliación. La segunda invitación se refuerza con el incentivo que supone la presencia en la cena de dos conocidos del invitado. Este estímulo también informa sobre uno de los aspectos más característicos de la cultura argenti-

na: el gusto por las cenas y juntas entre amigos. En la siguiente actividad en parejas, los estudiantes deben negarse a una serie de invitaciones y excusarse por no poder aceptarlas. Para ello, se incluye un recuadro con diferentes estrategias que atenúan las respuestas marcadas: *Lamentablemente*, *-Ehhh...*, *-qué pena...*, *-ay...*, *-ay, me encantaría, es que tengo que...* Si bien ambas actividades resultan valiosas para ejercitar las invitaciones y los rechazos, no incentivan la reflexión metapragmática, por ejemplo, sobre las estructuras lingüísticas y los contextos apropiados para realizar invitaciones en la cultura nativa de los estudiantes.

En la Unidad 3, referida a los hábitos alimenticios de los argentinos, se observa una actividad gramatical con un diálogo informal entre dos amigos (p. 45), que inicia mediante una invitación a través de un acto interrogativo indirecto e implícito en primera persona del plural en pos de reforzar la afiliación (*¿Tomamos un café?*). Si bien el destinatario acepta inmediatamente, ofrece al interlocutor la opción de elegir o sugerir el lugar, reforzando la autonomía (*Bueno. ¿Dónde vamos?*). A su vez, ante una sugerencia que no le resulta de su agrado, la respuesta despreferida es atenuada mediante la justificación inherente al rechazo (*No. El café del bar de la esquina no. Las facturas me parecen de goma*). El interlocutor, a su vez, vuelve a ofrecer la opción de elegir nuevamente el bar por medio de una pregunta (*Bueno, entonces, ¿dónde vamos?*). La respuesta (*¿Vos querés un café, café pero buen café? Vamos a la Puerto Rico. El café de ahí es excelente*) se mitiga por medio de una interrogativa con el verbo *querer* y la repetición léxica del adjetivo *buen*. Asimismo, se sugiere otro lugar con la estructura *Vamos a + lugar*, construcción típica en el español de Argentina, combinada con la justificación de la elección del lugar

Las invitaciones se tratan con mayor detalle en la Unidad 6, relacionada al paso del tiempo y a la puntualidad. Aquí se encuentra un ejercicio de comprensión auditiva para contestar el tipo de relación entre los hablantes, en qué consisten las invitaciones y si se aceptan o se rechazan (p. 87). Seguidamente, los alumnos escuchan nuevamente los diálogos y completan cuadros con las expresiones para las funciones indicadas: “Para invitar”, “Para aceptar una invitación”, “Para rechazar la invitación” y “Para ponerse de acuerdo”. Posteriormente, se requiere completar un diálogo entre dos amigos planeando una salida con la forma verbal correcta (p. 92)<sup>1</sup>:

A: El domingo *tengo ganas* de ir a San Telmo. *¿Querés venir?*

<sup>1</sup> Las cursivas en los diálogos se refieren a los espacios en blanco que debían completar los alumnos.

B: Me encantaría ir pero no *puedo*. *Tengo* que estudiar. *¿Por qué no* vamos al cine el sábado a la noche?

A: A la noche *prefiero* quedarme en casa; no *tengo ganas* de salir. A la tarde *podemos* arreglar el jardín. *¿Querés* venir a almorzar? *Tengo ganas* de preparar un rico asado. *Hace* mucho tiempo *que* no como asado. Comemos, trabajamos en el jardín y después alquilamos una película. *¿Qué te parece?*

B: Está bien. A la mañana *voy* a hacer las compras y después *voy* a tu casa. *¿A* qué hora *voy*?

A: A las doce.

B: Perfecto.

Ambos interlocutores atenúan sus rechazos para no dañar la categoría afiliativa: el primero por medio de una justificación en modo potencial (*me encantaría*), mientras que ambos incluyen una excusa que justifica la respuesta marcada (*Tengo que estudiar / No tengo ganas*) y ofrecen otras alternativas en formas interrogativas (*¿Por qué no...? / ¿Querés...?*) para intensificar la atenuación. Asimismo, uno de los emisores refuerza la invitación por medio de actividades que se suponen atractivas y que no le suponen ningún costo (*Comemos, trabajamos en el jardín y después alquilamos una película*); además, le otorga al emisor la posibilidad de rechazarla por medio de una interrogativa (*¿Qué te parece?*), suavizando la posible amenaza a la afiliación.

Esta unidad también contiene una actividad sumamente significativa que proporciona información pragmática e incentiva la reflexión metapragmática (p. 97), encabezada con la pregunta “¿Qué tal es usted para inventar excusas?”. A continuación, se promueve una discusión grupal sobre las invitaciones que uno siempre quiere rechazar, y deben inventarse excusas para situaciones tales como el trabajo o las obligaciones familiares; se aclara, además, que siempre tienen que proponer otro encuentro. Posteriormente, realizan una serie de invitaciones con su consecuente rechazo (*¿Querés...? / ¿Vamos...? / ¿Qué te parece si...? / Te quiero invitar a...*). Todos los ejemplos consisten en invitaciones directas: cuatro interrogativas implícitas y una aserción explícita con el verbo performativo *invitar*. Las primeras dos interrogativas resultan atenuadas por el verbo *querer*, la tercera por la 1ª persona plural y la cuarta porque ofrece la opción de rechazo al pedir opinión con el verbo *parecer* + *si* condicional. Asimismo, la referencia a la gratuidad de la clase en la primera invitación refuerza el atractivo para aceptarla.

Finalmente, el manual contiene un cuadro con el resumen de los contenidos funcionales trabajados en la unidad (Cuadro 1):

CUADRO I: *MACANUDO NUEVA EDICIÓN*, p. 101.

Para invitar o proponer:	¿Qué hacés el sábado? // ¿Querés...? // ¿Por qué no...? // ¿Qué tal si...? // Podríamos... // ¿No tenés ganas de...? // ¿Qué te parece si...? // ¿Y si...? // ¿Nos vemos...? // ¿Almorzamos...? // ¿Nos sentamos? // Me gustaría invitarte a...
Para aceptar:	¡Qué buena idea! // Me encanta la idea. // Bárbaro. // Perfecto.
Para rechazar:	Lamentablemente, no puedo. Es que tengo que... ¡Qué pena! El sábado no puedo. Lo que pasa es que ... ¡Ay! El sábado no puedo porque...

Las invitaciones del cuadro se trabajan a lo largo del libro, aunque también se agregan actos asertivos en modo condicional junto a un verbo performativo (*Me gustaría invitarte a...*) y oraciones interrogativas atenuadas por medio de un *si* condicional (¿Y si...?). Las respuestas preferidas, por su parte, son características del español argentino. Las despreferidas, en tanto, cuentan con diferentes estrategias de atenuación que se anteponen a la excusa: dilaciones verbales (¡ay!) y expresiones de lamentación (*lamentablemente* / ¡*Qué pena!*).

*Macanudo nueva edición* realiza, en nuestra opinión, una presentación adecuada de las invitaciones. Si bien los ejemplos se recogen principalmente de diálogos utilizados para ejercitar aspectos gramaticales, también se ofrecen actividades de lengua en uso con un contexto apropiado, donde el acto de habla refleja conductas relacionadas con la autonomía y la afiliación en el ámbito argentino. Asimismo, se trabaja con el reconocimiento de la (in)formalidad situacional e incluso se promueve la reflexión metapragmática. Hemos de destacar la importante variedad de estructuras y frases incluidas para realizar invitaciones, aceptarlas y rechazarlas. De todos modos, la ausencia de información pragmática indica que se ha priorizado lo pragmlingüístico por sobre lo sociopragmático.

### *De naranjos, tarcos y cardones*

En este manual, las invitaciones se trabajan específicamente en diferentes secciones. La Unidad 2, relacionada con los diferentes tipos de hospedajes, incluye un encabezado denominado “fórmulas de cortesía: proponer, aceptar o rechazar” seguido de un diálogo entre tres amigos, en el que uno invita a los otros a realizar una de las actividades sociales más comunes de Argentina: tomar mate (p. 45) (Cuadro 2). Posteriormente, se ofrece un cuadro con información pragmática acerca del uso de las fórmulas de tratamiento (*señor, señora y señorita*) y la sustitución de *vosotros* por *ustedes*, tanto en el tratamiento familiar como la cortesía formal, en todas las variedades del español de América.

CUADRO 2: DE NARANJOS, TARCOS Y CARDONES, p. 45

---

Fórmulas de cortesía: Proponer, aceptar o rechazar

¿Te gustaría?

¡Me encantaría!

*Lamentablemente no puedo.*

Marta: ¿Les gustaría venir esta tarde a casa a tomar unos mates? A las seis... ¿Les parece bien?

Lucio: Me encantaría, pero lamentablemente no puedo, tengo cita con el dentista.

Ana: Sí, cómo no. Muchas gracias. Voy y llevo unos bizcochos

---

Los ejemplos se remiten a actos indirectos implícitos atenuados por el modo condicional. Además, el ejemplo del diálogo se refuerza por medio de una interrogativa con el verbo *parecer* que busca el consenso de los interlocutores. Para las respuestas preferidas, se ofrecen expresiones en modo condicional (*me encantaría*) y aceptación inmediata seguida de una frase lexicalizada de agradecimiento (*muchas gracias*). La respuesta marcada se constituye por una valoración de la invitación seguida del rechazo y la posterior excusa (*tengo cita con el dentista*).

Las invitaciones se retoman en la Unidad 4, relacionada con la indumentaria, mediante la lectura de cuatro diálogos situados en distintas secciones de un centro comercial, donde se aprecian diferentes tipos de relación entre los interlocutores: amistad y empleada-cliente. A su vez, los diálogos se acompañan de un cuadro con diferentes estrategias para realizar invitaciones (¿Te invito una gaseosa? ¿Te apetece un helado? ¿Te gustaría un jugo de naranja? ¿*Quieres algo fresco?* ¿*Te ofrezco un té?* ¿*Quieres agua mineral con o sin gas?*) (p. 73). Los diálogos, por su parte, incluyen las siguientes invitaciones: ¿Nos encontramos en el bar en media hora? ¿Tomamos una cerveza?; Sí, buena idea. Todas consisten en actos interrogativos, algunos con verbos performativos (*invitar* y *ofrecer*) y otros atenuados con el verbo *querer* y el condicional de cortesía.

