

SEMIA

REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

VOLUMEN 4 • ENERO - JUNIO 2023 • NÚMERO 7



DIRECTORIO INSTITUCIONAL

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

DIRECTORAS:

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

EDITORA:

Dra. Sandra Arteaga Santos

CORRECTORES:

Mtra. Aymé Almeida Victorero, Mtra. Gabriela Galindo,
Mtra. Itzel Esquivel, Mtra. Andrea Amaya-Arzaga, Mtra. Elizabeth Mendoza

DISEÑO GRÁFICO:

Dra. Sandra Arteaga Santos

COMITÉ EDITORIAL:

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

CONSEJO ASESOR:

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

Semas, Vol. 4, No. 7, enero-junio 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Lenguas y Letras, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, Querétaro, Qro., C. P. 76010, Tel. (442) 192 1200, exts. 61140 y 61250, <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/index>, semas@uaq.mx. Editoras responsables: Eva Patricia Velásquez Upegui y Juliana de la Mora Gutiérrez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2021-081110133300-102, ISSN: 2683-3301, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número: Facultad de Lenguas y Letras, Sandra Arteaga Santos, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, Querétaro, Qro., C. P. 76010, fecha de la última modificación: 20 de febrero de 2023.

Sumario

Artículos

- Scalar adjectives, modality and context: evidence from an experimental study
in the derivation of upper-bound and lower-bound readings
*Adjetivos escalares, modalidad y contexto: evidencia de un estudio experimental
sobre la derivación de lecturas acotadas superior e inferiormente* 7
ITTAY OSIRIS GIL CARRILLO / Universidad Nacional Autónoma de México, México
- La condición de novedad en las construcciones con *haber* impersonal
Novelty condition in impersonal haber constructions 27
GABRIELA GALINDO MORALES / Universidad Autónoma de Querétaro, México
VALERIA A. BELLORO / Universidad Autónoma de Querétaro, México
- La importancia del perfil bilingüe en los Estudios de Interpretación
The importance of bilingual profiling in Interpreting Studies 49
HÉCTOR J. SÁNCHEZ RAMÍREZ / Universidad Autónoma de Baja California, México
JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO / Universidad Autónoma de Baja California, México
SONIA PAOLA MARTÍNEZ ZAVALA / Universidad Autónoma de Baja California, México
- El *se* *aspectual* y la manifestación sintáctica de la resultatividad
Aspectual se and the syntactic manifestation of resultativity 65
JOSÉ MARÍA OLIVER / Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Análisis léxico semántico del discurso de las víctimas del conflicto armado
en Colombia
Lexical-semantic analysis of the discourse of the victims of the armed conflict in Colombia 85
SANDRA MILENA OSORIO MONSALVE / Universidad del Quindío-Armenia-Colombia

Desafíos de la correspondencia grafema-fonema del francés: percepciones de los aprendientes durante sus primeras horas de aprendizaje
Challenges the grapheme-phoneme correspondence of French: learners' perceptions during their initial hours of learning 107

BÉATRICE BLIN / Universidad Nacional Autónoma de México, México

JESSOU JANDETTE TORRES / Universidad Nacional Autónoma de México, México

MARÍA EUGENIA QUEZADA SALAZAR / Universidad Nacional Autónoma de México, México

Reseñas

María Cioè-Peña. (2021) *(M)othering Labeled Children: Bilingualism and Disability in the Lives of Latinx Mothers*. Bristol: Multilingual Matters. 208 pages.
ISBN: 97818 00411272 127

ERIC ALVAREZ / Université Sorbonne Nouvelle, France

Klimanova, L. (2021). The evolution of identity research in CALL: From scripted chatrooms to engaged construction of digital self. *Language learning & Technology*, 25(3), pp. 186-204. 135

ALAN SÁNCHEZ VÁZQUEZ / Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Artículos

Scalar adjectives, modality and context: evidence from an experimental study in the derivation of upper-bound and lower-bound readings

Adjetivos escalares, modalidad y contexto: evidencia de un estudio experimental sobre la derivación de lecturas acotadas superior e inferiormente

Ittay Gil Carrillo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

ittaygil@enallt.unam.mx

Original recibido: 17/11/22

Dictamen enviado: 16/01/23

Aceptado: 25/01/23

Abstract

Scalar implicature has been a top subject of inquiry in the Anglo-Saxon pragmatics field for quite a long time. Many experimental studies have been conducted about the interpretation and processing of weak quantifiers in English and other languages. Recently these types of studies have been conducted exploring a vast range of the so-called Horn scales, namely adjective scales. These studies have shown that scalar implicatures are not always derived from the use of weak adjectives. Here I present experimental evidence coming from the study of the interpretation of scalar adjectives in Spanish that show that an enriched pragmatic context in addition to modalized propositions enhance lower-bound readings of weak scalar adjectives. Data also show that upper-bound readings are hardly derived by speakers, leading to the conclusion that scalar implicatures are pragmatic inferences derived from a handful of lexical items and not from a vast family of scalar terms.

Keywords: experimental pragmatics, scalarity, semantic-pragmatic interface

Resumen

La implicatura escalar ha sido un tema de investigación muy estudiado en la pragmática anglosajona por largo tiempo. Se han realizado muchos estudios experimentales sobre la interpretación y el procesamiento de cuantificadores débiles en inglés y en otras lenguas. Recientemente, estos estudios se han llevado a cabo para explorar un conjunto mayor de escalas de Horn, específicamente adjetivos. Dichos estudios han mostrado

que una implicatura escalar no siempre se deriva a partir del uso de adjetivos débiles. Aquí presento evidencia experimental sobre la interpretación de adjetivos escalares en español, la cual muestra que un contexto pragmático elaborado, en conjunto con proposiciones modalizadas, potencializan lecturas acotadas inferiormente. Los datos también muestran que los hablantes casi no derivan lecturas acotadas superiormente, de donde puede concluirse que las implicaturas escalares son inferencias pragmáticas que surgen a partir de un puñado de elementos léxicos y no de la vasta familia de elementos escalares.

Palabras clave: *escalaridad, interfaz semántico-pragmática, pragmática experimental*

Introduction

A well-studied and a well understood phenomenon in linguistic pragmatics is that of certain readings which involve the interpretation of quantifiers, as in (1b).

- (1) a. Some of the apples were rotten.
b. *Not all the apples were rotten.*

These kinds of readings, often called scalar implicatures, are derived, among other things, primarily¹ due to the use by speakers of weak expressions like existential quantifiers such as *some*. According to some theoretical approaches discussed in the literature, the interpretation in (1) that *not all the apples were rotten* could be explained by pragmatic principles. The nature of those principles will vary depending on the kind of theory at hand: the maxim of quantity (Grice, 1975), the Q-principle (Horn, 1984), the principle of relevance (Sperber and Wilson, 1995), to name a few. The point here is to say that no matter what kind of account best explains these interpretations, there is a consensus regarding their existence. Another point of agreement related to these interpretations is that they constitute a special type of inferences known as pragmatic inferences, which essentially means that they are not part of the semantic content of the expressions that give rise to them.²

As pragmatic inferences, they are, by definition, sensitive to context, in the sense that hearers may or may not derive them. When it is the case that context requires

¹ This interpretation is not always the case. Remember that implicatures are context sensitive, as far as we know.

² Nevertheless, not all scholars agree with this point of view. See for example Chierchia, Fox and Spector (2011) for a grammatical point.

the emergence of such an interpretation, hearers will arrive at such reading. When it is not the case, they will drop it.³ In general terms, those interpretations can be considered as upper-bound readings because a limit is somehow imposed by context or grammatical restrictions. Take for instance (2).

- (2) a. A: –How was the lecture?
 B: –Some of the scholars left before it ended.
 b. *Not all of the scholars left*
 c. *The lecture was not that interesting.*

In this case, the only relevant reading of A's response is (2c), because the question itself imposes a context where the only relevant information is that of the quality of the lecture, then the hearer could assume that the lecture was boring (the lower-bound reading). Note, nevertheless, that the other reading (*not all of the scholars left*) is always available, but the information shared between the speaker and the hearer (by means of the precedent question) makes this reading at least marginal and therefore not a good candidate for a pragmatic inference made by the hearer. In this sense, lower-bound readings are another kind of inferences that hearers have access to when they interpret scalar weaker terms semantically.⁴ Take, for instance, another example from Katsos and Cummins (2010):

- (3) a. A: –Are all of the documents that John presented forgeries?
 b. A: –Is there any evidence against John?
 c. B: –Some of the documents that John presented are forgeries.
 d. *Not all his documents are forgeries.*
 e. *There exist evidence against John.*

³ This is of course an overgeneralization. According to some accounts, the pragmatic context in which the utterance is uttered can implicitly cancel the implicature (Horn, 1984). Another view is that of a hearer never deriving it in the first place. This discussion is a fundamental one and has been tested experimentally. See Katsos and Cummins (2010) for more details.

⁴ Here I align with some of the accounts on the semantics of scalar elements (Horn, 1984). For those accounts, scalar elements have a lower-bound semantics, where weak quantifiers like *some* mean [[AT LEAST SOME]], which is logically compatible with a reading like [[SOME AND POSSIBLY ALL]]. This view has been contested by some studies showing that the so-called scalar elements in fact do not have a lower-bound semantics (Yeom, 2017). Numerals are another example of this disagreement. Even if they can be understood as ordered sets, where *three* entails *two*, which at the same time entails *one*, studies about their interpretations have shown that their semantics is not [[AT LEAST N]] (Villaseñor & Gil, 2022).

In this example, we can see that depending on the question asked by the potential speaker, the answer in (3c) to (3a) or (3b) will give rise to at least to two different readings: i) that *not all his documents are forgeries* or ii) that *in fact there exist evidence against John*. Again, depending on the context (in this particular case a context provided by the question), the reading will be that of an upper-bound (3d) or that of a lower-bound (3e). Note that the availability of these interpretations in examples (2-3) are bound to the information shared by speakers and hearers in the course of an interaction. Nevertheless, this is not always the case: a grammatical form, deliberately uttered by a speaker, could potentially trigger an upper-bound reading or a lower-bound one. Take for instance the examples in (4) that involve the use of numerals, taken from Musolino (2004).

- (4) a. You need to make three mistakes to be allowed to take the test again.
 b. *Three or more than three.*
- (5) a. You can make three mistakes and still pass the test.
 b. *Three or fewer than three.*

As you can see, as well as (4a) is compatible with the reading in (4b), (5a) is compatible with the reading in (5b). Even if these examples instantiate numerals, the point at issue is the same: the use of modal operators of necessity as in (4a) or possibility as in (5a) make available both interpretations: upper and lower-bound readings. Villaseñor (2018) and Villaseñor and Gil (2022) have already studied the effect of modality in the interpretation of numerals and found that even though numerals have an exact semantics ($3=3$), modal contexts do affect their possible interpretations.

Scalar elements

Back to the case of the item *some* quantifiers as such could be considered as elements inhabiting lexical scales. Lexical scales are described as sets of linguistic elements that share some properties. Namely, according to Levinson (2000), they are lexicalized, come from the same grammatical category and could be paired with other lexical elements, where one of them entails the other. This is not only the case of quantificational expressions but that of any other lexical item sharing those characteristics outlined by Levinson and others. Take for example gradable adjectives. Gradable adjectives can be seen as sets of terms that encode different degrees of strength according to a particular dimension. For instance, in the dimension of size, we can think of two different adjectives in English that differ

in terms of strength, as is the case of *big* and *huge*. Interestingly, the same pattern can be seen in adjectives with opposite encoded meanings to the first pair: *small* and *tiny*. In either case, the same entailment relationship holds between pairs, where the meaning of [[HUGE]] entails that of [[BIG]] and the meaning of [[TINY]] entails that of [[SMALL]].

Following the reasoning outlined previously for the use of weak quantifiers and numerals, utterances containing weak adjectives could give rise to upper-bound readings as well, as shown in the following example:

- (6) a. Peter's debt is big.
 b. *Peter's debt is not huge.*

Although this kind of reasoning seems to be on the right track, there is now experimental evidence available supporting otherwise. In fact, studies on the interpretation of gradable adjectives have shown that there is a great degree of variation concerning upper-bound readings. In other words, it is not always the case that the use of weak adjectives gives rise to upper-bound readings (Zevakhina, 2012; van Tiel *et al.*, 2016; Gil, 2019).

Both Zevakhina (2012) and van Tiel, van Miltenburg, Zevakhina and Geurts (2016) have shown experimentally that some weak gradable adjectives in English are interpreted as having an upper-bound reading. For other cases, this kind of interpretation is rarely derived. Nevertheless, they do not provide a full account that can explain this variability in the readings that speakers have access to. According to van Tiel *et al.* (2016) one of the factors that could affect their interpretation concerns their semantics, specifically a phenomenon described as *distinctness*. Distinctness is operationalized by two different semantic measurements: *semantic distance* and *boundedness*, the first one described as “The difference in strength between $\varphi[\alpha]$ and $\varphi[\beta]$ ” that “[...]showed a positive correlation with the likelihood that $\varphi[\alpha]$ would trigger the inference that $\neg\varphi[\beta]$ ” (van Tiel *et al.*, 2016, p. 29). On the other hand, *boundedness* is considered as the fact that a stronger element in a given scale refers to an end point, with the result that its use would give rise to a scalar inference (an upper-bound reading). As pointed out earlier, this account is not a sufficient argument for the variability in the readings, but it does show that there is a much deeper role of semantics here.

This is also the case in Spanish (Gil, 2019), where some experimental data have pointed in the same direction. Gil (2019) has replicated the results of van Tiel *et al.* (2016) using the same paradigm, where subjects are prompted to derive upper-

bound readings from the use of weak gradable adjectives. About these findings, two main points have to be made here, both of them regarding the paradigm used. The first one is that to elicit these kinds of readings from sentences without any linguistic context other than propositions containing the adjectives results perhaps in a sterile task for participants, leading them to interpret the sentences according to their semantic content and nothing more. The second one goes in the same direction: in the lack of a specific communicative situation, where another possibility would apply (that of the rejection of a stronger element in the scale), informants ended up accessing only the lower-bound reading (the semantic interpretation).

However, what happens with contexts where the linguistic form drives the interpretation towards one reading, a reading compatible with certain information shared by hearers and speakers? This is not only the case of Katsos and Cummins (2010) examples seen earlier, but also of those involving the use of modalized utterances, as shown by Musolino's data (2004). In addition, take the following examples, this time featuring gradable adjectives:

- (7) a. Sara should present a good poster to be accepted in the congress.
- b. Sara can present a good poster not to be rejected in the congress.

In these examples, it is possible to arrive at different interpretations of the gradable adjective *good*. (7a) could be interpreted as compatible with a reading such as *Sara presenting a good (and possibly an excellent) poster in order to be accepted in the congress*. On the other hand, (7b) could be read as *Sara presenting only a good poster (not necessarily excellent) in order not to be rejected in the congress*. According to my intuitions, both readings depend firstly on the interpretation of the modal expression that takes scope over the scalar term, and secondly on the situation expressed by the second clause, that of being accepted or rejected in the congress for this matter. This is exactly the kind of interaction between modality and situational context on one hand, and the use of weak gradable adjectives on the other that is explored experimentally in the study presented here. Specifically, I will present experimental data in Spanish showing that weak gradable adjectives are preferably interpreted as having a lower-bound reading no matter the linguistic context (for this case modalized utterances), and regardless of the goals of the communicative situation speakers are involved in. Before presenting the experiment, it is necessary to present in more detail how modality is understood in the context of this study. This will be done in the following section.

Modality

Modalized expressions in natural languages have been widely explored and there exist several approaches concerning their semantics and pragmatics. One particular treatment of those expressions is Papafragou's proposal (2000), which aligns nicely with the intuitions about the interpretation of gradable adjectives presented before. Papafragou's analysis of modality assumes a monosemous approach in the sense that modals are seen as context-dependent expressions. By context-dependent expressions she understands that their semantic content is undetermined by the meaning they communicate. In this approach, modal expressions are analyzed as operators with a tripartite structure as the following (according to Krifka, Pelletier, Carlson, Ter Meulen, Chierchia, and Link, 1995).