Más adelante, en la presentación del tiempo condicional en las fórmulas de cortesía (p. 73), se aclara que los pedidos, *las invitaciones*, propuestas y órdenes pueden atenuarse mediante actos de habla indirectos y el verbo en tiempo condicional. Además, se motiva la reflexión sobre las formas de mitigar en la lengua materna de los alumnos y deben formular preguntas con el condicional para diferentes situaciones y destinatarios (por ejemplo, a una joven en la calle y a un señor en la fila de un teatro).

Finalmente, la octava unidad, enfocada en los deportes y el tiempo libre, se introduce mediante la lectura de dos diálogos entre amigos (p. 128). El primero contiene una invitación a través de una interrogativa implícita con referencia explícita al interlocutor y atenuada con el verbo *querer* (¿*Quieres salir a caminar con nosotras por el parque?*). La respuesta despreferida consiste en una valoración

positiva de la actividad seguida de una excusa que atenúa el rechazo para no amenazar la categoría afiliativa (*Muy tentador, pero me esperan mis amigos para un partido de fútbol*). En el diálogo siguiente, se incluye una invitación que consta de una interrogativa implícita en primera persona de plural del verbo *ir* (*¿Vamos?*), reforzando la afiliación. El receptor acepta inmediatamente a través de una valoración positiva de la propuesta (*Buena idea...*).

Posteriormente, se observa un cuadro con expresiones para invitar, ofrecer y prometer (p. 133). Las invitaciones se realizan por medio de un acto asertivo directo con un verbo performativo sin referencia explícita al destinatario (*Te invito a tomar el té esta tarde*) y una oración interrogativa con las mismas características (*¿Te ofrezco un café?*). La respuesta a la primera invitación se compone de una aceptación inmediata por medio de una frase valorativa (*con todo gusto*) seguida de un ofrecimiento (*llevo un pan casero y medialunas*). La segunda respuesta se constituye por un rechazo monosilábico directo (*no*) reforzado con una expresión lexicalizada de agradecimiento (*gracias*) y una justificación del rechazo (*no puedo tomar café*). Además, el emisor intenta reparar el rechazo dejando abierta la posibilidad a otra opción (*prefiero té*). Por último, se trabaja con una actividad para completar con la forma verbal correcta en un mensaje que un personaje dejó a otro en la puerta de la heladera, donde lo invita a ir al cine y a cenar.

Consideramos que este manual realiza un abordaje sumamente apropiado del acto de habla “invitar”. En primer lugar, las actividades siempre se encuentran en contextos formales e informales que propician la práctica de aspectos gramaticales como de lengua en uso. La inserción de las invitaciones en dichos contextos revela, a su vez, aspectos vinculados a la autonomía y la afiliación de los hablantes argentinos. Además, se ofrece un amplio repertorio de estructuras lingüísticas y expresiones para realizar invitaciones, aceptarlas y rechazarlas. Del mismo modo, destacamos la inclusión de información pragmática y de actividades que promueven la reflexión metapragmática en los estudiantes. Así, se observa que las autoras no solo se han enfocado en cuestiones pragmalingüísticas, sino que también han otorgado a lo sociopragmático un lugar preponderante.

### *Argentina en vivo*

Al igual que *Macanudo nueva edición*, *Argentina en vivo* contiene una sección específica dedicada a las invitaciones con actividades de lengua en uso. El Módulo 5, cuyo tópico son los pasantes en Argentina, se inicia con la lectocomprensión de un diálogo entre dos pasantes extranjeros donde uno de ellos realiza

una invitación por medio de la interrogativa *¿Podés jugar el viernes?*, a lo que el receptor acepta utilizando *¡Dale!* (p. 65). Posteriormente, a partir del diálogo, se presentan las estructuras que expresan acciones futuras, obligación, capacidad física o mental y pedido de permiso; y acciones que se están realizando al momento del habla. Luego, los aprendientes completan unas oraciones con la forma verbal correcta, y a continuación, se observa un resumen con los verbos *poder, querer, deber y tener + que* para expresar habilidad, permiso, *invitación*, permiso, deseo, intención, obligación e intención (p. 67). Sin embargo, aquí no se ofrece la posibilidad de utilizar dichas estructuras en una actividad enfocada en el uso de la lengua.

El siguiente ejercicio consiste en la lectocomprensión de un diálogo entre dos amigos sobre sus planes para el fin de semana. Aquí, las invitaciones se realizan a través de los verbos *poder/querer + infinitivo* (*¿Querés venir?*). En el rechazo (*Oh, no perdón. Debo ir a cenar con mi familia. Vamos a ir a la casa de la abuela. ¿Querés ir conmigo al asado el sábado?*), se observa la estructura típica de un rechazo cortés (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002): una dilación verbal, la negación, la disculpa, la excusa/justificación del rechazo y el ofrecimiento de una actividad posterior. El interlocutor, a su vez, emite una respuesta despreferida atenuada con el modo condicional y la excusa que justifica el rechazo (*Me encantaría, pero voy a cenar con mis amigas. La próxima vez tal vez.*). Al no escuchar el tono de una respuesta tan breve (*Perfecto*), no es posible saber si el receptor se ha ofendido por el rechazo.

Finalmente, en la sección “Invitaciones” (p. 69) se observa una serie de imágenes con sus correspondientes invitaciones, que deben rechazarse usando *poder, querer, tener que o ir a + infinitivo*. A título de ejemplo: *¿Querés ir al club el sábado? No, no puedo. Quiero ir al cine.* Todas están formuladas por medio de interrogativas atenuadas con los verbos *querer/poder + infinitivo* y el condicional de cortesía del verbo *gustar + infinitivo* (*¿Te gustaría ir a...?*).

Consideramos que *Argentina en vivo* presenta un abordaje apropiado de las invitaciones, ya que se introducen mediante actividades contextualizadas que permiten ejercitar las estructuras formales y el uso de la lengua. Así, es posible identificar conductas relacionadas con la autonomía y la afiliación en el espacio argentino. Se observa, además, un foco en la práctica de las formas gramaticales utilizadas para realizar invitaciones y se ofrece una importante cantidad de frases y reglas para su formulación. Por el contrario, no se incluye información pragmática sobre el acto de habla “invitar” ni se incentiva la reflexión metapragmática, por ejemplo, sobre la necesidad de justificar un rechazo de acuerdo con el contex-

to. Por ello, es notable la atención otorgada a los aspectos pragmatolingüísticos por sobre los sociopragmáticos.

### *Horizonte ELE 1, 2 y 3*

#### **Horizonte ELE 1**

En este manual, el acto de habla “invitar” no se trata específicamente en ninguna unidad. La única muestra se encuentra en el séptimo módulo, dedicado a las acciones futuras, donde se presenta un diálogo entre dos amigas planeando una salida (p. 100):

Camila: Hola ¿Cómo andás?

Julia: ¡Hola Cami! Hace un montón que no tengo noticias tuyas.

Camila: Te propongo ir a la pileta del club a tomar sol, a nadar y a ponernos al día con la charla, el jueves.

Julia: ¡Dale! Yo también tengo libre este jueves ¿a qué hora nos juntamos?

La invitación contiene un acto asertivo implícito (*Te propongo...*) reforzado por una serie de supuestos incentivos para el destinatario (ir a la pileta, tomar sol, ponerse al día con la charla). La respuesta preferida incluye la locución ¡Dale! – utilizada frecuentemente para aceptar una invitación en el español de Argentina (Rigatuso, 2019) – y una oración interrogativa en 1º persona del plural para coordinar un horario y evitar así la imposición sobre la interlocutora y no dañar la autonomía.

Con la excepción de esta única muestra, no se observan actividades que permitan practicar las invitaciones, ni tampoco se agrega ningún tipo de información pragmática. Se evidencia así, que este acto de habla no se ha considerado una función prioritaria para la autora del manual.

#### **Horizonte ELE 2**

Las invitaciones tampoco se trabajan en ninguna sección específica en el segundo manual de la serie. En el Módulo 2, dedicado a la vida y actividades cotidianas, se observa un ejercicio gramatical (p. 27) que incluye una invitación mediante una oración interrogativa en primera persona del plural (¿Nos vemos a la tarde?) que refuerza la afiliación. La inmediata respuesta marcada se atenúa con una expresión de disculpa (*lo siento*) y se refuerza con una excusa (*es que tengo mucho trabajo*). El español de Argentina se caracteriza por la insistencia ante el primer rechazo (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002), aunque en este

caso, el interlocutor pareciera no querer dañar la autonomía del destinatario, aclarando que su propia categoría afiliativa no se ha dañado por el rechazo (*no pasa nada*) e incluso muestra empatía ante la situación (*entiendo perfectamente que no es fácil para vos*), reforzando así la autonomía del interlocutor.

Se observan otros ejemplos en el Módulo 8, que versa sobre la pasión por el deporte, en un ejercicio de vocabulario para completar un diálogo telefónico entre dos amigos (p. 135). Aquí se observa una invitación a través de una interrogativa atenuada por el uso de la 1<sup>o</sup> persona del plural y el verbo *querer* (*¿Querés que vayamos?*). El interlocutor no rechaza la invitación directamente, sino que utiliza estrategias de atenuación, como el dejar entrever la intención de asistir mediante una oración condicional (*No creo que tenga vacaciones en enero, pero si es un fin de semana es posible que pueda organizarme*) y una valoración positiva en modo condicional (*me gustaría mucho*).

Volvemos a resaltar, al igual que el manual anterior, la ausencia de actividades y estructuras lingüísticas focalizadas en el acto de habla “invitar”; tampoco se incluye información pragmática ni se incentiva la reflexión metapragmática.

### Horizonte ELE 3

El último manual de la serie tampoco presenta una sección específica para las invitaciones. La única muestra se encuentra en el Módulo 4, relacionado a las recetas de las comidas típicas latinoamericanas. Aquí, en un ejercicio para completar una serie de oraciones con las preposiciones *por* o *para* (p. 70), encontramos la interrogativa implícita *¿Vienen para mi cumpleaños?* Con esta salvedad, el manual no contiene otros ejemplos de invitaciones ni actividades de lengua en uso. A partir de lo observado en los tres manuales, se evidencia que el acto “invitar” no fue considerado dentro de las funciones comunicativas prioritarias en los manuales de la serie *Horizonte ELE*.

#### *Aula del sur 1 y 2*

##### **Aula del sur 1**

Las invitaciones no se incluyen dentro de los contenidos funcionales del libro y prácticamente no se las trabaja. En la sección de ejercitación gramatical de la Unidad 7, relacionada a la gastronomía argentina, los alumnos completan una actividad de vocabulario contextualizada en una serie de diálogos entre los que se supone una relación cercana e informal (p. 112). Aquí se observa una invitación por medio de una interrogativa (*¿Vamos a...?*). En la misma página, se incluye un ejercicio gramatical con las siguientes invitaciones:

- ¿Vamos al “Capricho de Bombay”? ¿Te gusta la comida india?
- Bueno, no sé... ¿No es todo muy *picante*?
- No, también hay platos a base de coco y almendras, que son bastantes suaves.
  
- ¡Qué lindo día! Si querés, *hacemos* unos sándwiches y nos vamos a comer al parque.
- ¿Salimos a desayunar, Mariano?
- Yo hoy *no puedo*, ¡*no tengo* tiempo para desayunar ni para nada!

Todas estas situaciones son de carácter informal, por lo que suponen cierto conocimiento y cercanía por parte de los hablantes y en todas subyace un intento de reforzar la afiliación. El primer diálogo está relacionado con la estructura prototípica de la invitación en español (Haverkate, 1994): (a) un ofrecimiento (*¿Vamos a...?*) seguido de (b) un rechazo por parte del interlocutor (*Bueno, no sé... ¿no es todo muy picante?*)—aunque no se trata de un rechazo directo sino más bien de una expresión de duda y una excusa para atenuar el rechazo— y (c) la posterior insistencia (*No, también hay...*), en este caso, con el agregado de información que realza el atractivo de la invitación.<sup>2</sup> En el segundo diálogo, el uso de una oración condicional (*Si querés...*) refuerza la afiliación y evita la imposición sobre el interlocutor. En el tercero, la respuesta despreferida alude a la falta tiempo por ser supuestamente una persona muy ocupada. Esta excusa podría relacionarse con la autonomía de los argentinos, es decir, el mostrarse como un individuo con alta autoestima, expresando abiertamente que se encuentra sumamente atareado (Boretti, 2003).

Cabe destacar que el manual no contiene actividades para practicar las invitaciones. Del mismo modo, tampoco se incluye ningún tipo de información pragmática ni se incentiva la reflexión metapragmática, lo que evidencia el relegamiento de este acto de habla ante otras funciones comunicativas.

## Aula del sur 2

En el segundo manual de la serie, las invitaciones no se incluyen dentro de las funciones comunicativas; tampoco se observan ejemplos o actividades que trabajen el acto de habla en cuestión. Al igual que en los manuales de la serie *Horizonte ELE*, el acto “invitar” no se ha considerado prioritario y prácticamente no ha recibido tratamiento.

<sup>2</sup> Haverkate (1994) agrega que luego de tratar de incidir en el oyente, se sigue de una aceptación y un agradecimiento al interlocutor. Este orden no se incluye en esta secuencia.

## Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo ha sido realizar aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje de aspectos de cortesía en el campo de ELE mediante la identificación de características del español argentino y de las premisas socioculturales subyacentes a la producción e interpretación de discursos de esta índole. Además, hemos estudiado el abordaje del acto de habla “invitar” en manuales confeccionados para la enseñanza y aprendizaje de ELE enfocados en el español de Argentina, atendiendo a la forma en que se incorpora y a las actividades con las que se ejercita.

A partir de nuestro análisis, podemos clasificar los libros seleccionados en dos grupos, de acuerdo con el tratamiento cuantitativo y cualitativo del acto de habla en cuestión. Por un lado, los manuales de las series *Horizonte ELE* y *Aula del sur* no se focalizan en las invitaciones y las relegan completamente frente a otros actos de habla, como los saludos o las exhortaciones. Ninguno le dedica un apartado o sección específica, es decir, las muestras analizadas son parte de diálogos o actividades focalizadas en algún otro aspecto gramatical, léxico o funcional. En consecuencia, a pesar de que los escasos ejemplos están insertos dentro de un determinado contexto, no se practica el acto “invitar” a partir de actividades de lengua en uso. Tampoco se incluye información pragmática ni se motiva la reflexión metapragmática a partir de actividades especialmente diseñadas. Como se ha podido observar, estos manuales no ofrecen una variedad de estrategias para realizar invitaciones ni para responderlas, ya sean respuestas preferidas o despreferidas.

Por otro lado, *Macanudo nueva edición*, *De naranjos, tarcos y cardones* y *Argentina en vivo* abordan las invitaciones con una mayor complejidad. Cuentan con al menos una sección donde se trabajan específicamente, a través de actividades contextualizadas y focalizadas en el uso de la lengua. Incluyen también una gran variedad de estrategias y vocabulario tanto para realizar invitaciones como para emitir respuestas marcadas y no marcadas (especialmente *Macanudo nueva edición*). Así, contienen invitaciones atenuadas, reforzadas, rechazos atenuados por medio de valoraciones positivas, agradecimientos y disculpas. *De naranjos, tarcos y cardones* cuenta incluso con una actividad de reflexión metapragmática. Cabe resaltar que, en su mayoría, los ejemplos consisten en formas interrogativas atenuadas por diversas estrategias, por ejemplo, el uso del verbo *querer* o de la primera persona del plural.

En función de lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que para el tratamiento de la cortesía en los manuales consultados (con excepción de *De*

*naranjos, tarcos y cardones*) se priorizan cuestiones pragmalingüísticas por sobre las sociopragmáticas, es decir, se anteponen los aspectos estructurales por sobre el contexto de emisión de los enunciados o la familiaridad y la jerarquía entre los interlocutores. De todos modos, consideramos que *Macanudo nueva edición, De naranjos, tarcos y cardones* y *Argentina en vivo* brindan al aprendiente las herramientas necesarias para desenvolverse apropiadamente con el acto de habla en cuestión, al menos desde un punto de vista estratégico, léxico y gramatical.

Podemos sostener, en primer lugar, que no solo hemos cumplido con nuestros objetivos principales sino también con los específicos, dado que profundizamos sobre la presentación de un acto de habla cuyo desconocimiento sociocultural resulta sensible a posibles malentendidos culturales, y estudiamos el tipo de actividades con las que se trabajaron. Asimismo, asumimos que nuestra hipótesis ha respondido adecuadamente al problema de esta investigación, porque si bien los manuales presentan, en mayor o menor medida, las invitaciones de una forma apropiada, podrían realizarse una serie de mejoras en cuanto a: (a) incrementar el número de actividades que prioricen la lengua en uso; (b) intensificar la inclusión de información pragmática; (c) incentivar la prácticamente ausente reflexión metapragmática en pos de desarrollar la competencia sociocultural (Celce-Murcia, 2007). Para los dos últimos factores, los estudios de cortesía sobre el ámbito argentino en el marco de la Pragmática sociocultural pueden realizar aportes sumamente valiosos.

Este trabajo también nos revela que, para favorecer el desarrollo de la competencia sociocultural, resulta necesario complementar los manuales con diferentes fuentes de input lingüístico del español de Argentina, por ejemplo, series televisivas, películas y materiales extraídos de corpus. De esta forma, los aprendientes serán expuestos a diferentes contextos y podrán familiarizarse con el uso del acto de habla en situaciones heterogéneas y complejas por la convergencia de factores sociolingüísticos y pragmáticos: invitaciones a personas mayores, colegas, etc.

En futuras investigaciones, se podría focalizar en la presentación de otros actos de habla como “agradecer”, “hacer cumplidos”, “prometer” o “rogar”. Además, sería importante estudiar en qué grado las cuestiones interculturales se utilizan para presentar aspectos lingüísticos que no se corresponden con lo estructural en los manuales analizados, es decir, determinar en qué medida las actividades verdaderamente logran relacionar la lengua con la cultura. Por último, como mencionamos anteriormente, diferentes propuestas didácticas enfocadas en el diseño de materiales para la adquisición de ELE deberían incorporar estudios de cortesía en el ámbito argentino dentro el marco de la Pragmática sociocultural,

considerando, por ejemplo, fórmulas de tratamiento, vocativos, conversación de contacto, puestos de atención al público e interacciones comerciales.

## Referencias

- Bausells Espin, A. (2013). *El factor socio-pragmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Reflexión sobre el proceso de adquisición de la competencia socio-pragmática intercultural y propuestas didácticas para el aula* (Tesis de maestría). Universidad de Alcalá, Madrid.
- Boretti, S. (2003). "Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina". En D. Bravo (Ed.) *Actas del Primer coloquio del programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 198-202). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2003). "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: Una introducción". En D. Bravo (Ed.) *Actas del Primer coloquio del programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2005). "Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa". En D. Bravo (Ed.) *Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: EDICE, Dunken.
- Bravo, D., y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M. (2007). "Rethinking the role of communicative competence in language teaching". En E. Alcón Soler y Safont Jorda, M. P. (Eds.) *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dodrecht: Springer.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- De Pablos-Ortega, C. (2011). "The pragmatics of thanking reflected in textbooks for teaching Spanish as a foreign language". *Journal of pragmatics*, 43(9), pp. 2411-2433.

- Dervin, F., y Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ferrer, M. C., y Sánchez Lanza, C. (2002). *Interacción verbal: Los actos de habla*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- House, J. (2007). “What Is an ‘Intercultural Speaker?’” En E. Alcón Soler y Safont Jorda, M. P. (Eds.) *Intercultural language use and language learning* (pp. 7–21). Dodrecht: Springer.
- Pozzo, M. I. (2013). “Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina”. *Revista SURES*, 3.
- Ramajo Cuesta, A. (2013). “La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.
- Rigatuso, E. (2019). “En torno a fenómenos de variación pragmática regional en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense. Los marcadores interactivos: A propósito de *dale*”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 17(33), pp. 105-130.
- Thorne, S. L. (2010). “The «Intercultural Turn» and Language Learning in the Crucible of New Media”. En F. Helm y S. Guth. (Eds.) *Telecollaboration 2.0 for Language Learning and Technology* (pp. 139–164). Bern: Peter Lang.
- Trigo Campelo, R. (2017). “¿Cortés yo? ¡Y un jamón!” *Análisis de la evolución del tratamiento de la cortesía en manuales de ELE de nivel superior* (Tesis de maestría). Universitat de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra Barcelona, Barcelona.

### Manuales analizados

- Acevedo de Bomba, E. V., y Pilán, M. C. (2012). *De naranjos, tarcos y cardones... un viaje por el NOA: Curso de español para extranjeros - Niveles A1 A2*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias.
- Bianco, F., y Rodríguez, J. J. (2014). *Horizonte ELE 3*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.
- Corpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., y Tonnelier, B. (2009). *Aula del sur 1. Curso de español*. Buenos Aires: Ediciones Voces del sur.
- Corpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., y Tonnelier, B. (2010). *Aula del sur 2*. Buenos Aires: Ediciones Voces del sur.