(8) OPERATOR (Restrictor, Matrix)

The operator is a modal expression whose function is to establish a logical relation between the Restrictor and the Matrix. The Matrix over which the modal expression takes scope is an embedded proposition p and the Restrictor is the domain D of other propositions. The logical relation between p and D is that of entailment (in the case of strong modals, e. g. *must*) or that of compatibility (in the case of weak modals, e.g. *may*). According to this, the analysis of a modal operator such as *may* will be like (9).

(9) May (D, p), where D is compatible with p

Let's carry this analysis with an example like (10).

- (10) a. In virtue of the creation of a successful vaccine, the pandemic *may* end soon.
 b. p = the pandemic ends soon
 c. D = in virtue of the creation of a successful vaccine
 d. p is compatible with D

As we can see, *may* establishes a relation between the embedded proposition *the pandemic ends soon* and another proposition in the domain: *in virtue of the creation of a successful vaccine*, which in this case turns out to be linguistically expressed by a causal clause. The relation between the two is that of

compatibility, which could be paraphrased as *the scenario where we create a successful vaccine is compatible with the pandemic being over soon*.

Interestingly, the Restrictor (the domain of propositions) against which the embedded proposition is compared to need not to be linguistically expressed. If this is so, the domain is retrieved in the context, as shown in (11).

- (11) a. The pandemic may end soon.
 (12) a. [In virtue of the creation of a successful vaccine]
 b. [In virtue of a global access to a vaccine]
 c. [In virtue of the human world coming to its end due to the disease]

In these examples, the propositions in (12a-c) are not part of the sentence in (11), but are in the domain of possible propositions (facts) against which (11) is paired with. These propositions will be available depending on the conversational context in which (11) occurs. According to the relevant scenario given by the context, a different degree of potentiality will be communicated by the modalized expressions. In this sense, it could be the case that (11) communicates a greater degree of potentiality in a scenario like (12c), in contrast to a scenario like (12a), where surely the pandemic will meet its end if there are no more humans than can become infected.

As already pointed out, the logical force encoded in the modals is captured by the type of logical relation (imposed by the semantics of the operator) between the Restrictor and the Matrix. In this sense, in the case of the weak modals, the relation imposed by the operator is that of compatibility, and in the case of the strong ones, that of entailment. Table 1 shows this distribution in the case of four modals in English (adapted from Papafragou, 2000).⁵

TABLE 1. MODALS DISTRIBUTION.

WEAK MODAL EXPRESSIONS	STRONG MODAL EXPRESSIONS
<i>May</i> : p is compatible with D	<i>Must</i> : p is entailed by D
<i>Can</i> : p is compatible with D	<i>Should</i> : p is entailed by D

⁵ Papafragou makes a further distinction about the domains of propositions. She distinguishes between **unspecified domains**, which would be the case of the modal expressions *must* and *may*, and **factual** and **normative domains**. The domains specified by *can* would be factual domains and those specified by *should* would be normative domains. By these specifications, Papafragou intends to capture the kind of restrictions in the domains imposed by the semantics of modal expressions.

Another interesting thing about this analysis is that it is possible to formally capture the interaction between a variety of different domains and embedded propositions that involve numerals or gradable adjectives and their possible interpretations. In this sense, we can see that there is a complex interaction between the kind of modal expressions used and the kind of domains in question. In order to show this, let's see an example that involves the use of a strong epistemic operator in the context of a game like poker.

- (13) a. It must be the case that John bets five bucks this time.
 b. [John's victory is secure]
- (14) a. It must be the case that Peter's debt is big.
 b. [Peter would sell his car, but not his house]

As we can see in (13a), the numeral *five* is under the scope of the operator *must*, which in this case could receive an epistemic interpretation. Let's suppose that the domain in question is one where John knows he is going to win, as made explicit in (13b). In this scenario, we can see that the numeral in (13a) can receive a lower-bound reading of *at least five*. Interestingly, this reading becomes available, and in fact very plausible, because of the domain in question against which the proposition is paired with, in this case a lower-bound domain. In this sense, it is possible to paraphrase this as follows: *if John has secured his victory in this game, he will bet five (and possibly more) bucks*. The same analysis applies *mutatis mutandis* for the example (14a), with the opposite reading to that of (13), that is an upper-bound reading. The situations expressed by this particular domain, an upper-bound domain, could give rise to the interpretation of the weak gradable adjective *big* as follows: *If Peter would sell only his car, his debt must be big, but not huge*.

Finally, the strength of the operator used could also have an impact in the preference for a reading over the other. So, it could be the case that the kind of relation held between the proposition and the domain could favor upper and lower-bound readings. As noted earlier, strong modal operators hold an entailment relation between the proposition and the domain, while this relation is one of compatibility in the case of weak modal operators. According to this view, both upper and lower bound readings (depending on the domain in question) could be preferred in cases like (13-14a), compared to cases like (15-16a), because the compatibility relation is weaker than the entailment relation.

- (15) a. It is possible that John bets five bucks this time.
 b. [John's victory is secure]
- (16) a. It is possible that Peter's debt is big.
 b. [Peter would sell his car, but not his house]

About this study

This study presents an experiment designed to explore the derivation of upper and lower-bound readings of scalar adjectives in Spanish. As pointed out earlier, the hypothesis is that the interaction between the type of domain and the kind of modality will have an impact on the interpretation of scalar adjectives according to the three following predictions:

1. In a lower-bound domain, a lower-bound reading of a scalar adjective will be preferred.
2. In an upper-bound domain, an upper-bound reading of a scalar adjective will be preferred.
3. Strong modality (as opposed to weak modality) will strengthen upper-bound readings and lower-bound readings in their corresponding domain.

This hypothesis was tested in 11 scalar adjectives corresponding to 11 scales in Spanish, as shown in Table 2.

TABLE 2. SCALES TASTED IN THE EXPERIMENT.

DIMENSION	ADJECTIVAL SCALE IN SPANISH	APPROXIMATE ENGLISH TRANSLATION
[SIZE 1]	<grande, enorme>	<big, enormous>
[SIZE 2]	<pequeño, diminuto>	<small, tiny>
[SUBJECTIVE ESTIMATION 1]	<rico, delicioso>	<tasty, delicious>
[SUBJECTIVE ESTIMATION 2]	<adecuado, idóneo>	<adequate, ideal>
[PHYSICAL QUALITY 1]	<húmedo, empapado>	<wet, soaked>
[PHYSICAL QUALITY 2]	<limpio, impecable>	<clean, spotless>
[TEMPERATURE]	<frío, helado>	<cool, cold>
[VISUAL ESTIMATION]	<bonito, hermoso>	<pretty, gorgeous>
[EMOTION]	<molesto, furioso>	<annoyed, furious>
[PERSONAL ATTRIBUTE]	<inteligente, genio>	<intelligent, genius>
[COLOR]	<claro, blanco>	<light, white>

Four conditions were created according to the two levels of the independent variables. Table 3 shows an example of the critical item for the scale <grande, enorme> in Spanish (<big, huge> for a possible translation).

TABLE 3. FOUR CONDITIONS ACCORDING TO THE LEVELS OF THE TWO VARIABLES.

SIZE I	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
<grande, enorme> <big, huge>	A Rosa le gustaría poner su casa para la fiesta de graduación. <i>Rose would like to offer her place to host the graduation party.</i>	Rosa no quiere poner su casa para la fiesta de graduación. <i>Rose wouldn't like to offer her place to host the graduation party.</i>
Strong epistemic modality	Rosa dice: Mi casa es sin duda grande. <i>Rose: My place is surely big.</i> ¿Qué tan probable es que la casa de Rosa sea enorme? <i>How likely is it that Rose's place is huge?</i>	Rosa dice: Mi casa es sin duda grande. <i>Rose: My place is surely big.</i> ¿Qué tan probable es que la casa de Rosa sea enorme? <i>How likely is it that Rose's place is huge?</i>
Weak epistemic modality	Rosa dice: Puede que mi casa sea grande. <i>Rose: My place is probably big.</i> ¿Qué tan probable es que la casa de Rosa sea enorme? <i>How likely is it that Rose's place is huge?</i>	Rosa dice: Puede que mi casa sea grande. <i>Rose: My place is probably big.</i> ¿Qué tan probable es que la casa de Rosa sea enorme? <i>How likely is it that Rose's place is huge?</i>

Experiment

Method

Participants

317 native speakers of Spanish participated remotely in the experiment (mean age 32.3, range 18-62) distributed in 4 groups of application.

Stimuli

All items presented a contextual situation and a statement made by a speaker. There were 11 critical items (corresponding to the 11 scales) for each condition, resulting in 44 critical items in total distributed in 4 versions of the application, 5 distractors and 1 session of training for each version. Figure 1 shows the screen of a critical item, in this case for the scale <adecuado, idóneo>.

Contexto: Hay muchas plazas disponibles para el empleo por lo que pueden entrar muchos candidatos

El jefe dice:

No tengo duda de que el perfil de este candidato es adecuado

	Nada probable	Poco probable	Algo probable	Muy probable
¿Qué tan probable es que el perfil del candidato sea idóneo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Qué tan probable es que el candidato obtenga el empleo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 1. Screenshot of a critical item displayed in *Qualtrics*.

Procedure

The task was presented in the platform *Qualtrics* which allows to remotely collect responses from participants. They were asked in all critical conditions how probable it was that the strong scalar adjective was the case, given the context and the utterance. They had to provide their answers according to the following four-point Likert scale: “not at all likely”, “a little likely”, “somehow likely” and “very likely”. There was an additional question that functioned as a follow-up question but was not considered for the analysis.

Results

According to the first prediction, the expected responses should be gathered in the two positive points of the Likert scale (“very likely” and “somehow likely”) for the context of a lower-bound domain. That is to say that when participants interpret an utterance containing a weak scalar adjective $\varphi[\alpha]$ in that particular context, they would consider the stronger possibility $\varphi[\beta]$ “very likely” or “somehow likely” to be the case. In other words, they would derive the lower-bound reading in this context.

The evidence confirmed the previous prediction. There was a preference for lower-bound readings of weak scalar adjectives in contexts of lower-bound domains. This is indicated by most choices in the “very likely” point of the Likert scale, and also by a moderate frequency of responses obtained on the “somehow likely” point of the scale, as shown in Figure 2, in which blue bars represent frequencies for the weak modalized propositions and red bars represent frequencies for the strong modalized propositions.

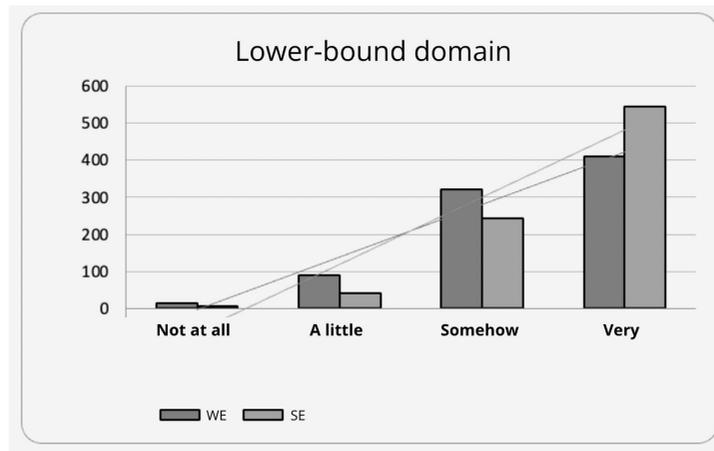


Figure 2. Frequencies of answers in the Likert scale for the lower-bound domain context.

By conducting a chi-square statistical test, the obtained value was statistically significant $p < .0001$. In other words, there is statistical evidence accounting for the preference of lower-bound readings of weak scalar adjectives in the context of lower-bound domains, as shown in Table 4.

TABLE 4. FREQUENCIES, STANDARDIZED RESIDUALS (SR) AND P VALUE FOR THE LOWER-BOUND DOMAIN.

	WEAK EPISTEMIC MODALITY	STRONG EPISTEMIC MODALITY	STANDARDIZED RESIDUALS	
Not at all	14	7	1.08	-1.08
A little	89	41	2.98	-2.98
Somehow	322	243	2.35	-2.35
Very	411	545	-3.06	3.06
chi-sq	<.0001			

In addition, the type of modality modifying the propositions in question was predicted to have an effect on their interpretation, in the sense that strong modalized propositions would potentialize the predicted reading for each domain, again in this case increasing the chances for participants to derive a lower-bound reading. As it is shown in Figure 1, there is a greater frequency of responses concentrating in the last point of the scale, corresponding to the strong modalized propositions. This is corroborated by the significant value obtained by the chi-square test ($p < .0001$) by comparing both types of modalized propositions considering only the two points of acceptance.

The second main prediction was that the kind of readings derived in the upper-bound domain would be upper-bound readings. That is to say that when participants interpreted an utterance containing a weak scalar adjective $\varphi[\alpha]$ in an upper-bound domain, they would reject the stronger possibility $\varphi[\beta]$ by choosing “not at all likely” or “a little likely” in the Likert scale. In other words, they would derive the upper-bound reading in this particular context.

It would be expected that greater frequencies of answers would be gathered in the two negative points of the Likert scale. Nevertheless, even in these contexts the frequencies were gathered in the two positive points of the scale, “very likely” and “somehow likely”, as shown in Figure 3, in which blue bars represent frequencies for the weak modalized propositions and red bars represent frequencies for the strong modalized propositions. This means that, contrary to the prediction, there were not greater frequencies of rejection of

strong scalar adjectives in the upper-bound domain. This essentially means that the predicted upper-bound readings were in fact not derived.

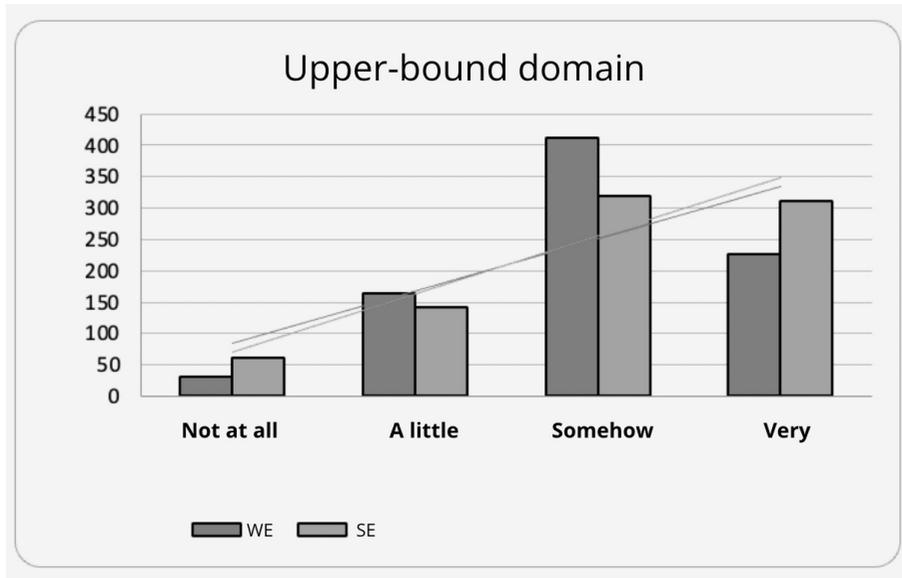


Figure 3. Frequencies of answers in the Likert scale for the upper-bound domain context.

Discussion

Results show different responses across domains and across modalities, which is evidence that different inferences are derived by speakers. When participants interpret weak scalar adjectives in lower-bound domains, they derive lower-bound readings. These readings have the form of $\varphi[\alpha] \wedge \diamond(\varphi[\beta])$. As an illustration, take the scale $\langle wet, soaked \rangle$. If a speaker asserts that something is *wet*, this will be interpreted by the hearer that the thing being talked about is *wet* and possibly *soaked*. The consideration that the strong adjective of the scale could also be the case is the so-called lower-bound reading, which could be paraphrased as *at least wet*. Interestingly, this kind of reading is even more frequent if the weak scalar adjective occurs under the scope of a modal operator of necessity.

In contrast, weak scalar adjectives still receive a lower-bound reading even when the context, a communicative situation shared by speaker and hearer, is one where the strong scalar adjective could not be the case. For example, in a situation where someone has booked a hotel room with a view to the garden, but not to the sea, and utters “the view from the room will certainly be pretty,” a very likely inference would be that the view won’t be gorgeous. This inference

would be licensed because the room has a view but not to the sea and because the speaker is certain about the quality of the view, in this case just *pretty*. Nevertheless, the experimental data collected here contradicts this intuition. Upper-bound readings are hardly derived from the use of weak scalar adjectives even when the situation calls for the rejection of the strong scalar adjective.