- Gebauer, V., y Valles, V. (2014). *Horizonte ELE 2*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Malamud, E., y Bravo, M. J. (2011). *Macanudo nueva edición: español lengua extranjera desde el Río de La Plata*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Marzioni, M. E., e Ibáñez de Chiaraviglio, M. A. (2016). *Argentina en vivo*. Rafaela, Argentina: María Antonieta Ibáñez.
- Seguí, V. (2014). *Horizonte ELE 1*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

## El movimiento zapatista y la educación intercultural universitaria a través del discurso estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas, México

*The zapatista movement and the university intercultural education through the student discourse of the Intercultural University of Chiapas, Mexico*

Lucie Horáčková

Universidad de Hradec Králové, República Checa

horackova.05@seznam.cz

Zuzana Erdösová

Universidad Autónoma del Estado de México, México

zuzana.erdosova@gmail.com

### Resumen

El modelo educativo de la Universidad Intercultural, creado por la Secretaría de Educación Pública mexicana en 2003, desde el punto de vista ideológico representa un proyecto de orientación neoindigenista que no guarda empatía con el pensamiento del movimiento promovido por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), debido a lo cual se puede hablar de una relación conflictiva entre ambas esferas. Con el objetivo de mapear la dimensión discursiva de este fenómeno entre los alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), se analiza el alcance de la conciencia estudiantil del conflicto ideológico entre el zapatismo y la educación pública. La conclusión es que los alumnos manejan un tipo de discurso donde contrasta la conciencia alta acerca del conflicto entre el zapatismo y el Estado mexicano, con la percepción mínima de este mismo conflicto en su faceta educativa, es decir, referente a la UNICH como producto de la ideología neoindigenista.

**Palabras clave:** Chiapas, discurso, EZLN, México, Universidad Intercultural

### Abstract

*The Intercultural University educational model, created by the Mexican Ministry of Public Education in 2003, from an ideological point of view represents a project of neo-indigenist orientation that has no empathy with the thinking of the movement promoted by the Zapatista Army of National Liberation (EZLN), thus we can speak of a conflicting relationship between both spheres. In order to map the discursive di-*

*mension of this phenomenon among the students of a specific intercultural university (the one of the Chiapas state), the reach of the student consciousness of the ideological conflict between the zapatists and public education is analyzed. The conclusion is that the student discourse contains a contrast between the high awareness of the conflict between the zapatists and the Mexican state, and the minimal perception of this very conflict and its educational aspect, it is to say, the Intercultural University of Chiapas as a product of the neo-indigenist ideology.*

**Keywords:** Chiapas, discourse, EZLN, Intercultural University, Mexico

## **Introducción**

Para un observador externo, México es un país que emite un discurso tanto verbal como visual basado en la valoración de su diversidad cultural. En el área del turismo, el país suele apostar a lo “exótico”, es decir, el “folklore” y sus manifestaciones (trajes típicos, danzas regionales, artesanías, etc.) que desprenden ante todo de las culturas originarias (indígenas) del país. Sin embargo, al interior de México, la problemática de la diversidad cultural adquiere dimensiones mucho menos armónicas. Entre los ejemplos más llamativos de los conflictos que enfrenta el país en esta materia pertenece el desacuerdo entre las políticas oficiales del Estado mexicano y la población étnica, el que se refleja en el movimiento armado impulsado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Dicho movimiento, es decir, “las personas, actos, símbolos, valores y estrategias que simpatizan, se adhieren y/o promueven el alzamiento, demandas y actos del EZLN” (Martínez, 2006, p. 217) consiste, por un lado, en el mismo EZLN que representa su parte central político-militar, y por otro, en las comunidades indígenas de los Altos y las Cañadas de Chiapas, complementadas por la sociedad civil nacional e internacional. Todos estos actores confluyen en lo que hoy se conoce como el movimiento zapatista.

Entre los antecedentes del zapatismo se encuentra el movimiento estudiantil-popular de 1968, las luchas obreras y campesinas de la década de los 70 o la teología de la liberación, influencias que posibilitaron que en la fecha emblemática de 1 de enero de 1994, el EZLN declarara guerra al gobierno federal. Dicho acto fue el inicio de una nueva época de emancipación de los pueblos amerindios, marcada por el cumplimiento de cinco siglos transcurridos desde la conquista y colonización española.

Con el paso del tiempo, el movimiento zapatista transitó de ser un proyecto militar a uno de lucha política, debido a la presión de los pueblos originarios mayenses y su cultura de la resistencia. En su marco se buscó defender los derechos,

autonomía, territorios, culturas y lenguas indígenas (siempre en relación con los valores universales), para su digna participación y representación en el Estado nacional, reconceptualizado por los zapatistas como uno pluritétnico, donde la diversidad implique unidad, no separatismo (González, 2001, p. 5).

Dentro de la agenda zapatista, el derecho a una educación propia y autogestionada es uno de los pilares principales que ha sido ampliamente negociado con los gobiernos federales mexicanos como parte inherente de la demanda por la autonomía y autodeterminación indígena. Figuraba en los Acuerdos de San Andrés, documento firmado en 1996 con una comisión de negociación federal reunida para solucionar el conflicto armado. Sin embargo, el gobierno del presidente Ernesto Zedillo (sexenio 1994-2000) no apoyó dichas demandas y hasta la fecha, el Estado mexicano no ha aprobado el derecho a la educación indígena autónoma que vaya acorde a las cosmovisiones y lenguas originarias (Silva, 2019, p. 120).

La situación pareció haber cambiado con el importante hito que se produjo en la escena política mexicana en 2000 al perder el Partido Revolucionario Institucional (PRI) por primera vez en la historia y ceder el poder al Partido de Acción Nacional (PAN). Media década después de la aparición del EZLN, al inicio del sexenio 2000-2006, el gobierno panista del presidente Vicente Fox aparentaba una supuesta simpatía hacia las demandas indígenas, incluyendo las del zapatismo. Sin embargo, tras el rechazo de la autonomía indígena como reforma constitucional, las negociaciones entre los pueblos originarios y el Estado mexicano fueron perdidas a favor de un sistema vertical y paternalista. Este fue llevado a cabo con un discurso oficial renovado (interculturalista) y con la mera asistencia de consultores indígenas en la toma de decisiones hechas acerca de sus propios pueblos (Llanes, 2008).

En consecuencia, los zapatistas empezaron a desarrollar autonomías territoriales en sus regiones de impacto, con instituciones paralelas a las oficiales y un sistema educativo igualmente autónomo, el que fue organizado en dirección contraria a los planes del Estado mexicano (Silva, 2014, p. 120). Hoy, las escuelas zapatistas autónomas, consideradas ilegales desde las instituciones oficiales del país, siguen representando un importante problema para los gobiernos mexicanos.

En cuanto a la problemática de la educación y en estrecha relación con estos antecedentes, en 2003, dentro del sistema educativo mexicano apareció un nuevo modelo denominado la Universidad Intercultural. Se trataba de una propuesta educativa generada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que formaba parte de la estrategia oficial de cubrir las demandas indígenas por una

educación igualitaria y pertinente respecto a sus cosmovisiones. Sin embargo, en los planteamientos se siguió evitando la autonomía educativa étnica, aproximación que hoy sigue caracterizando a las 12 Universidades Interculturales que entre 2003 y 2020 han sido fundadas dentro del territorio mexicano. En consecuencia, en el México actual, las modalidades educativas que prometen ser “culturalmente pertinentes” son creadas e implementadas a través de la SEP, por actores que no proceden de las culturas indígenas a las que pretenden atender (y entender).

Ahora bien, dentro del contexto recién expuesto, el tema de este trabajo gira en torno al conflicto entre el Estado mexicano y el movimiento zapatista en el campo de la educación. Nuestra investigación fue impulsada por un antecedente que había surgido durante una investigación anterior (véase Erdösová, 2015, p. 87). Esta fue dedicada al mapeo multidimensional del modelo educativo de la Universidad Intercultural, en aquel tiempo un fenómeno reciente y poco investigado. En el transcurso del trabajo de campo, realizado con los egresados de una Universidad Intercultural concreta, la del estado de Chiapas (UNICH), apareció espontáneamente cierto tipo de discurso donde la Universidad Intercultural se interpretaba como una de las consecuencias positivas de la influencia que el movimiento zapatista había generado en la entidad chiapaneca y que es el resultado directo de su lucha<sup>1</sup>. Esto dio pauta a la presente investigación, ya que la Universidad Intercultural de la SEP-CGEIB en realidad no guarda conexión alguna con la ideología zapatista, sino que representa su competidor en el campo de la educación.

Para darle seguimiento a la problemática identificada en la Universidad Intercultural chiapaneca, en este trabajo se planteó el objetivo de mapear la dimensión discursiva del conflicto ideológico entre el movimiento zapatista y el Estado mexicano mediante las perspectivas estudiantiles de la UNICH. ¿Cómo interpretan los alumnos la posición de la Universidad Intercultural en el marco de dicho conflicto? ¿Qué tan extendida es la creencia de que entre la actividad del movimiento zapatista y la fundación del proyecto de la SEP-CGEIB existe

<sup>1</sup> Testimonio 1: “Todo desprende de este movimiento [zapatista] y de allí también nace la Universidad [Intercultural de Chiapas], la demanda de los pueblos por tener instituciones de educación para que sus jóvenes pudieran tener esta formación y superarse.” Testimonio 2: “Platicando con maestros, dijimos que la UNICH es el resultado del movimiento zapatista del 1994, hay muchos alumnos que trabajan con sus comunidades en el mismo sistema que tiene el zapatismo, de autogobierno y fue la base para que los mismos alumnos digan: «nosotros tenemos derecho a la educación», porque antes del zapatismo no había ese derecho a la educación aquí en Chiapas.” Testimonio 3: “Es un modelo [educativo] que tiene mucho que dar y si se llevara a la práctica de esa misma raíz del movimiento zapatista, cambiaría mucho la realidad, pero, lamentablemente, cada vez se está viniendo abajo”.

una relación causal? ¿Qué características tiene el discurso estudiantil en torno a este tema?

### **Neoindigenismo y zapatismo: delimitación del conflicto ideológico**

El marco para debatir estas cuestiones está delimitado básicamente por dos corrientes de pensamiento. En un extremo se sitúa el indigenismo y su versión “actualizada”, el neoindigenismo; en el otro, las epistemologías de los pueblos originarios y las teorías críticas decoloniales.

Respecto al neoindigenismo, este es la continuación del indigenismo mexicano moderno, una ideología posrevolucionaria que empezó a expandirse desde México hacia el resto de América Latina durante la primera mitad del siglo xx. Dicha ideología en sus raíces promueve la aculturación de los pueblos indígenas para su integración a la Nación mediante el mestizaje. Aunque dicho proyecto nacional entró en crisis al inicio de los años 80 del siglo xx cuando México adquirió la orientación neoliberal y se sumergió en los procesos globalizadores, no ha dejado de existir. En la actualidad se perpetúa en forma de la ideología que Korsbaek y Sámano (2007) denominan “neoindigenista” y la que representa la actitud paternalista y asistencialista hacia los “otros” procedentes de otras culturas. Sin embargo, a diferencia de décadas pasadas, dicha ideología ya no utiliza el discurso basado en la asimilación cultural directa sino, de modo más refinado, el del “desarrollo de los pueblos indígenas”, percibidos como entes marginados que no participan en los beneficios de la civilización moderna.

En el sistema educativo mexicano, la Universidad Intercultural es un producto llamativo del pensamiento neoindigenista. No es casual que dicho modelo haya sido ideado e implementado desde la SEP. De esta manera, el Estado mexicano es el único que proporciona los servicios educativos dirigidos a los grupos étnicos, relegando a segundo plano las reivindicaciones de algunos de ellos por el derecho a gestionar la educación comunitaria desde las culturas y lenguas propias.

El modelo educativo de la Universidad Intercultural cuenta con una justificación política relevante; representa la manera de responder al nuevo enfoque del Estado mexicano, el que, desde la década de los 90, reconoce en su Constitución que la realidad del país se sustenta en la diversidad cultural (alberga alrededor de sesenta grupos étnicos originarios, descendientes de los pueblos precolombinos que han transitado por más de quinientos años de sincretismo y mestizaje). Lo que practica el Estado mexicano es administrar dicha diversidad cultural bajo las políticas interculturales que están en boga en los discursos educativos actuales. Es

por ello que la Universidad Intercultural involucra en sus planteamientos conceptuales también a los sectores no indígenas del país para así no tener que afrontar acusaciones de ser un modelo educativo segregacionista.

La ideología neoindigenista se encuentra en uno de los extremos del eje ideológico. En el otro podemos encontrar algunas cosmovisiones propiamente originarias y algunas teorías occidentales críticas. Por un lado, los pueblos originarios poseen paradigmas holísticos y alternativos a la episteme de cuño occidental, entre las cuales figura el llamado “Buen Vivir” (*Sumak Kawsay* o *Suma Qamaña*) en Ecuador y Bolivia, en los cuales se cuestionan los conceptos que permean la modernidad (desarrollo, econocentrismo, antropocentrismo) y sostienen sus modelos de pensamiento (capitalismo, neoliberalismo). Como resume Ambrosi (2018, p. 37), en la actualidad, el Sumak Kawsay se ha incorporado como elemento discursivo de movimientos indígenas y sociales a nivel global, apuntando hacia una profunda transformación de los Estados y la construcción de sociedades post neoliberales. El zapatismo forma parte de esta tendencia.

Por otro lado, en el trayecto de la historia intelectual occidental han surgido corrientes de pensamiento “poscoloniales”. Estas provienen de diferentes regiones, tales como Asia, África y Latinoamérica, y en su conjunto representan teorías críticas que ponen en tela de juicio el aspecto colonial de la expansión capitalista. Esta no se entiende *únicamente* en términos económicos, sino también fundamentalmente culturales. La meta de la teoría poscolonial (o decolonial) es proporcionar un nuevo pensamiento emancipador, o sea, abandonar las teorías formuladas en el Occidente como herramienta para explicar el pensamiento occidental, y más bien dar voz a las reflexiones que se han desarrollado en torno a este mismo desde otras lógicas culturales (Parra 2012). Dicho enfoque poscolonial resulta útil para poner al descubierto la dimensión del conflicto que en este trabajo nos concierne, dado que permite estudiarlo desde una gama de conceptos nuevos, como la “colonialidad del saber”<sup>2</sup>, cons-truidos para brindar debida importancia a los contextos interétnicos afectados por las relaciones de poder.

<sup>2</sup> Se refiere a la dominación que la colonialidad reproduce en el campo del conocimiento humano. Si antes existía la crítica de los aspectos económicos, políticos o ideológicos del colonialismo, hasta con la postura poscolonial se abrió la problemática de su dimensión epistemológica, es decir, se empezó a hablar de la asimetría entre los diferentes tipos de conocimiento producidos por sistemas de saberes periféricos a la modernidad (Restrepo, 2007, p. 291).

En este mismo marco podemos incluir la educación autónoma zapatista. El movimiento la considera como el eje central del régimen autonómico e invierte en su desarrollo una gran parte de sus recursos y tiempo (Villafuerte-Montero, 2006, p. 172). Desde la democracia directa (asamblearismo) y el derecho consuetudinario, “la norma local se opone a la del Estado que considera hasta ahora a las escuelas autónomas como ilegales, aunque sean legítimas desde el punto de vista de los actores que las construyen” (Baronnet, 2015, p. 106).

En relación con lo anterior, el concepto de la escuela autónoma zapatista está alejado del capitalismo académico que permea el sistema educativo oficial. Tras varias décadas de funcionamiento, en medio de falta de recursos, se demostró viable el modelo donde varias redes regionales de escuelas rurales, basadas en la cultura campesina e indígena, están siendo administradas de manera autogestiva con el respaldo de una organización política movilizadora que en este caso es el EZLN (Baronnet, 2015, p. 106).

Como expone Silva (2019), para el movimiento zapatista, la educación es en primer lugar antisistémica, ya que no atribuye importancia a la lógica de los criterios occidentales de la llamada “calidad académica” basada en los rankings internacionales, eficiencia terminal y vinculación con el mercado laboral. Además, es pública, dado que es diseñada por la misma población a la que va dirigida y representa un derecho para sus miembros. Asimismo, es gratuita para los alumnos y la labor de los educadores no es remunerada, de manera que el proceso educativo no se mercantiliza. Finalmente, el sistema no se basa en la meritocracia (grados académicos, jerarquías, exámenes calificados, pero tampoco becas) sino en la voluntad de los involucrados.

El sistema educativo zapatista no pretende convertirse en un aparato de Estado, está en las manos de la misma comunidad a la que va dirigida y en vez de imponer la obediencia de un *status quo*, más bien procura convencer (Silva, 2019, p. 120). Aunque la diversidad de formas de funcionamiento es notable dentro de las escuelas zapatistas, al estar “en resistencia” frente al Estado, las prácticas autonómicas comparten elementos que se oponen a la política educativa nacional (Baronnet, 2015, p. 105).

Regresando a la Universidad Intercultural, la tendencia observada dentro de este nuevo subsector de la educación superior mexicana es distinta al rumbo que busca el movimiento zapatista. En la actualidad ya contamos con numerosos estudios a profundidad (véase Ávila *et al.*, 2016; Ávila y Ávila, 2016) que permiten entender hacia dónde camina dicho modelo educativo después de haber transcurrido una década y media desde su establecimiento.

Se puede resumir que las doce Universidades Interculturales que existen en México sí han contribuido notablemente a la transformación del sistema universitario mexicano. Al dar lugar (y hasta preferencia) a los alumnos de origen indígena, y al centrar su oferta educativa en carreras alternativas orientadas hacia los ámbitos comunitarios, sin duda han generado experiencias y propuestas valiosas en términos de diálogo de saberes y prácticas interculturales en el marco de su vinculación con las regiones de impacto. Pero por otro lado, estos avances epistémicos se han visto más bien frenados por permanecer aislados y no contar con el aval y apoyo de las autoridades universitarias. Las Universidades Interculturales van sufriendo paulatino deterioro porque la perspectiva gubernamental pesa más que la académica, lo cual se traduce en la general institucionalización, burocratización y politización de la academia.

Esto se debe, en gran medida, a que las Universidades Interculturales mexicanas, a diferencia de otras tantas que podemos encontrar en diferentes latitudes latinoamericanas (Colombia, para nombrar un caso destacado), no han partido desde la autonomía de los pueblos originarios, sino que han sido creadas por el Estado mexicano a través de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales (Mateos y Dietz, 2016, p. 685). Al imponerse dicha visión gubernamental, únicamente se llegó a formular una propuesta “suave” que no impactara de manera decidida en los problemas de fondo de las comunidades indígenas (Ávila et al, 2016, p. 780). En consecuencia, durante la formación de los alumnos, se rompen los lazos de la vida comunitaria, siendo reemplazados por la enseñanza de la ciencia occidental, lo cual reproduce la dominación colonial y a corto plazo, genera problemas laborales a los egresados y una crisis de expectativas (Ávila y Ávila, 2016, p. 212).

## **Metodología**

En el marco de la estrategia metodológica optamos por reunir una muestra discursiva del alumnado de la UNICH para interpretar el objeto de estudio seleccionado. Para ello utilizamos la técnica de “grupo focal”, la que fue llevada a cabo con 86 estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural en dos fases: a finales del 2017 y al inicio del 2018.

Del total de 86 alumnos entrevistados, 27 proceden de San Cristóbal de las Casas (donde está situado el plantel central de la UNICH) y los 59 restantes de diferentes partes del estado de Chiapas. En cuanto a la condición lingüística, 39 dijeron ser hablantes del español como primera lengua y 47 declararon ser de origen indígena, hablantes mayormente del tzeltal (24), tzotzil (13), chol (6) y zoque (4).

La técnica de “grupo focal” tiene como objetivo descubrir las posturas y opiniones de las personas que al mismo tiempo y en el mismo lugar debaten, durante aproximadamente dos horas, sobre un tema selecto, dividido entre preguntas concretas, las que son introducidas por un moderador. Cada grupo representa una muestra homogeneizada con una serie de rasgos compartidos (Vojtíšek, 2012, p. 33). En este estudio se optó por esta técnica para derrumbar rápidamente las barreras iniciales entre el investigador y los informantes, y para incentivar una reflexión grupal y compartida. Cabe señalar que, en el ámbito singular de la UNICH, en la relación investigador-informante intervenían varios factores posiblemente limitantes, como la procedencia extranjera de los científicos y el dominio parcial del castellano por parte de los alumnos cuya lengua materna es indígena. En otras palabras, para muchos, incluidos los investigadores, el español no fue primera lengua y esto bien podía limitar la fluidez de la comunicación. Sin embargo, gracias al uso de la técnica de grupo focal, el nerviosismo inicial de los informantes tendió a disminuir, ya que se les permitía realizar el diálogo dentro del grupo de clase donde previamente se habían generado acercamientos, lazos de confianza y amistades.