As discussed previously in the specialized literature in pragmatics, neo-griecan accounts proposed that the semantic content of scalar elements in natural languages is that of [[AT LEAST X]] (Horn, 1984). Some studies have been conducted in Spanish showing that this is not the case of numerals, for example (Villaseñor, 2017, 2018; Villaseñor & Gil, 2022), which essentially means that numerals could receive lower and upper-bound readings, but their core meaning is [[EXACTLY N]]. This is also the theoretical intuition of Yeom (2017), who extends this view of numerals to other scalar elements. Nevertheless, the data collected in this study suggests that most of the time speakers give scalar adjectives an [[AT LEAST X]] reading, regardless of the kind of pragmatic context in which they are asserted. This could be evidence of scalar adjectives having a lower-bound semantics (as proposed by some pragmatic theories), which speakers access no matter the pragmatic context. Another possibility is that adult speakers interpret scalar adjectives logically, even when pragmatic factors are at stake. This evidence runs in the opposite direction to the predicted readings speakers are supposed to give to scalar elements, that is the derivation of scalar implicatures. Whatever the case might be, it is evident that scalar adjectives are interpreted by speakers differently than other scalar elements, as numerals or quantifiers.

Finally, these findings suggest that scalar implicatures are at best marginal cases of pragmatic inferences that are restricted only to certain cases. These cases involved the interpretation of quantifiers or the interpretation of connectors, such as the existential quantifier and the disjunction. Nevertheless, it is evident that a phenomenon such as scalarity does exist in language and that more extensive research has to be conducted regarding its interpretation.

References

- Chierchia, G. Fox, D. & Spector, B. (2011). “The grammatical view of scalar implicatures and the relationship between semantics and pragmatics”. In P. Portner, C. Maienborn, and K. von Stechow (Eds.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning* (vol. 3, pp. 2297-2332). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Gil, I. (2019). “Acceso léxico y escalaridad: una aproximación experimental al acceso de adjetivos fuertes a partir de adjetivos débiles en español”. *Estudios de lingüística aplicada*, 37(70), pp. 9-36. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/869/997>
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. In P. Cole and J. L. Morgan, *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Horn, L. R. (1984). “Toward a new taxonomy for pragmatic inference: Q-based and R-based implicature”. In D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: linguistic applications, Proceedings of GURT’84* (pp. 11-42). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Katsos, N. & Cummins, C. (2010). “Pragmatics: From Theory to Experiment and Back Again”. *Language and Linguistics Compass*, 4(5), pp. 282-295.
- Krifka, M., Pelletier, F., Carlson, G., Meulen ter, A., Chierchia, G. & Link, G. (1995). “Genericity: an introduction”. In G. Carlson and F. Pelletier (Eds.), *The generic book* (pp. 1-124). Chicago: University of Chicago Press.
- Levinson, S. (2000) *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge: MIT Press.
- Musolino, J. (2004). “The semantics and acquisition of number words: Integrating linguistic and developmental perspectives”. *Cognition*, 93(1), pp. 1-41. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.002>
- Papafragou, A. (2000). *Modality: issues in the semantics-pragmatics interface*. Amsterdam/New York: Elsevier.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Tiel van, B., Miltenburg van, E., Zevakhina, N. & Geurts, B. (2016). “Scalar diversity”. *Journal of Semantics*, 33(1), pp. 137-175. <https://doi.org/10.1093/jos/ffu017>
- Villaseñor, G. (2017). “Interpretación de términos numéricos: un estudio empírico”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35(66), pp. 135-172. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/835>
- Villaseñor, G. (2018). “Aspectos lingüísticos y pragmáticos de los términos numéricos: una aproximación teórica y experimental” (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción / Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Ciudad de México. <http://132.248.9.195/ptd2018/diciembre/0783554/Index.html>
- Villaseñor, G. & Gil, I. (2022). “Pragmatic and grammatical issues on the interpretation of number terms: evidence from an experimental study” *Lenguaje*, 50(1), pp. 93-114. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11010>
- Yeom, J. (2017) “Interpretations of Numerals and Structured Contexts”. In C. Lee, F. Kiefer & M. Krifka (Eds.), *Studies in Natural Language and Linguistic Theory*:

Contrastiveness in Information Structure, Alternatives and Scalar Implicatures, (vol. 91, pp. 305-320). Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10106-4_15

Zevakhinaz, N. (2012). “Strength and similarity of scalar alternatives”. In A. Aguilar Guevara, A. Chernilovskaya & R. Nouwen (Eds.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung 16* (vol. 2, pp. 647-58). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology MIT Working Papers in Linguistics.

Appendix

Appendix 1. Experimental items.

SIZE 1 <grande, enorme>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	A Rosa le gustaría poner su casa para la fiesta de graduación.	Rosa no quiere poner su casa para la fiesta de graduación.
Strong epistemic	Rosa dice: Mi casa es sin duda grande. ¿Qué tan factible es que la casa de Rosa sea enorme? ---> ¿Qué tan factible es que Rosa termine haciendo la fiesta en su casa? --->	Rosa dice: Mi casa es sin duda grande. ¿Qué tan factible es que la casa de Rosa sea enorme? ---> ¿Qué tan factible es que Rosa termine haciendo la fiesta en su casa? --->
Weak epistemic	Rosa dice: Puede que mi casa sea grande. ¿Qué tan factible es que la casa de Rosa sea enorme? ---> ¿Qué tan factible es que Rosa termine haciendo la fiesta en su casa? --->	Rosa dice: Puede que mi casa sea grande. ¿Qué tan factible es que la casa de Rosa sea enorme? ---> ¿Qué tan factible es que Rosa termine haciendo la fiesta en su casa? --->
SIZE 2 <pequeño, diminuto>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	Pedro es un neurocirujano que actualmente trabaja en un caso muy complejo.	Pedro es un neurocirujano que actualmente trabaja en un caso de rutina.
Strong epistemic	Pedro dice: El tumor que causa esta condición es sin duda pequeño. ¿Qué tan factible es que el tumor sea diminuto? ---> ¿Qué tan factible es que la condición sea grave? --->	Pedro dice: El tumor que causa esta condición es sin duda pequeño. ¿Qué tan factible es que el tumor sea diminuto? ---> ¿Qué tan factible es que la condición sea grave? --->
Weak epistemic	Pedro dice: Es posible que el tumor que causa esta condición sea pequeño. ¿Qué tan factible es que el tumor sea diminuto? ---> ¿Qué tan factible es que la condición sea grave? --->	Pedro dice: Es posible que el tumor que causa esta condición sea pequeño. ¿Qué tan factible es que el tumor sea diminuto? ---> ¿Qué tan factible es que la condición sea grave? --->

SUBJECTIVE ESTIMATION 1 <rico, delicioso>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>La mamá de Matías es chef y cocinará para él y su novia.</i>	<i>Matías va a probar una nueva fonda muy barata.</i>
Strong epistemic	Matías le dice a su novia: Seguro la comida de hoy va a estar rica. ¿Qué tan factible es que la comida esté deliciosa? ---> ¿Qué tan factible es que a Matías le guste comer la comida de su mamá? --->	Matías le dice a su novia: Seguro la comida de hoy va a estar rica ¿Qué tan factible es que la comida esté deliciosa? ---> ¿Qué tan factible es que Matías regrese a comer ahí? --->
Weak epistemic	Matías le dice a su novia: Es posible que la comida de hoy esté rica. ¿Qué tan factible es que la comida esté deliciosa? ---> ¿Qué tan factible es que a Matías le guste comer la comida de su mamá? --->	Matías le dice a su novia: Es posible que la comida de hoy esté rica. ¿Qué tan factible es que la comida esté deliciosa? ---> ¿Qué tan factible es que Matías regrese a comer ahí? --->
SUBJECTIVE ESTIMATION 2 <adecuado, idóneo>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>Hay muchas plazas disponibles para el empleo por lo que pueden entrar muchos candidatos.</i>	<i>Solamente hay una plaza para el empleo por lo que hay que elegir muy bien al candidato.</i>
Strong epistemic	El jefe dice: No tengo duda de que el perfil de este candidato es adecuado. ¿Qué tan factible es que el perfil del candidato sea idóneo? ---> ¿Qué tan factible es que el candidato obtenga el empleo? --->	El jefe dice: No tengo duda de que el perfil de este candidato es adecuado. ¿Qué tan factible es que el perfil del candidato sea idóneo? ---> ¿Qué tan factible es que el candidato obtenga el empleo? --->
Weak epistemic	El jefe dice: Es posible que el perfil de este candidato sea adecuado. ¿Qué tan factible es que el perfil del candidato sea idóneo? ---> ¿Qué tan factible es que el candidato obtenga el empleo? --->	El jefe dice: Es posible que el perfil de este candidato sea adecuado. ¿Qué tan factible es que el perfil del candidato sea idóneo? ---> ¿Qué tan factible es que el candidato obtenga el empleo? --->
PHYSICAL QUALITY 1 <húmedo, empapado>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>Lara se acaba de bañar.</i>	<i>Hace un rato que Lara se terminó de bañar.</i>
Strong epistemic	Lara dice: No me puedo peinar porque mi cabello está definitivamente húmedo. ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté empapado? ---> ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté maltratado? --->	Lara dice: No me puedo peinar porque mi cabello está definitivamente húmedo. ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté empapado? ---> ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté maltratado? --->
Weak epistemic	Lara dice: No me puedo peinar porque quizás mi cabello está húmedo. ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté empapado? ---> ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté maltratado? --->	Lara dice: No me puedo peinar porque quizás mi cabello está húmedo. ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté empapado? ---> ¿Qué tan factible es que el cabello de Lara esté maltratado? --->

PHYSICAL QUALITY 2 <limpio, impecable>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>El médico de Juan es muy cuidadoso con la higiene en su espacio.</i>	<i>El médico de Juan normalmente mantiene la higiene en su espacio.</i>
Strong	Juan dice: seguro el consultorio está limpio. ¿Qué tan factible es que el consultorio esté impecable? ---> ¿Qué tan factible es que Juan visite el consultorio en un futuro? --->	Juan dice: seguro el consultorio está limpio. ¿Qué tan factible es que el consultorio esté impecable? ---> ¿Qué tan factible es que Juan visite el consultorio en un futuro? --->
Weak epistemic	Juan dice: es posible que el consultorio esté limpio. ¿Qué tan factible es que el consultorio esté impecable? ---> ¿Qué tan factible es que Juan visite el consultorio en un futuro? --->	Juan dice: es posible que el consultorio esté limpio. ¿Qué tan factible es que el consultorio esté impecable? ---> ¿Qué tan factible es que Juan visite el consultorio en un futuro? --->
TEMPERATURE <frío, helado>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>Las cervezas ya llevan tiempo en el refrigerador.</i>	<i>Las cervezas se acaban de meter al refrigerador.</i>
Strong epistemic	Juan dice: Es seguro que las cervezas están frías. ¿Qué tan factible es que las cervezas estén heladas? ---> ¿Qué tan factible es que Juan quiera tomar una cerveza? --->	Juan dice: Es seguro que las cervezas están frías. ¿Qué tan factible es que las cervezas estén heladas? ---> ¿Qué tan factible es que Juan quiera tomar una cerveza? --->
Weak epistemic	Juan dice: Es posible que las cervezas estén frías. ¿Qué tan factible es que las cervezas estén heladas? ---> ¿Qué tan factible es que Juan quiera tomar una cerveza? --->	Juan dice: Es posible que las cervezas estén frías. ¿Qué tan factible es que las cervezas estén heladas? ---> ¿Qué tan factible es que Juan quiera tomar una cerveza? --->
VISUAL ESTIMATION <bonito, hermoso>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>A Pablo le asignarán una habitación con vista al mar.</i>	<i>A Pablo le asignarán una habitación con vista, pero no al mar.</i>
Strong epistemic	Pablo dice: La vista desde la habitación sin duda será bonita. ¿Qué tan factible es que la vista resulte hermosa desde la habitación? ---> ¿Crees que Pablo disfrutará sus vacaciones? --->	Pablo dice: La vista desde la habitación sin duda será bonita. ¿Qué tan factible es que la vista resulte hermosa desde la habitación? ---> ¿Crees que Pablo disfrutará sus vacaciones? --->
Weak epistemic	Pablo dice: La vista desde la habitación quizás será bonita. ¿Qué tan factible es que la vista resulte hermosa desde la habitación? ---> ¿Crees que Pablo disfrutará sus vacaciones? --->	Pablo dice: La vista desde la habitación quizás será bonita. ¿Qué tan factible es que la vista resulte hermosa desde la habitación? ---> ¿Crees que Pablo disfrutará sus vacaciones? --->

EMOTION <molesto, furioso>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>La novia de Alan lo engañó con su mejor amigo.</i>	<i>La novia de Alan llegó 10 minutos tarde.</i>
Strong epistemic	Alan dice: Sin duda estoy molesto. ¿Qué tan factible es que Alan esté furioso? ---> ¿Qué tan factible es que Alan perdone a su novia? --->	Alan dice: Sin duda estoy molesto. ¿Qué tan factible es que Alan esté furioso? ---> ¿Qué tan factible es que Alan perdone a su novia? --->
Weak epistemic	Alan dice: Creo que estoy molesto ¿Qué tan factible es que Alan esté furioso? ---> ¿Qué tan factible es que Alan perdone a su novia? --->	Alan dice: Creo que estoy molesto ¿Qué tan factible es que Alan esté furioso? ---> ¿Qué tan factible es que Alan perdone a su novia? --->
PERSONAL ATTRIBUTE <inteligente, brillante>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>Juan es parte de un grupo de alumnos de excelencia.</i>	<i>Juan ha tenido ciertas dificultades en la escuela.</i>
Strong epistemic	Su papá dice: Sin duda Juan es inteligente. ¿Qué tan factible es que Juan sea brillante? ---> ¿Qué tan factible es que Juan cuente con el apoyo de su papá? --->	Su papá dice: Sin duda Juan es inteligente. ¿Qué tan factible es que Juan sea brillante? ---> ¿Qué tan factible es que Juan cuente con el apoyo de su papá? --->
Weak epistemic	Su papá dice: Es posible que Juan sea inteligente. ¿Qué tan factible es que Juan sea brillante? ---> ¿Qué tan factible es que Juan cuente con el apoyo de su papá? --->	Su papá dice: Es posible que Juan sea inteligente. ¿Qué tan factible es que Juan sea brillante? ---> ¿Qué tan factible es que Juan cuente con el apoyo de su papá? --->
COLOR <claro, blanco>	LOWER-BOUND DOMAIN	UPPER-BOUND DOMAIN
	<i>Martín rinde su declaración como testigo de un percance automovilístico. El día del percance no traía sus lentes.</i>	<i>Martín rinde su declaración como testigo de un percance automovilístico.</i>
Strong epistemic	Martín dice: Estoy seguro de que la moto que se le cerró al camión era color claro. ¿Qué tan factible es que la moto fuera color blanca? ---> ¿Qué tan factible es que la moto haya ocasionado el percance? --->	Martín dice: Estoy seguro de que la moto que se le cerró al camión era color claro. ¿Qué tan factible es que la moto fuera color blanca? ---> ¿Qué tan factible es que la moto haya ocasionado el percance? --->
Weak epistemic	Martín dice: Es posible que la moto que se le cerró al camión fuera color claro. ¿Qué tan factible es que la moto fuera color blanca? ---> ¿Qué tan factible es que la moto haya ocasionado el percance? --->	Martín dice: Es posible que la moto que se le cerró al camión fuera color claro. ¿Qué tan factible es que la moto fuera color blanca? ---> ¿Qué tan factible es que la moto haya ocasionado el percance? --->

La condición de novedad en las construcciones con *haber impersonal*

Novelty condition in impersonal haber constructions

Gabriela Galindo Morales
Universidad Autónoma de Querétaro, México
gabriela.gal1801@gmail.com

Valeria A. Belloro
Universidad Autónoma de Querétaro, México
valeria.belloro@uaq.edu.mx

Original recibido: 11/03/2022
Dictamen enviado: 29/04/2022
Aceptado: 18/11/2022

Resumen

Se asume que la construcción con *haber impersonal* (CHI) es un tipo de construcción existencial y, como tal, está sujeta a restricciones sobre el estatus pragmático de su único argumento (el pivote), a saber, este debe denotar una entidad nueva en el discurso. El objetivo de este artículo es presentar una propuesta de análisis desde los niveles de accesibilidad cognitiva de la CHI a partir de datos de uso (oral y escrito). Los datos muestran que (i) los pivotes exhiben un amplio rango de estatus pragmáticos, incluyendo nuevo, inactivo, accesible y activo (Prince, 1981; Belloro, 2012); (ii) la condición de novedad no está limitada a los pivotes, sino que fluctúa entre este, la coda témporo-espacial que restringe la predicación y el predicado. Los resultados obtenidos subrayan la importancia de evaluar las categorías pragmáticas involucradas en la descripción de fenómenos gramaticales a partir de datos de uso y contribuyen a una caracterización más adecuada de la “condición de novedad” asociada con la CHI.