La guía para dirigir los grupos focales contenía tres circuitos temáticos. Primero, los datos identitarios y vocacionales de los alumnos: sus contextos culturales y lingüísticos personales, y sus motivaciones por estudiar en la UNICH y no otra universidad no intercultural. Segundo, la familiaridad de los alumnos con el movimiento zapatista en sus objetivos y trayectoria, con énfasis en su posible incidencia biográfica (acercamiento y experiencias que la familia de los alumnos o los alumnos mismos tuvieron con el EZLN). Tercero y último, la conciencia acerca del conflicto ideológico entre el zapatismo y el Estado mexicano a través del posible enlazamiento de la UNICH con el EZLN.

Posteriormente, el discurso reunido entre los alumnos se sometió a un análisis. De acuerdo con Sayago (2014), entendemos el discurso como un texto oral y/o escrito más todos los aspectos relevantes en la instancia de su producción, circulación y recepción. Durante el análisis, la pretensión epistémica consiste en “entender la dinámica texto-contexto, relacionar lo discursivo con lo social, y comprender cómo los eventos comunicativos se relacionan dialécticamente con las estructuras sociales” (Santander, 2011, p. 224). Esto significa que lo que en realidad se estudia en el discurso son las representaciones presentes, no la realidad *per se*. Es decir, el analista se interesa por conocer la imagen de cierto segmento de la realidad, la que fue construida por el sistema social. Esta imagen, a pesar de que es posible describir sus características y cualidades, no puede ser evaluada

ni como verdadera ni como falsa. De acuerdo con esto, en nuestro estudio, el discurso proporcionado adquiriría peso informativo según sus características argumentativas y el manejo de la realidad subjetivamente imaginada.

En torno al conflicto ideológico entre la EZLN y la SEP-CGEIB (UNICH), se delimitaron las variables “identificación” y “justificación” del conflicto, más los “actores” identificados dentro de él y su caracterización. Además, de manera transversal, se atendió el criterio de la solidez argumentativa, evaluando el grado de *pertinencia semántico-proposicional*, es decir, *la relación entre los argumentos de partida y de conclusión. Con base en estos criterios se elaboraron matrices de datos que más adelante se exponen y discuten.*

### **Análisis del conflicto entre el movimiento zapatista y el Estado mexicano**

En la primera parte del análisis nos interesó identificar en el discurso estudiantil si los entrevistados son conscientes de la dimensión conflictiva de la relación entre el EZLN y el Estado mexicano.

Podemos partir de la afirmación de que todos los informantes sí identifican dicho conflicto. Su discurso presenta alta tasa de homogeneidad en cuanto a la pertinencia semántica-proposicional, de acuerdo con el eje argumentativo que corresponde al modelo “opresor-oprimido”:

Fue gracias a ellos [los zapatistas] que el gobierno ya no nos quita tierras. Muchas personas que son de la ciudad, solo porque sabemos hablar un dialecto [entiéndase: lengua indígena], nos discriminan. Pero yo pienso que todos somos iguales y nosotros merecemos respeto tal y como somo (entrevista, mujer, tzeltal).

En el mismo tenor, en el discurso estudiantil está arraigado el conocimiento de que el movimiento zapatista aboga por los pueblos originarios. En el testimonio arriba citado, proveniente de un alumno de origen indígena, se nota la distinción entre un “nosotros” (los indígenas) y un “ellos” (los ciudadanos, hispanohablantes, actores gubernamentales). Estas construcciones discursivas que reflejan el sentido de pertenencia y la delimitación frente a un “otro”, permean el discurso estudiantil. Obviamente, en el caso de los alumnos no indígenas se tiene una noción invertida de la alteridad (“ellos” son “los indígenas”). Por último, en toda la muestra, los zapatistas son “ellos” y no “nosotros”, sin embargo, esto no se proyecta negativamente en la evaluación del movimiento, la que oscila entre positiva y neutral, con escasos cuestionamientos (ejemplos: el hecho de que no todos los

simpatizantes se atienen a los valores profesados por el zapatismo, decaimiento del movimiento desde el 1994, rezago y marginación en consecuencia de la falta de apertura, etc.).

En consecuencia, la justificación del conflicto analizado yace en la percepción de una opresión ejercida por los gobiernos del país (ocasionalmente, con énfasis en el aspecto capitalista) hacia diferentes sectores sociales de México.

Para los estudiantes, los actores presentes en dicho conflicto son los siguientes. En orden de relevancia dentro del discurso analizado, se perciben como opresores los actores involucrados en el sistema de gobierno del país y las instituciones correspondientes: el Estado mexicano (gobierno, políticos), militares (ejército, paramilitares). A continuación, aparecen los capitalistas y las clases altas del país. Por último, se marca distancia respecto a ciertos sectores de la sociedad mexicana (personas de las ciudades, mestizos). En resumen, desde la perspectiva estudiantil, el conflicto adquiere dimensiones tanto políticas y clasistas como étnico-culturales. Es bastante probable que los alumnos están partiendo de la observación directa y cotidiana de la sociedad chiapaneca y su división en castas raciales, sistema surgido en la época colonial y sostenido, sin mayores cambios, en nuestra época:

En los años anteriores al 1 de enero de 1994, los sectores dirigentes y una buena parte de los sectores intermedios y populares ladinos del estado no consideraban siquiera la eventualidad de que pudieran verse obligados a explicar y a justificar el carácter para ellos inevitable –puesto que natural– de la estratificación sociocultural establecida entre ellos y los indígenas, una estratificación que el zapatismo ha expuesto ante los ojos del mundo como de claro corte racista (Gall, 1999, p. 78).

En el otro extremo, en la posición de oprimidos, se posicionan como actores: los mismos zapatistas (EZLN, simpatizantes, con el liderazgo destacado del subcomandante Marcos), luego los actores étnicos (pueblos y comunidades originarias o indígenas de México), y finalmente, los sectores rurales de ingresos bajos (personas marginadas, campesinos) en este mismo país.

Las carencias cualitativas, tales como el incumplimiento de los derechos humanos, y diferentes tipos de escasez material, representan la justificación del conflicto entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana polarizada. En la visión estudiantil, los opresores son causantes de los siguientes problemas: dominación, racismo, marginación y discriminación (también lingüística); despojo de los indígenas de sus tierras comunales; violencia, encarcelamientos injustos y

matanzas; falta de acceso a la educación, sistema de salud y otros servicios. Por su parte, los oprimidos buscan a través de la lucha llevada a cabo por el EZLN: empoderamiento étnico, igualdad de derechos, libre expresión, dignidad, autogobierno, autonomía, defensa de cultura propia, recuperación de las tierras ancestrales y los recursos que contienen, igualdad de oportunidades. Las características del discurso analizado se resumen en la tabla 1:

**TABLA 1.** MATRIZ DE DATOS EN TORNO AL CONFLICTO PERCIBIDO POR LOS ALUMNOS DE LA UNICH ENTRE EL ESTADO MEXICANO Y EL EZLN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

CONFLICTO EZLN-ESTADO MEXICANO			
Variable	Identificación del conflicto	Justificación del conflicto	Identificación y caracterización de actores
	sí	Opresor – oprimido	Opresores
		Dominación, racismo, marginación, discriminación, despojo de tierras, violencia, falta de acceso a la educación, salud y servicios	<i>Estado mexicano, ejército, grupos paramilitares, clases altas, mestizos, población urbana</i>
		X	Oprimidos
		Empoderamiento étnico, igualdad de derechos y oportunidades, libre expresión, dignidad, autogobierno, autonomía, defensa de cultura propia, recuperación de tierras	<i>EZLN y simpatizantes, pueblos y comunidades originarias, sectores rurales, marginados</i>

En numerosos casos, la argumentación suele estar apoyada por la experiencia si no personal, entonces relatada por seres cercanos, acerca de los enfrentamientos sociales comentados. Dicho de otro modo, el zapatismo se siente “presente” y está enraizado en numerosas historias familiares; debido a su heterogeneidad, a continuación citamos tres testimonios que nos proporcionaron nuestros informantes:

Cuando fue el 1 de enero [de 1994], me relatan mis papás que mi papá habló con los zapatistas que estaban en el centro [de San Cristóbal de las Casas], se acercó a preguntarles qué estaban haciendo. Después mis papás decidieron regresar a Huixtán por miedo, no a los zapatistas, sino al ejército mexicano (entrevista, hombre, tzotzil).

A nosotros, porque somos de origen guatemalteco, nos culparon a mis tíos y abuelos de sembrar aquí la guerrilla en México porque en el 1982 hubo guerra en Guatemala y al venir acá en 1994, los mexicanos pegados en la zona fronteriza culparon a nuestros familiares y los despojaron de todos sus terrenos y de todas sus cosechas que habían logrado ese año (entrevista, hombre, mestizo).

Mi mamá estaba embarazada y dice que recuerdan que empezó el movimiento [de EZLN] por la noche y era como una emboscada a los militares que tenían una marcha. Después fue una gran masacre, te repito, yo estaba en mi madre, y ellos se escondían, pasaban las avionetas (entrevista, mujer, tzeltal).

Como conclusión parcial podemos decir que a estas alturas, los alumnos muestran un considerable grado de consciencia del conflicto estudiado y, asimismo, su discurso tiene pertinencia semántico-proposicional alta.

### **Análisis del conflicto entre el movimiento zapatista y la SEP (UNICH)**

Como veremos adelante, la percepción de la faceta concreta del conflicto descrito (las discrepancias ideológicas entre la Universidad Intercultural y el zapatismo), representa un área discursiva más opaca entre los alumnos.

En primer lugar nos va a interesar el factor motivacional entre los alumnos que conforman la muestra y la Universidad en la que estudian. Esta corresponde a un modelo educativo poco conocido, alternativo en su enfoque intercultural a las casas de estudio tanto públicas como privadas. Resulta que los entrevistados se enteraron de su existencia por medio de los familiares (28 casos) y la información disponible en el Internet (17 casos) y, en menor medida, gracias a las conferencias de divulgación organizadas por esta universidad.

En cuanto a la decisión de elegir la UNICH y no otra universidad, los alumnos mencionaron su carácter intercultural como el factor principal (35 casos). Sin embargo, la segunda razón de mayor peso fue haber carecido de otras opciones (24 casos), debido principalmente a las distancias entre la Universidad y el domicilio y la situación económica. Los demás factores prácticamente carecen de representatividad.