Palabras clave: accesibilidad cognitiva, construcción existencial, interfaz sintaxis-pragmática

Abstract

Constructions with impersonal haber (CHI) are assumed to be a type of existential construction, and as such, to pose restrictions on the pragmatic status of their only argument: to denote a new entity. Although exceptions to this are recognized, it is not clear which pragmatic contexts motivate them. Thus, the objective of this article is to examine what types or degrees of “newness” the CHI pivot instantiates. The data

shows that, (i) pivots exhibit a wide range of pragmatic status, including new, inactive, accessible, and active (Prince 1981, Belloro 2012); (ii) the condition of novelty is not limited to pivots, but fluctuates between them, the temporo-spatial coda that restricts the predication, and the predicate itself. The results underline the importance of natural data when evaluating pragmatic categories involved in the description of grammatical phenomena, and contribute to a more adequate characterization of the “novelty condition” associated with the CHI.

Keywords: *cognitive accessibility, existential construction, syntax-pragmatic interface*

Introducción

Se propone tradicionalmente que las construcciones con *haber* impersonal (en adelante, CHI) son construcciones existenciales-presentativas compuestas de un único argumento obligatorio –el “pivote”– y de un anclaje témporo-espacial que ocasionalmente acompaña la predicación –la “coda”– (McNally, 2015) (1).

- (1) Hay [una mujer]_{PIVOTE} [en la acera de enfrente]_{CODA}.

La literatura sugiere que las CHI introducen una entidad nueva en el discurso (Hetzron, 1975; Suñer, 1982; Leonetti, 1999; Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE), 2009, p. 287), para afirmar o negar su existencia (Matten Bon, 1995) o traerla a la conciencia del interlocutor (Bolinger, 1977).

Desde el abordaje de los estatus pragmáticos en las construcciones existenciales se considera que la CHI “presenta” (de Benito Moreno 2016, p. 220) o “introduce” (Pato, 2016, p. 370) un elemento nuevo en el discurso. Estas interpretaciones definen “nuevo” como aquel elemento léxico de primera mención en el discurso. Esto, en efecto, lo podemos ver reflejado en el ejemplo (2).¹

- (2) El alarido y la sacudida del cuerpo en la cama que crujió bajo el espasmo se mezclaron con cosas y con actos que no escogí y que jamás podré explicarme; **entre el hombre de espaldas y yo había un taburete desvencijado**, lo vi alzarse en el aire y caer de canto sobre la cabeza del papá; su cuerpo y el taburete rodaron por el suelo casi en el mismo segundo. (ADESSE)

¹ Salvo que se indique lo contrario, todos los ejemplos fueron obtenidos a partir de dos bases de datos: ADESSE, de la Universidad de Vigo, disponible en <http://adesse.uvigo.es/index.php/ADESSE/Inicio> y CREA, de la RAE, disponible en <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>.

El análisis de datos naturales muestra que, si bien en ciertos casos los pivotes refieren a entidades desconocidas mencionadas por primera vez en el discurso (2), también aparecen ejemplos que no cumplen dichas características, tal como es el caso del pivote anafórico de (3a), que remite, con una expresión nueva, a una entidad ya mencionada. También muestra que una entidad de primera mención en el discurso no necesariamente es nueva para el interlocutor, como se observa en el caso del pivote de (3b).

- (3) a. La habitación_j está pagada –protesté–, pero no el arbitrio de hospedaje.
—Cuatrocientos o **no hay techumbre**_j. (ADESSE)
b. —¿Tú vas a entrar ahí? –preguntó señalando el túnel. Le dije que sí.
—Pues voy contigo –afirmó.
—Seguro que **hay ratas** –le advertí. (ADESSE)

Estas muestras indican que al remitirse únicamente a la codificación en el discurso ciertos pivotes quedan fuera de las consideraciones ofrecidas por la literatura. No obstante, la evaluación de accesibilidad cognitiva de las entidades discursivas (Prince, 1981, 1992; Chafe, 1987, 1994) ofrece un análisis que permite dar cuenta de una gama amplia de casos, pues esta evaluación no depende de la mención previa en el discurso, por lo que se incluyen las entidades que son parte del foco atencional del interlocutor (3a) o de su conocimiento enciclopédico (3b).

Así, el objetivo de este artículo es presentar una propuesta de análisis de las CHIs por medio de los distintos niveles de accesibilidad cognitiva de las entidades denotadas por el pivote y la coda. Este trabajo se justifica en la falta de claridad respecto a cuáles son los contextos pragmáticos que motivan los diversos estatus pragmáticos del pivote y coda en las CHIs. La literatura sobre los estatus pragmáticos en las construcciones existenciales considera que la CHI “presenta” (de Benito Moreno, 2016, p. 220) o “introduce” (Pato, 2016, p. 370) un elemento nuevo en el discurso. Estas perspectivas parecen definir “nuevo” como aquel elemento léxico de primera mención en el discurso, lo cual lleva a que ejemplos como los de (3) queden excluidos de la definición general y se consideren como casos de “excepción” a la regla de novedad del pivote. Sin embargo, este artículo propone retirar dichos ejemplos del campo de la excepción e incorporarlos más bien a un espectro de categorías pragmáticas en las CHIs, que van desde las más novedosas hasta las más activas.

El trabajo está organizado del siguiente modo. En la sección que sigue a esta Introducción se revisa brevemente la condición de novedad que se asigna a las

CHIs en los estudios sobre el tema. En la tercera sección se presentan los niveles de accesibilidad usados en este artículo para la evaluación del estatus pragmático de pivotes y codas. En la cuarta sección se dan a conocer los resultados obtenidos, tanto en relación con el pivote como en relación con la coda, donde se evidencia que tanto los pivotes como las codas exhiben un amplio rango de estatus pragmáticos que van más allá de la categoría “nuevo”, siendo que también pueden ser inactivos, accesibles o activos. Finalmente, se presenta una sección de conclusiones y comentarios finales.

Estudios previos respecto al estatus “nuevo” de la CHI

Las CHIs se han clasificado como construcciones presentativas que “aportan” un elemento “nuevo” al discurso por medio del artículo indefinido (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 287). Se reconocen, sin embargo, excepciones. En (4a) el pivote *las* denota una entidad ya conocida por el interlocutor debido a mención previa inmediata y en (4b-c), la definitud del pivote indica que la entidad es identificable.

- (4) a. ¿Hay entradas para la próxima sesión?
No las hay.
b. Había el doble de concurrentes.
c. En sus palabras había el típico desprecio. (RAE, 2011, p. 288)

La RAE reconoce estos ejemplos como casos de “excepción” al conocido “efecto de definitud” que restringe la ocurrencia de pivotes definidos en las CHI, pero no queda claro cuál es el estatus pragmático que estos pivotes definidos instancian.

Por otra parte, no es evidente que sean nuevos todos los pivotes indefinidos, pivotes indefinidos en los que la expresión referencial no varía. Tal es el caso de *vacas* en (5). En este ejemplo aparecen dos CHI, y en ambos casos es injustificado tratar a los pivotes como “nuevos”. En la primera CHI, el pivote es, en efecto, una expresión referencial (indefinida) mencionada por primera vez en el contexto discursivo. No obstante, cabe cuestionarse su estatus de “nuevo” si se considera la mención de la clase *animales* [de granja] en la cláusula previa, de la que *vacas* es un miembro esperable. La segunda CHI directamente repite el pivote introducido por el interlocutor.

- (5) E1: ¿Y qué otros animales tenía? ¿Vacas, aquí ha habido alguna vez?
I1: Sí. Yo eso no he llegao a tenerlo, pero **ha habido vacas**, muchas, y las hay ahora también. (de Benito Moreno, 2016, p. 221)

Ejemplos de este tipo evidencian que la “novedad” de los pivotes no se limita a entidades desconocidas para el interlocutor, sino que, incluso como frases indefinidas, puede remitir a entidades ya mencionadas o esperables en virtud del discurso previo. Como se verá en apartados posteriores, lo mismo aplica a las codas, cuyo estatus pragmático ha recibido menos atención.

Además de las particularidades gramaticales anteriormente descritas sobre la indefinición del pivote, en la literatura también se describen las CHIs como construcciones presentacionales en las que se presenta un elemento discursivamente nuevo (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, 15.6d; de Benito Moreno, 2016, p. 220; Pato, 2016, p. 370), dándose a entender que una entidad nueva es aquella de primera mención en el discurso. Esta postura se inclina por definir las entidades nuevas a partir de un ámbito meramente discursivo, más que de niveles de accesibilidad cognitiva. Siguiendo este parámetro, resulta difícil clasificar los casos de frases definidas de primera mención, pues sus propiedades de definitud indican que se asume un conocimiento de la entidad, pero a la vez la primera mención la haría una entidad discursiva nueva.

La propuesta de este artículo se basa, entonces, en delimitar las entidades nuevas a partir de los niveles de accesibilidad cognitiva que el hablante asume de su interlocutor. Bajo esta perspectiva, se pretende incorporar los casos, tanto prototípicos como de *excepción*, que ha señalado la literatura bajo un mismo parámetro de estatus pragmático, partiendo de que, más que casos de excepción, las CHIs contienen entidades con diversos niveles de accesibilidad cognitiva.

Niveles de accesibilidad cognitiva

En la evaluación del estatus pragmático de pivotes y codas se sigue la propuesta de Belloro (2012), donde se consideran cuatro niveles de accesibilidad: activo, accesible, inactivo y nuevo. Se clasifican como activos los referentes que el hablante asume como parte del foco atencional del interlocutor. Esta evaluación es independiente de la mención previa en el discurso. Si resulta de codificaciones previas, estas ocurrieron en el contexto más inmediato, y típicamente entre la expresión que se analiza y su antecedente no median más de dos cláusulas. Así, en (6), el clítico *le* refiere a un participante activo que se identifica sin dificultad como el presidente Andrés Manuel López Obrador, que aparece mencionado dos cláusulas atrás y es también el agente implícito de *hacer un balance* en la cláusula precedente.

- (6) Las recientes consultas solicitadas por Estados Unidos y Canadá en materia energética en el marco del Tratado de Comercio entre México, Estados

Unidos y Canadá (T-MEC) están vinculadas con el conflicto entre Pemex y la empresa Talos Energy, sobre el mega yacimiento petrolero Zama, en el golfo de México, explicó el presidente Andrés Manuel López Obrador. Al hacer un balance de las inversiones en puerta en el país en materia energética, luego que empresarios del ramo **le** anunciaron en la reunión que sostuvieron en Washington hace un par de semanas inversiones por 40 mil millones de dólares en lo que resta del sexenio... (*La Jornada*, 26 de julio de 2022)

Es más difícil discutir aquí los casos de activación situacional, si bien el lector no tendrá dificultad para inferir que *aquí* refiere al texto que tiene frente a sus ojos. Se trata de un caso de activación situacional particular, liberado de coordenadas espacio-temporales compartidas. Más comúnmente, la activación situacional se da en la comunicación cara a cara. En cualquier caso, involucra elementos que se evalúan como parte del foco atencional del interlocutor.

En la comunicación cara a cara también es posible referirse a entidades periféricas; por ejemplo, la ventana que el interlocutor tiene a sus espaldas. En este caso la utilización de formas atenuadas (pronombres, adverbios deícticos) no resulta feliz, ya que la entidad en cuestión no se considera activa sino meramente accesible. Un referente ya mencionado en el discurso también puede considerarse accesible (en lugar de activo) si entre la codificación que se analiza y su antecedente intervienen otras entidades que provocan la suficiente interferencia. Tal es el caso de la nueva mención del presidente en (7) que continúa el ejemplo de arriba:

- (7) [...] luego que empresarios del ramo **le** anunciaron en la reunión que sostuvieron en Washington hace un par de semanas inversiones por 40 mil millones de dólares en lo que resta del sexenio, **el mandatario** indicó que “se está en acuerdos para extracción de petróleo en los bloques o rondas que se licitaron, que hemos respetado”. (*La Jornada*, 26 de julio de 2022)

En efecto, la elección de una frase nominal (*el mandatario*) en lugar de un pronombre responde a la relativa desactivación de este referente gracias a la mención de otras entidades (la reunión que sostuvieron en Washington, las inversiones por 40 mil millones de dólares, lo que resta del sexenio).

Son también accesibles las entidades de primera mención que comparten una asociación convencional con otras entidades ya mencionadas. En el mismo texto de *La Jornada* aparece más adelante la palabra *barriles*, que en este contexto se

interpreta específicamente como unidad de medida en la producción de petróleo (8). Su existencia es “inferible” (Prince, 1981, 1992) a partir del tema que se discute, y es esta asociación convencional lo que convierte a este referente en accesible.

- (8) En su conferencia de prensa de este martes en Palacio Nacional, detalló que en la primera ronda se entregaron contratos con la empresa Talos junto con otras dos compañías para campo Zama, con capacidad para producir alrededor de 150 mil **barriles** diarios.

A diferencia de los referentes activos y accesibles, los referentes inactivos no forman parte de la atención del interlocutor, ni siquiera de forma periférica, pero sí de su conocimiento, de su memoria a largo plazo, por lo que generalmente pueden evocarse a partir de frases definidas simples. Un caso típico lo constituyen las entidades culturalmente salientes, típicamente únicas, o que se construyen como las únicas relevantes en el contexto de enunciación (el sol, el cambio climático, la Navidad). También pueden ser inactivos referentes ya mencionados en el discurso, si el antecedente ha quedado suficientemente atrás para asumirse como fuera de la memoria a corto plazo del interlocutor.

En el último punto del continuo están los referentes que se asumen como desconocidos para el interlocutor y se categorizan como nuevos. En los casos más claros se codifican a través de frases indefinidas (9a), aunque ocasionalmente pueden dar lugar a los llamados usos endofóricos del artículo definido, en los que el material descriptivo aportado por los modificadores implica la unicidad del referente (9b).

- (9) a. Llegó una persona.
b. Llegó la persona que, sin saberlo, habían estado esperando desde siempre.

Los referentes nuevos –en este sentido de “desconocidos para el interlocutor”– son necesariamente nuevos también en el discurso, con la condición agregada de que no están convencionalmente asociados con otros referentes ya mencionados (lo que los convertiría en accesibles).

Tal como en otras propuestas basadas en niveles de accesibilidad cognitiva o familiaridad asumida (Prince, 1981, 1992; Chafe, 1987, 1994), estas categorías sirven como hipótesis de trabajo a partir de las que evaluar las condiciones pragmáticas de uso de cierta construcción evitando la circularidad de apelar,

para identificarlas, ya sea a sus rasgos formales (p. ej. definitud) o a su anaforicidad. En efecto, como se discute a continuación, las CHI instancian un rango de estatus pragmáticos –desde activo hasta nuevo– que es, en gran medida, independiente de si se trata o no de primeras menciones y/o de pivotes indefinidos.

Metodología

El análisis de este artículo se logró por medio de la extracción de oraciones con el verbo *haber* impersonal del corpus de Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español (ADESSE), tomando las 739 oraciones que contienen el verbo *haber*, siendo este el número total de ejemplos que el corpus ofrecía. Igualmente, se utilizó del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de donde se recuperaron 77 cláusulas del medio oral de la zona geográfica de México. Dicha recopilación reunió 816 ejemplos para el análisis.²

En el análisis se tomaron en cuenta las siguientes variables. En primer lugar, se clasificaron los ejemplos en tanto que en estos hubiera la presencia (10a) o ausencia (10b) de una coda. Siendo así, para el análisis de grados de novedad del pivote se tomaron en cuenta todos los ejemplos (816 casos), mientras que para el análisis de la coda se tomaron en cuenta 352 casos.