Tomando en cuenta lo anterior, podríamos suponer que al menos el segmento de la muestra que había realzado la interculturalidad como el motivo principal por elegir la UNICH, habrá desarrollado algún tipo de reflexión acerca de la visión y misión de este modelo educativo, tal como: ¿por qué y de dónde nos llega una universidad de tipo intercultural?

Ahora bien, el discurso estudiantil en torno a la relación entre el modelo educativo de la Universidad Intercultural y el movimiento zapatista tiene las siguientes características.

Para empezar, el 74.1 % de los alumnos no cree que exista una relación directa entre la actividad del EZLN y la fundación de la UNICH. Es decir, tal relación causal la percibe solamente el 25.9 % (por ejemplo: “a no ser por ellos [los zapa-

tistas], no habría este tipo de universidades, desde hace tiempo se había luchado por una igualdad”).

Ahora bien, siguiendo el hilo lógico, habría que suponer que si la mayoría no comparte esta opinión, entonces debe considerar el EZLN y la UNICH como entes independientes, con sus orígenes y motivaciones respectivos. La siguiente pregunta es: desde el punto de vista de los alumnos, ¿su separación se debe a un conflicto o más bien a dos actuaciones independientes?

Para entender este aspecto dentro del discurso estudiantil, indagamos sobre el posible involucramiento de personas zapatistas en el modelo educativo. Al respecto, el 67.7 % de los alumnos entrevistados creen que sí es posible que un alumno con esta orientación ideológica estudie en la UNICH. Es decir, la parte predominante de los informantes no percibe un conflicto entre la Universidad Intercultural y el movimiento zapatista en cuanto a la apertura e ingreso de estudiantes simpatizantes. Sin embargo, dentro de la muestra existe cierta tendencia, según la cual, los que no creen que un zapatista pueda ser alumno de la UNICH son mayormente indígenas; en cambio, los mestizos generalmente consideran que esto no representaría un problema (véase los siguientes testimonios):

[Los zapatistas] tienen muchas ideas muy cabronas de cómo vivir, son muy autogestivos desde chavitos. Son muy creativos, pero solo en su comunidad y a veces se quedan muy aislados. Entonces, creo que necesitan venir acá [a la UNICH]. Los profesores que tenemos, mínimo en esta carrera, son personas bastante capaces que podrían dar una apertura a los compañeros que son otra forma de ver la vida (entrevista, hombre, mestizo).

La cuestión de ser zapatista es no querer nada del gobierno y esta universidad depende del gobierno, pues no creo que sea tan fácil que ellos [los zapatistas] vengan y quieran estudiar ahí (entrevista, mujer, mestiza).

Como vemos, estas diferencias de argumentación marcan cierta distancia ideológica entre ambos segmentos de la muestra, posiblemente porque los estudiantes indígenas perciben el movimiento zapatista como más cercano a sus realidades cotidianas, marcadas por distancias culturales respecto a los sectores más globalizadas de la sociedad chiapaneca. Es decir, sean o no sean simpatizantes del movimiento, perciben la situación de sus comunidades y familias como agudizada y marcada por desigualdades y discriminación.

Otro aspecto de interés fue conocer si, en la opinión de los alumnos, el EZLN y la UNICH compartían algunos objetivos. Entre las justificaciones obtenidas se mencionaron unas a favor y otras en contra. Mientras que algunos estudiantes consideran que ambos entes practican el acercamiento intercultural (“Comparten muchas ideas, el acercamiento de las culturas y las lenguas hacia ellos y de ellos a nosotros”; “Mundo donde quepan otros mundos”), otros opinan que a los zapatistas y los actores universitarios se les dificultaría trabajar en un solo equipo o que la interculturalidad proclamada por la UNICH es más teórica que práctica:

Hasta el mismo rector no sabe acerca de esto [la interculturalidad]. Se supone que hay que respetar las culturas [indígenas] de donde descendemos, pero una de las directoras era que traía una chica como su sirvienta, traía todas sus cosas y ella solo con un vaso de agua, y ¿dónde está el respeto y la interculturalidad? Tiene el nombre, pero no lo llevan a cabo (entrevista, hombre, chol).

Aquí es donde disminuye en cierto grado la pertinencia semántico-propositiva del discurso estudiantil, ya que las respuestas en numerosos casos no eran consistentes respecto a las anteriormente contestadas. Es decir, muchos de los que habían contestado que los jóvenes zapatistas podían ingresar en la UNICH, ahora declararon que el EZLN y la Universidad Intercultural no tenían metas en común. Esto sucede transversalmente sin importar la procedencia étnica de los estudiantes. Tal argumentación pierde solidez en cuanto a la motivación que los alumnos zapatistas hipotéticos podrían sentir por estudiar en una universidad con la que no existe empatía axiológica.

El otro aspecto por considerar era si la problemática del zapatismo se puede conversar y debatir libremente dentro de la UNICH. Si ya sabemos que casi el 68.0 % de la muestra cree que los jóvenes zapatistas pueden ingresar a estudiar en la UNICH, este dato en gran medida concuerda con el 72.1 % que no perciben ningún problema con que el tema del zapatismo pueda ser debatido en este ámbito académico. Es decir, tampoco en este sentido los entrevistados perciben conflicto.

La UNICH sale de esta evaluación como un espacio más bien abierto donde confluyen académicos y estudiantes con visiones y grados de conocimiento distintos, como lo evidencian los siguientes comentarios: “Con maestros sí [se puede hablar del zapatismo], porque me ha tocado platicar con algún profesor y pues tienen bastante información”; “Sí, pero hay maestros que no entienden y alumnos que tampoco entienden”. Desde la perspectiva estudiantil es más difícil abrir el tema fuera de la UNICH (el 45.5 % de los alumnos opina que en el contexto

social general se trata de un tema delicado): “Con el simple hecho de hablar de los zapatistas, la gente se espanta; Yo, desde que era chica, me dijeron que ellos [los zapatistas] habían empezado a hacerle la revuelta y matar gente”; “Hay un rollo político enorme detrás de cualquier movimiento”; “Como estudiantes, son temas que estamos viendo, pero si vamos con las personas indígenas, sí es un tema delicado, en mi experiencia la gente se cierra”.

Podemos resumir, entonces, que la tendencia mayoritaria dentro del discurso estudiantil (desde el 67.7 % de la muestra para arriba) es como sigue. Para la mayoría de los entrevistados, entre la UNICH y el EZLN no existe una relación directa, o sea, no perciben que la UNICH haya sido fundada gracias a los zapatistas. No obstante ello, tampoco se siente una dimensión conflictiva, puesto que se considera que ambos entes comparten algunas metas, que los alumnos de orientación zapatista (simpatizantes o participantes) sí podrían estudiar en esta Universidad, y que dentro de la UNICH se puede hablar con bastante libertad sobre el tema del zapatismo.

## **Conclusiones**

La revisión bibliográfica revela que el EZLN y el movimiento zapatista en general no ha jugado ningún rol en la formulación, concepción, fundación y funcionamiento práctico de la UNICH, la que representa el producto ideológico de la SEP/CGEIB, implementado mediante recursos combinados estatales y federales.

También desde la perspectiva estudiantil indígena y mestiza, el EZLN y la UNICH son dos entes independientes. Sin embargo, se siente que, a pesar de no estar involucrados directamente uno con el otro, sí comparten ciertas metas. En este sentido, el conflicto que en este estudio nos interesa analizar –la discrepancia ideológica entre la educación oficial representada por la Universidad Intercultural y la educación autónoma defendida por los zapatistas– no es casi percibida por los alumnos entrevistados. Los alumnos no son plenamente conscientes del conflicto ideológico subyacente y –en vez de hacer una lectura de los discursos y materiales oficiales– tienden a contemplar el papel de la UNICH desde sus realidades cotidianas y autobiográficas. En resumen, la UNICH no se percibe dentro del paradigma discursivo opresor-oprimido, sino aparte.

Este hallazgo apunta hacia dos conclusiones. Primero, que la educación indígena autónoma no es un tema que interese demasiado a los alumnos, o que sea un asunto que hayan reflexionado críticamente. Segundo, que estos aceptan ser formados por el modelo de la Universidad Intercultural sin mayores cuestionamientos, ya que la manera más llamativa de poner en tela de juicio el

modelo educativo consiste en manifestar que la interculturalidad al interior de la UNICH es más teórica que práctica.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que estos mismos alumnos tengan muy presente el conflicto agudizado entre el Estado mexicano y el EZLN, y emitan un discurso profundamente permeado por la lógica opresor-oprimido, paradigma en que muchos de ellos se autoincluyen. Esta percepción asimétrica del conflicto general (EZLN-Estado) y de uno de sus aspectos concretos (EZLN-SEP/UNICH) reduce la pertinencia del discurso estudiantil como tal.

## Bibliografía

- Ambrosi de la Cadena, M. (2018). “El Zapatismo como resistencia crítica al neoliberalismo”. *Chakiñan*, 4, pp. 28-42.
- Ávila Romero, L. E. y Ávila Romero, A. (2016). “Las Universidades Interculturales de México en la encrucijada”. Noesis, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 50(25), pp. 198-215.
- Ávila Romero, L. E., Betancourt Posada, L., Arias Hernández, G. y Ávila Romero, A. (2016). “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México”. *RMIE*, 70(21), pp. 759-783.
- Baronnet, B. (2015). “Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México”. *Convergencia*, 67, pp. 85-110.
- Erdősóvá, Z. (2015). *La Universidad Intercultural como un fenómeno multidimensional: una perspectiva desde México* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Gall, O. (1999). “Racismo, modernidad y legalidad en Chiapas”. *Dimensión Antropológica*, 15, pp. 55-86.
- González Casanova, P. (2001). “Los zapatistas del siglo XXI”. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, 4, pp. 5-8.
- Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). “El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad”, *Ra Ximhai*, 1(3), pp. 195-224.
- Llanes Ortiz, G. (2008). “Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México”. *Trace*, 53. Recuperado de: <http://trace.revues.org/index390.html>.
- Martínez Espinoza, M. I. (2006). “Las juntas de buen gobierno y los caracoles del movimiento zapatista: fundamentos analíticos para entender el fenómeno RIPS”. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 1(5), pp. 215-233.
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz Rmie, G. (2016). “Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década”. *RMIE*, 70(21), pp. 683-690.