- (10) a. *En Suecia* hay cinco Ombudsman diferentes por razones de materias.
- b. Había sopa de pescado.

En segundo lugar, se clasificaron los pivotes y codas de acuerdo con sus distintas manifestaciones de definitud en sus codificaciones a partir de la presencia (11a) o ausencia (11b) de determinante y de la definitud (11c) o indefinitud (11d) de estos, obteniendo así una separación minuciosa de las diferentes codificaciones que pueden tener los pivotes y las codas.

² Aunque la mayoría de los ejemplos de estas bases de datos corresponden al habla escrita y en menor medida al habla oral, consideramos que esto no debería tener mayor repercusión en el tipo de análisis que se pretende realizar con los datos. Esto debido a que tanto en el habla oral como en la escrita se puede manifestar la interacción entre los referentes discursivos y sus estatutos de accesibilidad cognitiva. No descartamos que existan diferencias en la forma en que el estado de la información de los referentes se manifiesta en la oralidad y escritura; sin embargo, dichas diferencias no afectaron los resultados obtenidos en este artículo, además de que un análisis de estas quedaría fuera de los objetivos de esta investigación.

- (11) a. Hay *una vertiente de México que mira hacia otro lado*.
b. Sin haber todavía *armas de fuego* y en sólo cinco años de campaña.
c. No podía apreciarse rencor en sus palabras porque no *lo* había.
d. Había *una cama deshecha*.

En tercer lugar, se tomó en cuenta si el pivote o la coda denotan una entidad conocida o desconocida para el interlocutor. Así, tenemos, por un lado, casos como los de (12a), donde el pivote carece de relación con entidades discursivas previas, además de que requiere de una descripción amplia por parte del hablante, por lo que se considera una entidad nueva. Por otro lado, tenemos casos como los de (12b) donde, si bien el pivote es una FN indefinida, tiene una mención previa por medio de otro recurso léxico, siendo así una entidad accesible. Por último, casos como el de (12c) nos muestran que el pivote, codificado como clítico, recupera una entidad no solamente ya conocida por el oyente, sino que además es parte del foco atencional, por lo que es una entidad activa.

- (12) a. Del vestuario que en forma tan precipitada habíamos tenido que abandonar y a donde regresamos sin ser molestados, arrancaba una escalera de caracol por la que subimos hasta llegar a un descansillo espacioso, en una de cuyas paredes había un ventanal al que con prudencia nos asomamos y a través del cual vimos lo siguiente: una sala circular casi tan grande como una plaza de toros de pueblo, que tenía por techo una cúpula de metal tachonado de unas tuercas tan voluminosas como mi cabeza.
b. —La habitaciónj está pagada —protesté—, pero no el arbitrio de hospedaje.
—Cuatrocientas o no hay techumbrej.
c. Quizá las guerras sean necesarias a la humanidad en alguna manera. O sea, que sean como una salida de energía o algo así. Y, al no haberlas, quizá derivan hacia otras violencias menores.

A partir de estas variables mencionadas obtuvimos los resultados que se presentarán a continuación.

Categorías de análisis

Grados de novedad del pivote

Los pivotes de las CHIs son frecuentemente nuevos en el sentido recién descrito, y se introducen en el discurso con una frase indefinida. Es interesante, sin embargo, que típicamente no se trata de expresiones simples, sino acompañadas de modificadores que enriquecen la descripción del núcleo y fuerzan una interpreta-

ción específica. En algunos casos se trata de adjetivos que predicen una cualidad novedosa o inesperada del núcleo al que modifican, como *un afecto educado* (13a) o *un inusual ajetreo* (13b).

- (13) a. [...] aquellas casas que cada vez se iban haciendo más humildes y minúsculas a medida que se ceñían en torno a la mole del castillo, el cual se levantaba en la parte más elevada de la colina. **En la actitud de la muchacha hubo en todo momento un afecto educado.** Se manifestaba en su afán para que conociera cada rincón del pueblo; un afecto que no emanaba de sus palabras, sino [...] (ADESSE)
- b. La diabólica armonía de la noche y de sus astros te había conducido a la desarmonía, a la sinrazón.» **El día después de la excursión al monasterio de Nauzí hubo un inusual ajetreo en el balneario.** Desde las primeras horas de la mañana Peter intentaba comunicarse, a través de la telefonista del pueblo, con la capital, con su médico, a fin de obtener consejo [...] (ADESSE)

En otros casos el núcleo está acompañado de cláusulas relativas, con el consecuente enriquecimiento de la representación que se busca provocar en el interlocutor. Así, *una mujer de medio luto con antiparras de alambre y canas amarillas* en (14a), *una gran verja que cerraba un jardín lleno de grandes plantas de boj* en (14b), o *una puertecita entornada que daba a otra pieza* en (14c). Es decir, se trata de pivotes que se asumen como nuevos –desconocidos para el interlocutor– en virtud de su especificidad, evidenciada en la riqueza descriptiva con la que son presentados.

- (14) a. [...] trataba de entender algo de mí mismo vendiendo enciclopedias y libros de medicina por los pueblos de la Guajira, me llegué por casualidad hasta aquel moridero de indios. En la ventana de una casa frente al mar, bordando a máquina en la hora de más calor, **había una mujer de medio luto con antiparras de alambre y canas amarillas**, y sobre su cabeza estaba colgada una jaula con un canario que no paraba de cantar. (ADESSE)
- b. [...] le pareció oír una música, una música muy viva, muy vibrante. La música salía de lo que parecía ser, a simple vista, una sala de baile. El edificio era una especie de pequeño palacete. Delante **había una gran verja que cerraba un jardín lleno de grandes plantas de boj**. De allí brotaba, en efecto, aquella música popular y bien timbrada que parecía dar ritmo y vida a la desolación [...] (ADESSE)

c. Allí tenía su depósito, lleno de pilas confusas de libros y revistas. No encontré Sur pero en cambio **había una puertecita entornada que daba a otra pieza**; vi a alguien de espaldas, con la nuca blanquísima que tienen ya todos ellos; a sus pies alcancé a sospechar una cantidad de abrigos [...] (ADESSE)

Ahora bien, estas expansiones a la derecha no se limitan a enriquecer la descripción del pivote haciéndolo más particular y novedoso, sino que, en algunos casos, sirven para ligar discursivamente este pivote nuevo con otras entidades ya mencionadas que le sirven de “anclaje” conceptual (Prince, 1981). En (15a), por ejemplo, la *solapada acusación* –la entidad nueva– está “anclada” en *el padre de Javier* –que es a su vez un referente “anclado” en Javier, uno de los protagonistas de la historia–. En (15b), la predicación existencial de *algo* solo tiene sentido en virtud de la subordinada adjetival que lo ancla en relación con la veleta mencionada previamente.

- (15) a. [Poli y David discuten sobre las circunstancias de su vida, comparándose con su amigo Javier, víctima de una enfermedad. Sigue un alegato de Poli, luego del cual el narrador usa una CHI para capturar la reacción de David] **Había una solapada acusación al padre de Javier**, una repugnante, intolerable acusación. David pensó detenerse, decirle a Poli: “No te lo consiento” (ADESSE)
- b. Una vez a uno le pareció que la veleta_j no señalaba fielmente el viento y se subió a la torre para ver si **había algo que la_j retenía** (ADESSE)

El anclaje puede ser complejo en sí mismo, compuesto de oraciones relativas con sus propios núcleos y expansiones a la derecha. Estos anclajes ampliamente descriptivos contienen una entidad activa, como el cero anafórico de *Glenda* (16a), o accesible, como el caso de *Janet* (16b). En ambos ejemplos, el estatus pragmático del pivote no es ni accesible ni activo, sino nuevo. El hablante no presupone que su interlocutor tenga en su acervo cognitivo una representación de *ese momento excepcional* o de *esa hora*, no obstante, sus expansiones a la derecha los anclan conceptualmente a otras entidades mencionadas.

- (16) a. [...] allí donde todavía alentaba la última imagen de Glenda_j en la última escena de la última película. Veinte, acaso treinta, nunca supimos cuántos llegamos a ser porque a veces Glenda_j duraba meses en una sala o estaba al mismo tiempo en dos o cuatro, y **hubo además ese**

momento excepcional en que \emptyset_j apareció en escena para representar a la joven asesina de Los delirantes y su éxito rompió los diques y creó entusiasmos momentáneos que jamás aceptamos. (ADESSE)
b. De otro modo, tal vez desde el principio mismo, en todo caso ya no allí, movida a algo como una diafanidad, un medio translúcido en el que nada tenía cuerpo y donde eso que era ella no se situaba desde pensamientos u objetos, ser viento siendo Janet o Janet siendo viento o agua, o espacio pero siempre claro, el silencio era luz o lo contrario o las dos cosas, el tiempo estaba iluminado y eso era ser Janet, algo sin asidero, sin una mínima sombra de recuerdo que interrumpiera y fijara ese decurso como entre cristales, burbuja dentro de una masa de plexiglás, órbita de pez transparente en un ilimitado acuario luminoso. [...] Alguna vez se salía de lo informe para acceder a una rigurosa fijeza igualmente separada de toda referencia y sin embargo tangible, **hubo esa hora en que Janet cesó de ser agua del agua o viento del viento**, por primera vez sintió, encerrada y limitada, cubo de un cubo, inmóvil cubidad. (ADESSE)

Los pivotes nuevos de las CHI manifiestan una distinción análoga a la que establece Prince (1981) entre “nuevo no anclado” (*brand new unanchored*), ilustrado en ejemplos como los de (13-14) y “nuevo anclado” (*brand new anchored*), tal como ilustran los ejemplos de (15-16).

Una particularidad de los datos de novelas es que en ciertos casos el estatus del pivote debe evaluarse en relación con el mundo ficcional. Esto se refleja en (17), en tanto que el personaje introduce la entidad *otros caminos para nuestra casa*, entendiéndose que tanto él como el otro personaje de quien está hablando saben cuáles son esos otros posibles caminos, no obstante sean desconocidos para el lector. En este aspecto, el pivote de la CHI puede considerarse como una entidad nueva para el lector, pero la intención de la narración es indicar que el personaje recuperó de su memoria una entidad inactiva, siendo que sabe de la existencia del camino de siempre para llegar a su casa y recuerda en ese momento los *otros caminos*. En estos casos, que merecerían un análisis más detallado, la CHI responde a las características del mundo representado y no a las necesidades y contexto del lector en el mundo real.

- (17) última hora desayunar en nuestra casa antes de cambiarse de ropa, y allá se fue a buscarlo. Se apresuró por la orilla del río, preguntándole a todo el que

encontraba si lo habían visto pasar, pero nadie le dio razón. No se alarmó, porque **había otros caminos para nuestra casa**. Próspera Arango, la cachaca, le suplicó que hiciera algo por su padre que estaba agonizando en el sardinel de su casa, inmune a la bendición fugaz. (ADESSE)

Las CHI también ocurren con pivotes inactivos que denotan entidades que se asumen como conocidas para el interlocutor, aunque fuera de su rango de atención. Así, en (18a), el pivote *ratas* es de primera mención en el discurso, pero denota un referente que se asume como parte del conocimiento enciclopédico del interlocutor. Lo mismo sucede en (18b) con *Edad Media*. Se trata de entidades que son parte del conocimiento compartido, pero tienen un estatus inactivo en tanto que previamente a su mención no se asumían como parte de la atención periférica del interlocutor, y su codificación reactiva una representación en su memoria a largo plazo. Se ha señalado que estas CHI con pivotes inactivos tienen típicamente una interpretación locativa (18a) o de foco de polaridad (18b) (Belloro y Galindo, 2022).

- (18) a. —¿Tú vas a entrar ahí? –preguntó señalando el túnel. Le dije que sí.
—Pues voy contigo –afirmó.
—Seguro que **hay ratas** –le advertí.
—Se esconderán cuando te vean –fue su cariñosa respuesta. (ADESSE)
- b. [...] así a todo lo que tenga semejanza de castillo, la monumentalización le hará poner cara de típico castillo medieval. No es objeción el que el experto afine algo más que eso, multiplicando los matices, porque la indiscreción consiste, en cualquier caso, en querer hacer creer que **hubo Edad Media**, lo que, evidentemente, no es verdad. (ADESSE)

En otros casos, lo novedoso o informativo de la CHI con pivote inactivo –i.e. que ya es conocido para el interlocutor– está asociado con la temporalidad. En los ejemplos de (19) tanto *armas de fuego* como *buenos y malos* son pivotes inactivos. Es el adverbio *todavía* el que indica la continuidad o ruptura temporal y hace que la predicación existencial resulte informativa y pragmáticamente adecuada. El hablante afirma que en un momento anterior al presente discursivo no había *armas de fuego* o que ya había *buenos y malos*. Lo novedoso está en informar algo sobre la persistencia temporal de entidades que ya son conocidas.

- (19) a. “¿Cómo puede el conquistador llamarse justo?”, sugiriendo que la fuerza cruenta se legitimaba si tenía como fin el de elevar a los pueblos sojuzgados hasta

un estadio de cultura superior. La tan magnificada creación histórico-político-cultural romana supuso, entre otras cosas, que, **sin haber todavía armas de fuego** y en sólo cinco años de campaña, César llegase a matar hasta un millón de galos de entre una población estimada por alto en 10 millones. (ADESSE)
b. Así, Wojtyła, al sugerir a los obispos norteamericanos que, sin embargo, no dejen de recordar que **todavía hay buenos y malos** y que, por tanto, las armas, según quien las tenga, son peores o mejores, no hace sino atentar, aguándola y disminuyéndola, contra esa única diferencia por la que Estados Unidos podría hacerse acreedor [...] (ADESSE)

De modo similar, en (20) la informatividad de la CHI no está basada en la predicción de la existencia del (mucho) sol, sino en su ubicación temporal *en los escasos días que pasamos allá arriba*. Como se verá en la sección dedicada a las codas, los pivotes cuya existencia se presupone requieren codas locativas o temporales explícitas o recuperables para que la CHI sea pragmáticamente adecuada.

- (20) Así fue como nos vimos una tarde siguiendo a aquella ambulancia que llevaba a Patrizia hacia un sanatorio de alta montaña. Recuerdo que **hubo mucho sol** en los escasos días que pasamos allá arriba, en aquel edificio rodeado por un bosque de abetos. (ADESSE)

Las CHIs también pueden presentar pivotes accesibles, típicamente a partir de relaciones inferenciales con el contexto previo. En (21a), por ejemplo, la acción *arreglaba la mesa* implica no solo el colocar platos y cubiertos, sino también determinar la posición de los comensales. En ese sentido, alguien nota que *había un puesto más que de costumbre*. El pivote *un puesto más que de costumbre* establece una relación inferencial con la acción de arreglar la mesa, que lo vuelve accesible. En (21b) el pivote *muchos destituidos* denota una entidad accesible en tanto que forma parte del campo semántico en que se discute el conflicto entre *la empresa* y *los ocho mil trabajadores*. La interpretación eventiva de este tipo de CHIs se discute en Belloro y Galindo (2022).

- (21) a. Encontró a mi madre en el comedor, con un traje dominical de flores azules que se había puesto por si el obispo pasaba a saludarnos, y estaba cantando el fado del amor invisible mientras arreglaba la mesa. Mi hermana notó que **había un puesto más que de costumbre**.
—Es para Santiago Nasar —le dijo mi madre—. Me dijeron que lo habías invitado a desayunar.

—Quítalo –dijo mi hermana. (ADESSE)

b. [...] dio pelos y señales y entre ellos se encontraban dos hijos de Benjamín Méndez, el gerente. Que los ocho mil trabajadores del riel, esos sí mal comidos y mal pagados, estaban hartos de la burocracia, de tanto papeleo desabrido, y claro, la empresa no cedió, **hubo muchos destituidos**, pero qué bonita lucha la de Pancho... (ADESSE)

En ambos ejemplos, la predicación es novedosa, informativa, puesto que la CHI sirve para afirmar la existencia efectiva en el contexto de una entidad que era de algún modo esperable.

En ciertos casos un pivote accesible entra en una relación de contigüidad con otro miembro de la misma clase. Tal es la relación que existe entre *el derecho* y *un derecho más alto* (22a), entre *Ibiza* y *otras islas* (22b), o entre *una particularidad que me extrañó* y *un detalle más increíble todavía* (22c). Su grado de “novedad” es también relativo, en la medida en que estas asociaciones los convierten en accesibles.

(22) a. Allonar y ocupar la Embajada de los Estados Unidos fue profanar un lugar tradicionalmente considerado inviolable por los tratados, el derecho y el uso internacional. Profanación que, simultáneamente, afirma que **hay un derecho más alto**: el revolucionario. Este razonamiento no es jurídico sino religioso: las revueltas y revoluciones son mitos encarnados. (CREA)

b. “Horas de sol –pensaba Julián–. Horas al sol aquí y allá, en el mar y la nieve, en el jardín, en la piscina, horas de permanentes vacaciones, ésa es la clave de esa aparente juventud... Pero nunca en Ibiza. **Hay otras islas**, hay otros lugares bajo el sol.”

—No –repitió Genoveva después de unos momentos de silencio–. (ADESSE)

c. Me encontré en un cuarto idéntico al de un rato antes, con una particularidad que me extrañó: como si el cuarto se hubiera dado vuelta mientras yo bajaba, el ángulo, que ahora estaba viendo del lado opuesto, miraba como el del otro cuarto, hacia el sur. **Había un detalle más increíble todavía**: cerca del piso, una telaraña igual. Esa telaraña fue demasiado para mí. (ADESSE)

Finalmente, las CHIs también instancian pivotes activos, que forman parte del foco atencional del interlocutor, y consecuentemente se codifican típicamente a través de formas atenuadas. En (23a) el pivote es un clítico que retoma una entidad del contexto inmediato: *las guerras*. En (23b) refiere a *las flores*.

- (23) a. [...], quizás las guerras, sean necesarias a la humanidad en alguna manera. O sea, que sean como una salida de energía o algo así. Y, **al no haberlas**, quizás derivan hacia otras violencias menores. (ADESSE)
b. No quiero flores, en mi entierro, me dijo, sin pensar que yo había de ocuparme al día siguiente de que **no las hubiera**. (ADESSE)

Una posible excepción a la codificación atenuada de pivotes activos aparece en ejemplos del tipo de (24). En (24a) el pivote *tantos gallos* remite a una entidad ya introducida con el mismo ítem léxico, mientras su codificación nominal responde a motivaciones estilísticas y es innecesaria para la identificación del referente, lo que justifica su clasificación como activo (cf. *no podía creerse que hubiera tantos en el pueblo*). En el caso de (24b), donde *historia universal* es también una entidad activa codificada con el mismo ítem léxico de su mención anterior, la codificación nominal del referente activo está determinada por el tipo de predicación, que en este caso es auténticamente existencial, lo que la hace incompatible con pivotes tenues (Belloro y Galindo, 2022).

- (24) a. Entonces se acabó el pito del buque y empezaron a cantar los gallos, –me dijo–. Era un alboroto tan grande, que no podía creerse que **hubiera tantos gallos, en el pueblo**, y pensé que venían en el buque del obispo. (ADESSE)
b. Cuesta, a pesar de todo, llegar a comprender cómo pudo alcanzarse tan indigno grado de sometimiento y obediencia no a la imposición coactiva de un poder concreto, sino a esa genérica y anónima impostura de la historia universal, Se creyó a pies juntillas que **había verdaderamente tal historia universal**, y que era obligatorio someterse a su interpelación y responder a sus conminaciones. (ADESSE)

Grados de novedad de la “coda”

Los datos muestran que, a diferencia de los pivotes, las codas generalmente codifican entidades activas. En (25a) la frase preposicional *en él* refiere a *Ariosto*, y a *aquel café* por el cual se pregunta. En (25b) la CHI se compone del pivote (también activo) codificado como pronombre relativo *que* y la coda deíctica *allí*. La codificación explícita de estas codas activas sirve para hacer transparente la interpretación locativa que predomina en ambos casos frente a la meramente existencial. Finalmente, así como los pivotes activos pueden codificarse con el mismo ítem léxico que su antecedente, las codas activas pueden tener la misma característica. Tal es el caso de la coda de (25c), *en el*

puerto, que podría ser sustituida por un adverbio deíctico sin afectar la interpretación (*Allí había mucha gente*).

- (25) a. ¿Conociste aquel café? Ariosto_j era su nombre. Después de cenar **había muy poca gente en él**_j; algún anciano y desamparado habitante de aquellos caserones (ADESSE)
- b. Sin que mediara preaviso se levantó el anciano y se dirigió arrastrando las chancletas hasta su escritorio, abrió un cajón_j, revolió los papeles **que allí, había** y regresó a su asiento trayendo en la palma de la mano un sobre amarillo. La Emilia se revolió en su silla sin llegar a despertarse. El vetusto historiador contempló el sobre. (ADESSE)
- c. Santiago Nasar salió de su casa, varias personas corrían hacia el puerto_j, apremiadas por los bramidos del buque. **Había mucha gente en el puerto**_j, además de las autoridades y los niños de las escuelas, y por todas partes se veían los huacales de gallos bien cebados que le llevaban de regalo al obispo, porque la sopa de crestas era su plato predilecto. (ADESSE)

Una peculiaridad de los datos es que una entidad puede introducirse para recuperarse inmediatamente como la coda de una CHI por medio de una oración relativa. En (26a), si bien la entidad *un cuarto* es nueva, se recupera al instante como la coda *donde* y sirve como locación para el pivote *un carretón lleno a rebosar de ropa arrebujada*. Esto se repite en (26b) con la entidad *un armario*, nuevamente codificada como coda utilizando *en el que* para indicar la locación de *ropa colgada*; y también en (26c) con la coda *sobre la que*.

- (26) a. El pasadizo de cuya descripción acabo de hacer gracia al lector moría en un montacargas tan amplio como vacío, en el que subimos un número indeterminado de pisos y del que emergimos en un cuarto donde había un carretón lleno a rebosar de ropa arrebujada. Siempre en pos de otros horizontes, dejamos el cuarto de la ropa sucia y salimos a un pasillo ancho y largo.
- b. —Pierde cuidado —dijo la Emilia dejando caer la toalla al suelo y abriendo un armario en el que había ropa colgada—, que si con los rebuznos que dabas no has atraído a un batallón de enemigos, no creo que venga ya nadie por nosotros.
- c. Entró un camarero portando con la singular habilidad que les caracteriza una bandeja de plástico sobre la que había un vaso y una botella de medio litro de Pepsi-Cola. Cómo la gerencia del hotel había podido acertarme el gusto con tanto tino es algo que no consigo entender.

Lo llamativo de estos casos es que bien podría haberse hecho uso de construcciones más simples, tales como *un cuarto con un carretón...*, *un armario con ropa colgada* o *una bandeja de plástico con un vaso...*, pero lo que se tiene es una CHI que recupera una entidad como antecedente inmediato en la coda e introduce en el pivote una entidad nueva. Este recurso parece exclusivo del discurso escrito y la motivación detrás de esta estructura compleja aún quedaría por investigarse. La sugerencia en este artículo es que, en términos de novedad, introducir dos entidades en una misma cláusula podría resultar informativamente pesado para el interlocutor, por lo que se introduce una entidad (*un cuarto, un armario, una bandeja de plástico*) y de inmediato se recupera como una locación activa en donde se ubica una entidad nueva, dando como resultado una entidad activa como coda y una entidad nueva como pivote.

Ciertas codas contienen referentes que no son activos sino meramente accesibles; se trata de primeras menciones de entidades cuya aparición está prefigurada por el tema que se discute. Así, en (27a) la coda *en el rincón* especifica una parte de *la celda cuadrada*. De manera similar, en (27b) se representa una relación parte-todo, en donde la coda *en los ojos*, remite a los ojos de los ancianos.

- (27) a. Entrarnos en una celda cuadrada y no muy grande, de paredes desnudas, enjalbegadas. **En el rincón había un catre** y en el centro de la pieza una mesa rústica ... (ADESSE)
- b. Los ancianos escrutaban, inclinados, los rostros de los niños, que no conocían. **Había en los ojos una intensa, profunda y dramática emoción;** emoción en los ojos graves, que no querían llorar, de los hombres, y en los humedecidos de las mujeres. (ADESSE)

En algunos casos las codas accesibles tienen un valor contrastivo. En (28), por ejemplo, la coda *en otras partes del Planeta* (que se interpreta como *en otros países*) contrasta con *el país* donde dicen que no hay más rumbo.

- (28) Pero si quisiéramos realmente sentar las bases de un nuevo sistema bancario y financiero en el país, estaríamos en el rumbo de la reflexión mundial que hoy se realiza en el Planeta. Hay ya una reconsideración por una gran cantidad de estadistas y de líderes, señalando que tiene que buscar de otro paradigma, que ese que ha funcionado estos últimos quince años no garantizó mejores condiciones de vida, no garantizó justicia, lo que hizo fue generar inestabilidad, se profundizó la brecha y la diferencia entre los que tienen y los que no tienen.

Está el ejemplo, que a mí me parece relevante, en este ámbito económico, por ejemplo, está el caso de que mientras en el país el presidente y su gabinete económico dicen que no hay más rumbo, que no hay más remedio, que no hay más camino, **en otras partes del Planeta hay quienes dicen que sí se tiene que buscar esa posibilidad.** (CREA)

También aparecen casos en los que la coda denota una entidad inactiva, esto es, no hay otra entidad en el discurso que permita inferir su presencia, sino que se asumen como conocidas por el interlocutor debido a su acervo cognitivo o porque la entidad es parte de su entorno. Esto se observa en (29a), en tanto que la entidad *Suecia* se asume como un país europeo conocido a partir de cierto bagaje cultural. Lo mismo puede encontrarse en (29b), en tanto que la entidad *la tele* se asume como recuperable del conocimiento del mundo. En ambos ejemplos los pivotes también son inactivos, por lo que estas CHIs no introducen entidades nuevas, sino que permiten ejemplificar el tema discursivo (29a) o indicar la consecuencia de situar temporalmente una entidad (29b).

- (29) a. La mayor parte de los países los mantienen a estos órganos, que algunos son colegiados, que otros son ejecutivos. **En Suecia** hay cinco Ombudsman diferentes por razones de materias. En México tenemos una Comisión, así fue concebida, y así viene funcionando hace nueve años. (CREA)
- b. Temí que se negara a permanecer en casa con grave quebranto de su negocio, pero no fue así.
—Cuando hay fútbol **en la tele** —nos explicó—la clientela se esfuma. Recordé, no sin nostalgia, que aquella noche retransmitían el España-Argentina. Otra vez, pensé, será. (ADESSE)

Contrariamente a los pivotes, es poco frecuente que las codas denoten entidades nuevas. Las codas son generalmente un anclaje témporo-espacial y también un anclaje pragmático para la CHI, y sirven de “puente” entre esta y el discurso previo. Por ello, son poco frecuentes ejemplos como (30), en los que tanto el pivote como la coda denotan entidades nuevas.

- (30) a. Durante toda la mañana habían paseado, y cuando bajaban hacia el río el silencio del mediodía descendió sobre las calles desiertas, los portales entornados, las ventanas cerradas, los templos, los conventos, los edificios civiles solemnes y herméticos. **En una plaza había un cuartel**, y Julián preguntó: —¿Es

éste el tuyo? —No —contestó David—, no es ése. Hay más de uno. (ADESSE)
b. El fondo de la cuestión es que quisiesen a los promotores de la idea, los que exportan sobremanera, que todo se cotizase en dólares. Es cierto que **en una economía abierta y un sistema global hay una tendencia creciente a que predominen monedas fuertes**. En la Frontera, en el mercado de bienes raíces, en la bolsa, se habla comúnmente en dólares. (CREA)

El conjunto de las dos secciones anteriores nos permite ver que el comportamiento discursivo de los pivotes y las codas en las CHIs es más complejo que una mera introducción de “entidades nuevas”. En efecto, en muchas ocasiones los pivotes son nuevos y la CHI cumple una función presentativa al introducirlos, pero igualmente los pivotes pueden estar anclados a una entidad anterior, ser accesibles o incluso activos. Del mismo modo, la coda, aunque mayoritariamente sirve como anclaje de la predicación y tiene un estatus activo, también puede ser accesible, inactiva o incluso nueva no anclada (en estos casos, al ser el pivote también nuevo, permite una función ejemplificadora de la CHI).

Los componentes pivote y coda muestran un amplio rango de estatus pragmáticos que interactúan en una misma CHI. En este análisis se muestra que esto repercute en la función discursiva de la construcción. Así, una CHI con pivote y coda activos no responden a una motivación de identificación del referente, sino a una estilística (24); una coda de mayor estatus pragmático que el pivote puede permitir en la predicación una interpretación temporal (20) o locativa (23) por sobre la existencial; una coda accesible con un pivote nuevo posibilita valores contrastivos (26); o una coda y pivote inactivos motivan una función de ejemplificación del tema discursivo (27). Si bien queda pendiente el análisis de la posición de la coda en la predicación, con el análisis de su estatus pragmático se corrobora que la coda resulta fundamental para la interpretación de la CHI y para determinar su función en el discurso.

Estos resultados nos sugieren que los usos de las CHIs a nivel discursivo van más allá de la presentación de pivotes nuevos. Los componentes pivote y coda son aptos para codificar entidades con diferentes grados de novedad que van desde las entidades nuevas a inactivas, accesibles o activas.

Conclusiones

En este artículo se ha descrito la problemática que gira en torno a la categoría “nuevo” para las entidades que denota el pivote. Si bien existen varias propuestas, estas se han enfocado en ejemplos contruidos, y que muchas veces carecen de contexto discursivo y se basan únicamente en las características formales del pi-

vote. Por otra parte, el análisis de estructura de información se remite únicamente al pivote de la construcción existencial; la coda queda limitada a ser una categoría de restricción témporo-espacial y no se considera su influencia en la condición de novedad que se asocia a las CHI.

Debido a estas circunstancias es que en este artículo se examinan los grados de novedad tanto del pivote como de la coda en las CHIs, encontramos que los pivotes no se reducen exclusivamente a las posibles categorías de “nuevo”, sino también de inactivo, accesible y activo. Algo también relevante es que las codas presentan estatus de accesibilidad similares a los del pivote. Si bien la mayoría de las codas tienden a denotar entidades activas, también hay casos donde la coda denota una entidad nueva.

Los resultados nos sugieren que la categoría “nuevo” excluye otros grados de accesibilidad en las entidades denotadas por el pivote y las codas. En este artículo se sugiere que esta categoría es una entre varias que pueden asociarse a las CHIs.

Referencias

- Belloro, V. (2012). “La estructura informativa”, en C. González Vergara, L. Guerrero Valenzuela y R. Mairal Usón (Coords.), *El funcionalismo en la teoría lingüística: la Gramática del Papel y la Referencia. Introducción, avances y aplicaciones* (pp. 225-244). Akal.
- Belloro, V. A. Galindo Morales, G. (2022). “Había una vez una construcción presentativa. Interpretaciones discursivas de las oraciones con *haber* impersonal”. *Gragoatá*, 27(58), pp. 180-208.
- Benito de Moreno, C. (2016). “La pronominalización en las construcciones existenciales con *haber*: ¿hay restricciones o no las hay?” En C. de Benito Moreno (Ed.), *En torno a “haber”. Construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad* (pp. 209-237). Berlín: Peter Lang.
- Bolinger, D. L. (1977). *Meaning and Form*. London: Longman.
- Chafe, W. (1987). “Cognitive constraints on information flow”. *Coherence and grounding in discourse*, 11, pp. 21-51.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hetzron, R. (1975). “The presentative movement or why the ideal word order is VSOP”. En C. N. Li (Ed.), *Word Order and Word Order Change* (pp. 346-388). Texas: University of Texas Press.
- Leonetti, M. (1999). “El artículo definido”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, (Vol. I, pp. 787-890). Madrid: Espasa Calpe.