- Parra, Y. (2012). “Para una pedagogía del Buen Vivir. Más allá del Océano: otros horizontes pedagógicos posibles”. En S. Sartorello, L. Ávila y A. Ávila (Coord.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 164-196). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.
- Restrepo, E. (2007). “Antropología y colonialidad”. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Santander, P. (2011). “Por qué y cómo hacer análisis de discurso”. *Cinta Moebio*, 41, pp. 207-224.
- Sayago, S. (2014). “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. *Cinta Moebio*, 49, pp.1-10.
- Silva Montes, C. (2019). “La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación”. *Alteridad*, 14(1), pp. 109-121.
- Villafuerte Solís, D. y Montero Solano, J. (2006). *Chiapas: la visión de los actores*. San Cristóbal de las Casas: Casa Juan Pablos/UNICACH/Interpeace.
- Vojtíšek, P. (2012). *Výzkumné metody*. Praha: VOŠSP.

## *Reseñas*



QUIROGA SALCEDO, César Eduardo, Aída Elisa González de Ortiz y Gustavo Daniel Merlo. (2018) *Atlas Lingüístico y Etnográfico del Nuevo Cuyo*. 2 tomos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Academia Argentina de Letras. 476 págs. ISBN: 978-950-585.146-1

César Aníbal Fernández

Academia Argentina de Letras y Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
caesar@fibertel.com.ar

Los atlas lingüísticos aparecen en Europa en el siglo XIX y constituyen estudios académicos que registran las hablas populares. Manuel Alvar lleva adelante en España esta propuesta con el Atlas Lingüístico Etnográfico de Andalucía (ALEA) que incluyó seis tomos y se publicó entre 1961 y 1972. Tiempo antes Tomás Navarro Tomás inicia los trabajos del Atlas de la Península Ibérica (ALPI) cuyo primer volumen se editaría en 1962 y la publicación completa saldría recién en 2016 por internet. En América, el primero en completarse fue el Atlas Lingüístico Etnográfico de Colombia (ALEC), cuyo proceso entre investigación y publicación demoró 20 años. Los seis tomos de la edición fueron publicados entre 1982 y 1983. Otro caso es el referido al Atlas Lingüístico Etnográfico del Sur de Chile (ALESUCH) que forma parte de un proyecto integral que abarca todo el país, pero del que solo se editara un tomo en 1973. En 1990 aparece el Atlas Lingüístico de México en seis tomos. Estas investigaciones se apoyan en la obra de Navarro Tomás que dio a conocer en 1948 el primer estudio de geografía lingüística: *El español de Puerto Rico*.

En Argentina el único antecedente lo constituyen las investigaciones dirigidas por Ofelia Kovacci para el Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina (1987) con una metodología enfocada hacia la alfabetización y la descripción del español no estándar regional. La obra no tuvo continuidad y el proyecto fue abandonado tras la publicación de dos volúmenes. Otro antecedente lo establece el cuestionario del Atlas Lingüístico de Hispanoamérica (ALH) que elaboraron Manuel Alvar y Antonio Quilis y sobre cuya base se estructurara el *Atlas Lingüístico y Etnográfico del Nuevo Cuyo* (ALENC). Cabe señalar que históricamente la región cuyana ha sido un área de investigación central en la

lingüística argentina; basta recordar el excepcional estudio de Berta Elena Vidal de Battini, *El habla rural de San Luis* (1949).

La obra reseñada está conformada por dos tomos. El primero incluye los prólogos de José Luis Moure, Pedro Luis Barcia y Aída González. Además, se incluye un Estudio Preliminar de César Quiroga Salcedo, al que se agrega un análisis de Aída González titulado *Acerca del Cuestionario del ALECuyo*, otro sobre Geografía Cuyana de Ariel Rivero Tapia y un tercero sobre el Cuyo Histórico y el Nuevo Cuyo de Ana Quinteros. Hay tres mapas referidos a la ubicación del Nuevo Cuyo en el continente americano, a la población por departamentos y a las localidades encuestadas. Por último, y al final del tomo uno, están los mapas dedicados a las variaciones fónicas que desarrollara Estela Mercado y una investigación de Gabriel Llull sobre fonética acústica. El tomo uno incluye el tema del agua, mientras que en el tomo dos se estudia la vid y el carneo del cerdo. Se trata, pues, de una obra colectiva con un director y especialistas que trabajaron aspectos particulares. Todos ellos son integrantes del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas “Manuel Alvar” (INILFI) de la Universidad Nacional de San Juan.

El ALENC abarca cuatro provincias: San Juan, Mendoza, San Luis y La Rioja. En San Juan se realizaron 26 entrevistas, 24 en Mendoza, 20 en San Luis y 35 en La Rioja. La cantidad de consultantes está en relación proporcional con los habitantes de cada distrito. Este es un atlas de pequeño dominio, aclarando que ese “pequeño dominio” incluye las cuatro provincias y es comparable en extensión con España. Se trata de un atlas regional por la cantidad de puntos de encuesta y de preguntas, así como por los temas tratados y consecuentemente por el tamaño de la muestra.

Para tener una dimensión del trabajo en sí es necesario acudir a los números. La investigación se inició en 1993. Se hicieron 38 viajes por la comarca para realizar las encuestas y entrevistar a 105 consultantes en un lapso de nueve años. Ello implicó recorrer más de 30.000 kilómetros. El atlas llevó nueve años de recopilación y cinco de análisis e interpretación, pero su publicación demoró diez años más. Con cada consultante se trabajó un cuestionario de 479 temas en torno al carneo, el agua y la vid. Si se calcularan las horas de entrevistas a no menos de cinco con cada uno, darían 525 horas destinadas únicamente a las entrevistas, sin contar el tiempo que lleva seleccionar cada consultante. Aparte están las horas dedicadas al estudio de las notas y audición de las grabaciones. Se hacía una encuesta por cada localidad a un encuestado por cada una de ellas. Esa entrevista era grabada y simultáneamente transcripta en papel. Para elegir el

consultante ideal se trabajó con estos criterios: que fuera nativo de la zona o con residencia en la región de gran parte de su vida, tener entre 40 y 70 años, conocer los tres campos semánticos de la encuesta, sin prótesis dentaria y ser varón porque la temática, en general, era de conocimiento preferentemente masculino. Se preguntaba en forma indirecta sin mencionar la palabra ya que la misma debía ser dicha por el encuestado. Para inducir la respuesta se le exhibían láminas, fotos, dibujos o preguntas del tipo ¿cómo se llama esto?

Se trabajó sobre el marco teórico de la dialectología y la geografía lingüística. Se tuvieron en cuenta tres ejes: diatópico, sinfásico y sinestrático. Entre los fenómenos destacables hay que señalar el cerramiento vocálico en *río* (riu), la diptongación en *neblina* (nieblina), la aspiración de *j* en *orujo* (oruho). Sobre el yeísmo puede señalarse la *ll* articulada como *y* fricativa con tendencia a vocalizarse, salvo en La Rioja. Estela Mercado se pregunta si estos fenómenos son simple coincidencia con alguna región del español peninsular o hay influencias indígenas. Tal vez habría que ver también el tema del contacto con el español de Chile, dada la histórica vinculación que dicha región tiene con ese país. También se hicieron estudios espectrográficos que aparecen en doce láminas del tomo 1. Las entrevistas fueron realizadas únicamente por César Quiroga, salvo algunas pocas excepciones, con la participación de los especialistas en fonética.

El atlas no ha finalizado, simplemente se publica una parte, pero hay gran cantidad de material que espera ser tratado y que seguramente aparecerá en nuevas publicaciones.

Para poder comparar los datos del Atlas con la realidad patagónica se puso el cuestionario a consideración de tres campesinos con los que se repasó el léxico para confrontar el habla de Cuyo con el usado en la Patagonia norte. Entre otras cosas, surgió que en esta última región no se habla de *carneo* sino de *carneada*; para referirse al cerdo macho no se emplea *padrillo* (que se usa para los caballos exclusivamente) sino *barraco*, tampoco se emplea *fuelle*, sino *batea*. Sobre el tema del agua, los léxicos son comparables dado que en las dos regiones hay riego por canales y por manto. El canal grande, así como los canales secundarios y los *comuneros*, se terminaron de construir en la nordpatagonia a principios del siglo xx. Esta última palabra, o sea *comuneros*, no figura en el atlas. El río Negro nace de la *confluencia* del Limay y Neuquén; no se usa *unión* ni *junta* que aparecen en el ALENC. Hay *saltos de agua*, que no se registran en este último. En general, hay gran similitud entre ambos léxicos regionales.

Más allá del rigor con que se llevó a cabo la investigación cabe señalar el carácter casi artesanal, en el sentido de meticuloso y paciente, de un equipo de

trabajo que dedicó la mayor parte de su tiempo académico, incluso de vacaciones, para realizar las encuestas en un territorio de gran extensión. Los autores señalan el caso de un consultante al que llevó mucho tiempo ubicar y cuando fueron a entrevistarle viajando desde San Juan a ese pequeño pueblo, se encontraron con que había fallecido dos días antes. Un gigantesco esfuerzo académico como nunca se hiciera en la Argentina para estudiar las hablas regionales.

### Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (1961-1972). *Atlas Lingüístico Etnográfico de Andalucía (ALEA)*. 6 tomos. Madrid: Universidad de Granada, CSIC.
- Alvar, M. y Quilis, A. (1984). *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica (ALH)*. *Cuestionario*. Estudios introductorios de Manuel Alvar López. Madrid: ICI.
- Araya, G. (1973). *Atlas Lingüístico Etnográfico del Sur de Chile (ALESUCH)*. T.1. Valdivia: Instituto de Filología de la Universidad Austral de Chile y Editorial Andrés Bello.
- Flórez L. Montes, J. J. (1981-1983). *Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC)*. 6 tomos. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Lope Blanch, J. M. (1990-2000). *Atlas Lingüístico de México*. 6 tomos. México: Fondo de Cultura Económico y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación y Justicia-OEA. (1987). *Documentos del PREDAL Argentina, II. Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina (ALARA)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia-OEA.
- Navarro Tomás, T. (1945-2016). *Base de datos con facsímiles del Atlas lingüístico de la península ibérica (ALPI)*. Archivado el 19 de abril de 2016 en el Wayback Machine.
- Navarro Tomás, T. (1948). *El español de Puerto Rico*. Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Quiroga Salcedo, C. (2000). *Onomástica de Cuyo, Argentina*. Una proyección a la onomástica hispano indoamericana. San Juan: Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Vidal de Battini, B. E. (1949). *El habla rural de San Luis*. Parte I: Fonética, morfología, sintaxis. Buenos Aires, Instituto de Filología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

*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>