- Matte Bon, F. (1995). Gramática comunicativa del español (Vol. 2), Madrid: EDELSA.
- McNally, L. (2015) “Existential sentences crosslinguistically: variations in form and meaning”. *Annual Review of Linguistics*, 2(1), pp. 211-231.
- Pato, E. (2016). “La pluralización de *haber* en español peninsular”. En C. De Benito Moreno (Ed.), *En torno a “haber”*. Construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad (pp. 357-392). Berlín: Peter Lang.
- Prince, E. (1981). “Toward a taxonomy of given-new information”. En P. Cole (Ed.), *Radical Pragmatics* (pp. 223-256). New York: Academic Press.
- Prince, E. (1992). “The ZPG letter: Subjects, Definiteness, and Information Status”. En S. Thompson y W. Mann (Eds.), *Discourse Description: Diverse Analyses of a Fund Raising Text* (pp. 295-325). Amsterdam: John Benjamins.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L.
- Real Academia Española: Banco de datos CREA [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [Fecha de la consulta: 18 de mayo de 2022].
- Suñer, M. (1982). The syntax and semantics of Spanish presentational sentence-types. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Universidad de Vigo: Banco de datos ADESSE [en línea]. *Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español* <http://webs.uvigo.es/adesse/> [Fecha de la consulta: 7 de febrero de 2019].

La importancia del perfil bilingüe en los Estudios de Interpretación *The importance of bilingual profiling in Interpreting Studies*

Héctor J. Sánchez Ramírez
Universidad Autónoma de Baja California, México
hsanchez13@uabc.edu.mx

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

Sonia Paola Martínez Zavala
Universidad Autónoma de Baja California, México
paola.martinez86@uabc.edu.mx

Original recibido: 06/06/2022
Dictamen recibido: 07/12/2022
Aceptado: 12/01/2023

Resumen

El presente artículo presenta la importancia de la descripción del tipo de bilingüismo en los estudios de interpretación. En primer lugar, se presentan elementos teóricos que permiten establecer la relación entre los estudios de bilingüismo y los estudios de interpretación, con el propósito de justificar la importancia que tiene una descripción del bilingüismo cuando se investigan procesos psicolingüísticos propios de la interpretación. Se presenta el *Language Experience and Proficiency Questionnaire* (LEAP-Q) como la herramienta que se utilizó para dicha descripción, al igual que los resultados de su aplicación. Por último, se ofrece una descripción del tipo de bilingüismo que presentan los aprendientes de interpretación que conformaron la población de estudio y se invita a entablar un contraste entre los resultados que se obtienen a partir de bilingües que realizan prácticas de interpretación con aquellos que no.

Palabras clave: bilingüismo, interpretación, traductología

Abstract

This article presents the importance of describing bilingualism in Interpreting Studies. First, theoretical elements are presented in order to show the relation between Bilingualism Studies and Interpreting Studies, hence the importance of describing bilingualism when carrying out research on the psycholinguistic process of the interpreter.

The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) is presented as the methodology employed to describe the type of bilingualism, as well as the results of its application. Lastly, a description of the type of bilingualism in interpreting students is offered, inviting to create a contrast between results obtained from bilinguals who carry out interpreting practices with those who do not.

Keywords: *bilingualism, interpreting, translation studies*

Introducción

La interpretación interlingüística, es decir, la transmisión de un mensaje de la lengua A a la lengua B se caracteriza por ser una actividad demandante en términos cognitivos, ya que implica diversas habilidades cognitivas como la memoria, la atención sostenida, el lenguaje, entre otras (Pöchhacker, 2010). Así, cuando se piensa en este tipo de interpretación, es innegable pensar que aquella persona que lleva a cabo esta práctica tiene, por lo menos, conocimiento de dos o más lenguas, lo que la convierte en una persona bilingüe. El intérprete transita de una lengua a otra durante la actividad interpretativa, la cual puede ser llevada a cabo de manera simultánea o de manera consecutiva. La primera exige que el intérprete vaya unas palabras detrás del orador a quien interpreta; mientras que la segunda le permite al intérprete hacer anotaciones y guardar en su memoria parte del mensaje original para así poder transmitirlo en la lengua de llegada cuando se le otorgue el turno de habla (Jiménez Ivars, 2002).

Desde la traductología y los estudios de interpretación, se propone la idea de que no solo el conocimiento de dos lenguas le permite al individuo llevar a cabo procesos de traducción e interpretación de manera exitosa (Pöchhacker, 2004). Por esto, se piensa que no todo bilingüe es traductor o intérprete, pero todo traductor o intérprete es, forzosamente, bilingüe. Aún más, existen propuestas que proyectan el tipo de bilingüismo empleado por traductores e intérpretes como un tipo de bilingüismo con características específicas en comparación con el tipo de bilingüismo de aquellas personas que no realizan estas actividades interlingüísticas (Dong y Li, 2020). Así, estas propuestas sobre el tipo de bilingüismo que emplean los traductores e intérpretes muestran un interés por indagar en torno a este tipo de bilingüismo, el cual, según los autores, se diferencia mayormente por el constante uso activo y pasivo de ambas lenguas del bilingüe, lo cual traería consigo un tipo de bilingüismo diferente.

Este trabajo presenta una descripción del tipo de bilingüismo que se encontró en una población de aprendientes de interpretación a nivel universitario; es decir, estudiantes que cursan una licenciatura en traducción en una universidad

pública de México; lo anterior con el objetivo de identificar características del bilingüismo presente en esta población que permitan relacionarse con procesos propios de la interpretación, al igual que con propuestas sobre el procesamiento lingüístico en el bilingüe. Dicha descripción pretende abonar a la literatura sobre la descripción del bilingüismo como un fenómeno lingüístico heterogéneo y dinámico, específicamente en aprendientes de traducción e interpretación. Además, esta descripción del bilingüismo en aprendientes de interpretación sirve también como un indicador que permite describir el tipo de bilingüismo que es empleado con fines traslativos *vis-à-vis* con el tipo de bilingüismo que es empleado con propósitos comunicativos generales.

Bilingüismo y traductología

El estudio del bilingüismo en general se ha consolidado como un área de interés para disciplinas como la lingüística aplicada, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras. Lo anterior se debe a que varios autores han señalado que el bilingüismo es un fenómeno más común de lo que parece; es decir, existe la tendencia de que la mayoría de la población desarrolle cierto grado de bilingüismo, comparándolo con la tendencia de permanecer monolingüe (Bhatia y Ritchie, 2008; Moreno Fernández, 2009; Saville-Troike, 2012). Esto convierte al bilingüismo en un fenómeno que se analiza desde lo macro (factores sociales, políticos, educativos, situaciones de diglosia), hasta lo micro (aspectos psicolingüísticos, cognitivos, de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas).

Entre las disciplinas que se interesan por fenómenos de bilingüismo, se encuentra la traductología, entendida como la disciplina que reflexiona de manera teórica sobre la traducción en términos de producto, proceso y/o aplicación (Munday, 2010). La traductología ha tomado en consideración al bilingüismo como una parte fundamental de la habilidad y el proceso mismo de la traducción e interpretación, integrando la subcompetencia bilingüe en los modelos que hablan sobre la competencia traductora, específicamente, los modelos del grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE) (Hurtado, 2017). De esta manera, se concibe que la traducción y la interpretación no pueden ser posibles si no se cuenta con un conocimiento de más de dos sistemas lingüísticos que le permitan al individuo comprender el mensaje en lengua origen (LO) y verter ese mismo mensaje en lengua meta (LM), además de otras subcompetencias que el individuo debe desarrollar para llevar a cabo un proceso traslativo exitoso (Hurtado, 2017).

Lo anterior invita a considerar aquellos aspectos teóricos y aplicados que lidian con el conocimiento y uso de dos o más lenguas; es decir, incita a acercarse a los estudios de bilingüismo desde la óptica de la traductología. Esta aproximación al bilingüismo desde la traductología ha rendido frutos en el plano teórico. Existe una rama en la traductología en conformación que pretende abordar el proceso traslativo e interpretativo desde un punto de vista psicolingüístico y cognitivo, generando así lo que se conoce como Traductología Cognitiva (Muñoz, 2008, 2017). La apuesta por una traductología cognitiva se enfoca en el proceso traslativo e interpretativo, en lugar de centrarse en el producto que se desprende de la actividad. Así, la traductología cognitiva se centra en el individuo que lleva a cabo dichas actividades (el traductor y el intérprete), por lo que le interesa reconocer y describir los procesos cognitivos y mentales que operan en el individuo para realizar la actividad traslativa e interpretativa de manera exitosa (Muñoz, 2008, 2017).

Ahora bien, la traductología cognitiva considera aspectos que le permiten caracterizar al individuo desde diferentes perspectivas, siendo una de estas su desarrollo y competencia lingüística en sus lenguas de trabajo. Con respecto a lo anterior, los estudios de bilingüismo tienen diferentes pasos metodológicos que son indispensable seguir, como lo es intentar capturar el dinamismo del bilingüismo que presentan los hablantes con el objetivo de identificar características de ese grupo de hablantes y así obtener un mejor entendimiento del bilingüismo con el cual se trabaja y se investiga (Marian, 2008). Existen, pues, diferentes factores en torno al bilingüismo que impactan de manera directa en el desarrollo de hablante bilingüe, tales como si la lengua diferente a la lengua materna se comenzó a desarrollar en una etapa temprana o tardía del hablante, si esta se adquirió y los contextos de adquisición en donde ocurrió, o, por el contrario, si esta lengua se aprendió y los contextos de aprendizaje en los que se suscitó el aprendizaje. Aún más, hay factores que influyen en la descripción del grupo de hablantes bilingües con los que se trabaja, como por ejemplo, el contacto que el hablante tenga con la lengua diferente a la lengua materna, los medios con los que mantiene contacto e, incluso, su autoevaluación en las diferentes competencias con las que se evalúa la lengua (Marian, 2008).

Los factores mencionados, entre otros, han propiciado el desarrollo de tipologías y nomenclaturas que permiten establecer algunos parámetros para así caracterizar el tipo de bilingüismo que presenta la población bilingüe con la que se trabaja. Entre las diferentes tipologías y nomenclaturas que existen en la literatura referente al tipo de bilingüismo, Wei (2007) presenta algunas referentes al tipo de bilingüismo que puede suscitarse a partir de los factores antes mencionados. Aun cuando existe una gran diversidad de nomenclaturas para la

descripción del tipo de bilingüismo y que bien puede resultar confuso, e incluso reiterativo, conviene describir y categorizar el tipo de bilingüismo que presentan los hablantes que participan en la investigación bilingüe con el objetivo de poder tener un mejor entendimiento de los datos obtenidos de los mismos, al igual que la interpretación que se les pueda dar a estos datos, en conjunto con los aparatos teóricos con los cuales se enmarcan y se analizan los datos (Wei, 2007).

Como se comentó con anterioridad, todos los traductores e intérpretes deben ser bilingües para llevar a cabo los procesos traslativos e interpretativos; lo anterior coloca a los traductores e intérpretes, en primer lugar, como hablantes bilingües. Es por ello que la descripción del tipo de bilingüismo que presentan los traductores e intérpretes se convierte en un paso metodológico que no puede obviarse en una traductología cognitiva, más aún si se consideran los puntos de encuentro entre los estudios de bilingüismo y los estudios de traducción. Así, es de vital importancia describir el tipo de bilingüismo que presentan los traductores e intérpretes para enmarcar e interpretar los resultados de prácticas traslativas e interpretativas dentro de un panorama teórico general de bilingüismo y con ello lograr detectar diferencias y similitudes entre los bilingües que desempeñan actividades traslativas e interpretativas de aquellos que no realicen estas actividades.

A continuación, se presentan los puntos de encuentro entre los estudios de bilingüismo y los estudios de interpretación con el objetivo de identificar aspectos cruciales en torno al proceso de la interpretación y donde los estudios de bilingüismo sirven como un apoyo tanto teórico como metodológico.

La relación entre los estudios cognitivos de bilingüismo y los estudios cognitivos de interpretación

Desde la psicolingüística y las ciencias cognitivas, los estudios que versan sobre bilingüismo han permitido establecer una premisa extremadamente relevante: ambas lenguas del bilingüe están activas durante el procesamiento lingüístico a pesar de solo estar procesando una de las dos (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdes Kroff, 2012). Esta premisa ha llevado a los estudios de bilingüismo de corte psicolingüístico y cognitivo a tres planteamientos centrales que guían el trabajo investigativo y teórico:

1. Ambos idiomas están activos aun cuando solo se procesa uno; esto indicaría un acomodo peculiar a nivel memoria de ambos sistemas lingüísticos en términos de memoria semántica y creación de significados, además de un control ejecutivo para inhibir una de las lenguas.

2. Existe flujo de información de L1 a L2 y viceversa; esto invita a cuestionar si existe solo una representación mental para la información lingüística de ambas lenguas o una representación mental para cada una de las lenguas que hable el bilingüe.
3. El uso de dos o más lenguas tiene un efecto en funciones cognitivas que van más allá de las funciones cognitivas que se ven involucradas en el lenguaje (Kroll, Dussias, Bice y Perrotti, 2015).

De manera reciente, los estudios de interpretación han comenzado a acercarse a los estudios de bilingüismo, y viceversa, dado que se reconoce la relación intrínseca que une estas dos disciplinas. Por un lado, si se quiere realizar algún acercamiento al proceso mental, psicolingüístico y/o cognitivo de la actividad interpretativa, es necesario recurrir, en primera instancia, al procesamiento lingüístico general que desarrolla el hablante bilingüe. Por otro lado, los estudios de bilingüismo han caracterizado las actividades interpretativas como actividades de interés debido a que la práctica involucra el conocimiento de dos lenguas, pero más importante, el conocimiento y el uso de las dos lenguas se considera única en las tareas interpretativas *vis-à-vis* el procesamiento general del bilingüe que no realiza estas tareas (Dong y Li, 2020; Schwieter, Festman y Ferreira, 2020).

Abordar el bilingüismo que presentan los intérpretes es una oportunidad para explorar el procesamiento lingüístico del bilingüe desde perspectivas que han sido poco investigadas, como lo es desde la interpretación. Esto puede ayudar a comprender la relación entre el procesamiento lingüístico del bilingüe y la memoria, por lo tanto, estudiar el procesamiento lingüístico desde la interpretación presenta las siguientes oportunidades e innovaciones:

1. El procesamiento lingüístico que presentan los intérpretes se concibe de interés para los estudios de bilingüismo debido al constante cambio activo/pasivo entre las lenguas de trabajo.
2. El mensaje que produce el intérprete es diferente al del bilingüe dado que el intérprete basa su producción en un procesamiento previo de comprensión de la información en la lengua opuesta a la que produce.
3. El intérprete tiene objetivos comunicativos específicos durante la interpretación, lo que indica que, además de la comprensión y producción lingüística de ambas lenguas, también utiliza el conocimiento discursivo y enciclopédico para ajustar su producción lingüística durante la interpretación.

4. La actividad interpretativa desarrolla la habilidad de multitareas en el sujeto bilingüe, misma habilidad que se ve evidenciada en prácticas propias de la interpretación como la toma de notas y el manejo de recursos cognitivos para el desarrollo de un control ejecutivo intermitente (Dong y Li, 2020).

Hasta este momento, se han expuesto los puntos claves que son seguidos en los estudios de bilingüismo con corte psicolingüístico y cognitivo, además de también mostrar cómo estos puntos claves tienen su relación con los estudios de interpretación; lo anterior deja entrever que existe un diálogo entre ambos tipos de estudios que necesita ser explorado para el desarrollo de ambas áreas, pero en específico, a los estudios de interpretación.

Ahora bien, indagar sobre el proceso del intérprete en términos psicolingüísticos y cognitivos se relaciona de manera directa con las dos primeras preguntas centrales que guían los estudios de bilingüismo, a saber, i) ambas lenguas del bilingüe se encuentran activas durante el procesamiento lingüístico y ii) existe un flujo de información bidireccional entre las lenguas que conozca el bilingüe. Ambas preguntas, al igual que las propuestas alrededor de ellas, pueden contribuir al desarrollo teórico sobre el proceso del intérprete. No obstante, no se logró identificar literatura en los estudios de interpretación con respecto a una evaluación y descripción del bilingüismo que presentaban los intérpretes que participaron en las investigaciones. Ante tal panorama, se consultó literatura referente al estudio del bilingüismo desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva con el objetivo de encontrar métodos que permitieran realizar una descripción del tipo de bilingüismo que presentara la población bilingüe con la que se trabajó. Se encontró el cuestionario LEAP-Q (Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007), un instrumento que permite agrupar a los hablantes bilingües a partir de diferentes variables; este cuestionario se describe en la siguiente sección.

Metodología

Instrumentos

El cuestionario LEAP-Q es una autoevaluación validada y diseñada para recolectar información referente al historial lingüístico de hablantes multilingües en términos de las lenguas que conoce un bilingüe y/o multilingüe, edad y contexto de aprendizaje o adquisición, el uso activo y pasivo de las lenguas, el tipo y la manera de contacto que se tiene con las lenguas, entre otras características (Marian *et al.*, 2007) (ver Figura 1). Este cuestionario se desarrolló a

partir del reconocimiento de la heterogeneidad de trabajar con una población bilingüe ya que es imposible asumir que toda la población bilingüe ha tenido el mismo historial lingüístico para desarrollar el conocimiento de dos sistemas lingüísticos.



Figura 1. Aspectos que considera el cuestionario LEAP-Q. Adaptado de Kaushanskaya, Blumenfeld y Marian (2020).

El cuestionario utiliza escalas Likert del 0 al 10, lo que le permite representar la heterogeneidad y dinamismo presentes en los diferentes aspectos que forman al hablante bilingüe. Lo anterior ha convertido al cuestionario LEAP-Q en una herramienta de gran alcance y muy utilizada en los estudios de bilingüismo, independientemente de si se desea indagar sobre cuestiones psicolingüísticas y cognitivas referentes al bilingüismo.

Este cuestionario se aplicó como uno de los pasos metodológicos obligatorios de una investigación doctoral de la cual se desprende este artículo. La investigación doctoral busca describir el procesamiento psicolingüístico del aprendiente de interpretación a partir de dos prácticas de interpretación consecutiva basadas

en *priming* estructural interlingüístico.¹ Como se comentó con anterioridad, la descripción del bilingüismo, cuando se trabaja con una población bilingüe es una práctica común en los estudios de bilingüismo, por tanto, se consideró que no debería de ser una práctica ajena en los estudios de interpretación que trabajen con intérpretes y que analicen datos provenientes del uso activo y pasivo de ambas lenguas que conoce el intérprete.

Procedimiento

Esta exploración sobre el bilingüismo de los aprendientes de interpretación fue el primer paso metodológico que se siguió, donde se aplicó este cuestionario en el primer acercamiento que se tuvo con los participantes de la investigación. El cuestionario se aplicó en línea a través de una plataforma virtual especializada en la creación de cuestionarios, al igual que en el almacenamiento y ordenamiento de las respuestas obtenidas. Se decidió aplicar el cuestionario en línea por la contingencia sanitaria que existió a nivel mundial.

Participantes

El cuestionario se aplicó a aprendientes de interpretación de diferentes semestres, en específico, dos grupos de quinto semestre, un grupo de séptimo y otros dos grupos de octavo semestre, para un total de cinco grupos. Se registró un total de 49 cuestionarios LEAP-Q respondidos a partir de los cuales se realiza la presentación de las características lingüísticas de los aprendientes de interpretación.

Una vez que se contestó el cuestionario, los resultados de cada participante fueron almacenados en la plataforma que se comentó anteriormente para después realizar el conteo y el análisis correspondiente de los datos, los cuales se presentan a continuación.

Resultados

Los resultados que son específicos al historial lingüístico de los participantes versan, en primer lugar, sobre el conocimiento de idiomas en orden de dominio, la adquisición y/o aprendizaje de sus lenguas en orden cronológico, así como la

¹ Las prácticas de interpretación consecutiva simulan un diálogo entre dos personas que no hablan el mismo idioma, por lo que es necesario la intervención de un intérprete. Los ítems de *priming* estructural interlingüístico se distribuyeron aleatoriamente a lo largo del diálogo, los cuales presentaban una estructura verbal ditransitiva con los pares de verbos enviar/*to send*; ofrecer/*to bring*; dar/*to give*.

cantidad de tiempo que pasan en contacto con los idiomas que conocen. Sobre el orden de dominio, solo el 6 % de los participantes reportó tener un mayor dominio del inglés que del español, el resto, es decir, el 94 %, reportó tener un mayor dominio sobre el español que sobre el inglés (ver Gráfico 1).

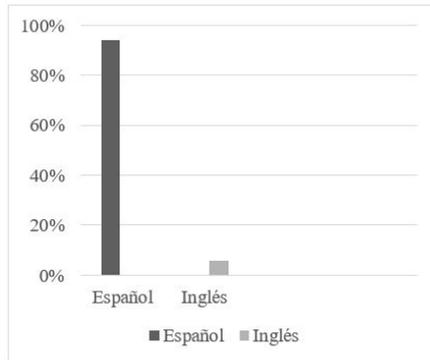


Gráfico 1. Mayor dominio entre las dos lenguas de trabajo.

Resécto al orden de adquisición de las lenguas, se reportó un 2 % con la lengua inglesa como lengua materna y el español como segunda lengua; mientras que el resto de los participantes, es decir, el 98 %, tiene al español como lengua materna y al inglés como LE (ver Gráfico 2).

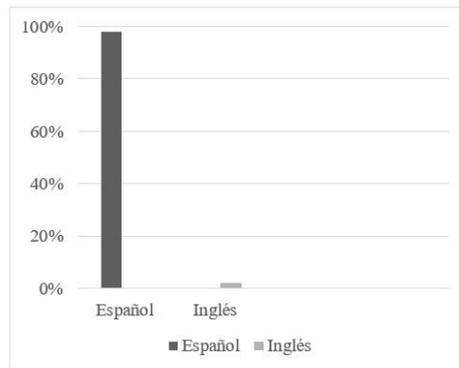


Gráfico 2. Orden de adquisición.

En la última respuesta a considerar como parte del historial lingüístico de los participantes, se reportan los resultados referentes al porcentaje de tiempo que tienen contacto con los idiomas que conocen. Esta pregunta permitió a los participantes indicar el tiempo durante el que tienen contacto con cada una de las lenguas, entendiéndose que se tenía que sumar un total del 100 % entre las

lenguas que conocen. El 100 % de los participantes tiene un contacto mayor al 50 % con el español. En tanto el contacto con la lengua inglesa, se muestra una variabilidad del porcentaje que presentan los participantes, donde se muestra que el 69 % contempla su contacto con el inglés mayor al 30 %, mientras que solo el 31 % contempla su contacto con el inglés menor al 30 % (ver Gráfico 3).

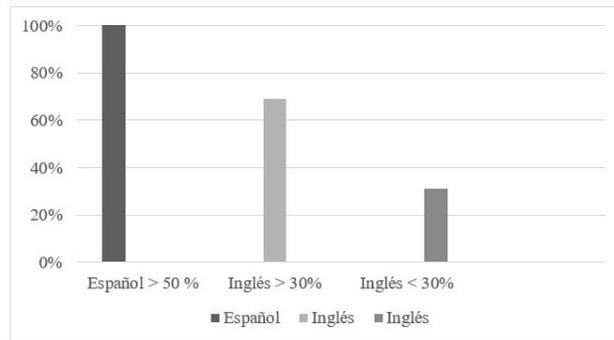


Gráfico 3. Porcentaje de contacto con ambas lenguas de trabajo.

A continuación se presentan los resultados que se relacionan de manera específica con el inglés: edad de adquisición/aprendizaje, edad en la que se comenzó a tener fluidez en inglés, edad en la que se comenzó a leer en inglés, años que ha vivido en un lugar donde el inglés ha sido la lengua dominante, años que ha trabajado o estudiado donde el inglés ha sido la lengua dominante y su autoevaluación del inglés en tres diferentes habilidades lingüísticas (comprensión oral, producción oral y comprensión escrita).

Según los resultados (ver Gráfico 4), el 54 % de los encuestados reportó que el rango de edad promedio en el cual comenzó a aprender inglés como LE fue de los 3 a los 6 años; el 42 % reportó el rango de edades entre los 7 y 14 años y solo un 4 % confirmó un rango de edad mayor a 15 años.

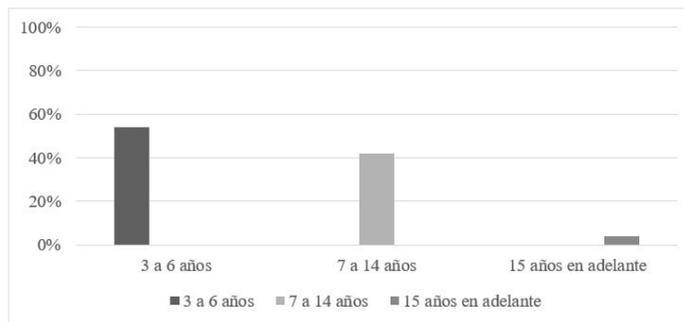


Gráfico 4. Edad en la que se comenzó a aprender inglés como LE.

En cuanto a la edad en la que los participantes consideran que obtuvieron fluidez en el idioma, se encontraron tres grupos de edades; no obstante, la mayoría de los participantes se encuentra en dos. Por un lado, se encontró que el 38 % considera que adquirieron fluidez en el inglés entre los 14 y 17 años; mientras que, por otro lado, el 34 % reporta que la fluidez en el inglés se dio entre los 18 y 20 años. El tercer grupo que se encontró fue entre las edades de 8 y 12 años, con un 28 % reportando una mayor fluidez entre esas edades (ver Gráfico 5).

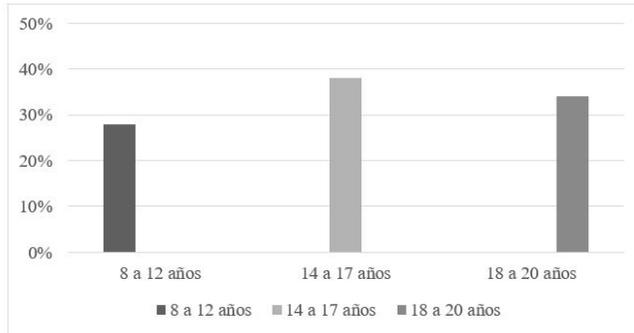


Gráfico 5. Edad de adquisición de fluidez en inglés.

La autoevaluación de las competencias de producción oral, comprensión oral y comprensión escrita se midió utilizando una escala del 1 al 10, siendo 1 la calificación más baja y 10 la más alta. En torno a la producción oral, el 40 % de los participantes reportó una autoevaluación de 8, el 24 % de los participantes reportó una autoevaluación de 7 y solo el 12 % se autoevaluó con 9. También se reportó un 8 % con una autoevaluación de 5, un 4 % se autoevaluó con 6 y otro 4 % con 1. Solo el 8 % se autoevaluó con una calificación menor a 5 (ver Gráfico 6).

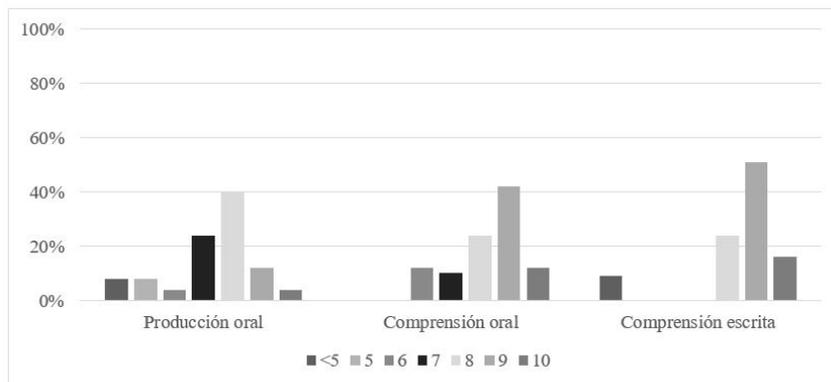


Gráfico 6. Autoevaluación en la comprensión y producción oral, al igual que la comprensión escrita del inglés.

En la comprensión oral y en la comprensión escrita, se observa un aumento en las calificaciones que se emplearon en la autoevaluación (ver Gráfico 6). Sobre la comprensión oral, el 42 % se autoevaluó con una calificación de 9; el 24 %, con 8 y el 12 %, con 10; solo el 10 % se autoevaluó con una calificación de 7 y el otro 12 %, con una calificación menor a 6. Ahora, sobre la comprensión escrita, vuelve a notarse un incremento en las calificaciones, donde el 51 % se autoevaluó con una calificación de 9; el 24 %, con 8 y el 16 % con 10; solo el 9 % se autoevaluó con una calificación menor a 5 (Gráfico 6).

Por último, respecto al contacto que tienen con el inglés y los medios con los cuales tienen contacto, se reportó que tanto la interacción con familia, así como con amigos, no son medios de contacto recurrentes para esta población; sin embargo, las actividades que pueden realizarse de manera individual, como la lectura, audios, películas y música, son valoradas con una mayor cantidad de contacto, lo que permite decir que el contacto con el inglés es a través de medios de comunicación (ver Gráfico 7).

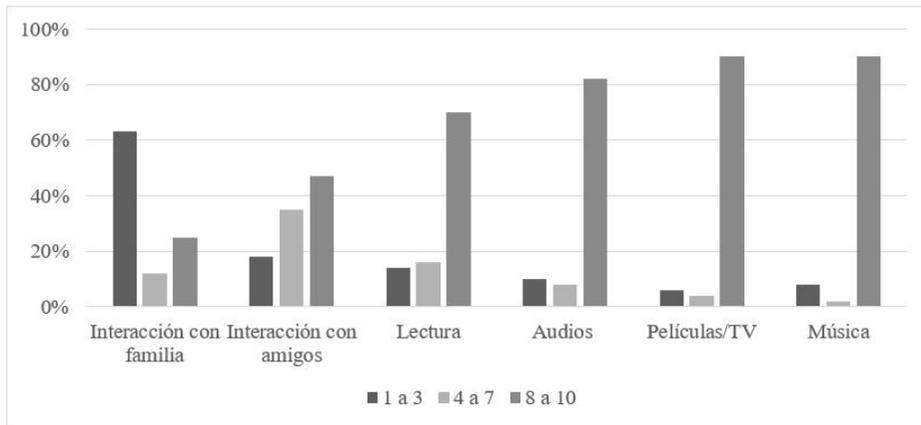


Gráfico 7. Medios de contacto con el inglés.

Discusión

Partiendo de los resultados presentados, se puede llegar a un par de conclusiones sobre las características del tipo de bilingüismo que presenta la población con la que se trabajó. En primer lugar, todos los participantes, a excepción de uno, tienen el español como lengua materna y el inglés como lengua no materna. Lo anterior nos lleva a cuestionar cuándo se comenzó a aprender la lengua no materna —en este caso, la lengua inglesa—, y así decidir si podríamos considerar a esta población como bilingües simultáneos o bilingües tempranos. Todos los participantes reportaron haber comenzado su aprendizaje después de los 3 años,

lo que indica que ya habían desarrollado una competencia en una primera lengua y, por tanto, no hubo un proceso simultáneo de adquisición de ambas lenguas.

Ahora bien, se reportaron resultados que muestran un contacto continuo con la lengua inglesa a través de diferentes medios, lo cual parece ser favorecedor en términos de la competencia bilingüe (Grosjean, 2012). Aunado a lo anterior, existe una autoevaluación positiva en las diferentes competencias lingüísticas de la lengua inglesa, lo que parece incidir en el desarrollo constante de las lenguas no maternas. Con ello, se propone que el tipo de bilingüismo de esta población también presenta características de un bilingüismo ascendente (Wei, 2007), donde el uso y contacto constante mejora las competencias lingüísticas. Este último punto tiene un eco en la propuesta del desarrollo de la sintaxis compartida (Hartsuiker y Bernolet, 2018), un modelo psicolingüístico y cognitivo que propone un flujo de información bidireccional entre las lenguas que utilice un hablante a nivel de representación mental.

Además, esta población se encuentra en formación académica y profesional como traductores e intérpretes, lo cual promueve el contacto y uso de las lenguas de trabajo con un fin comunicativo específico; es decir, un fin comunicativo interlingüístico con propósitos traslativos e interpretativos. Se puede observar que la población bilingüe que es parte de este estudio presenta características de este tipo de bilingüismo debido a que utilizan ambas lenguas, en procesos de comprensión y producción, para llevar a cabo la actividad interpretativa que se presenta en las prácticas de interpretación. Lo anterior describe el tipo de bilingüismo al que hacen referencia Dong y Li (2020), quienes describen que este se emplea en la traducción y la interpretación se concibe diferente a cuando no se emplea para estas dos prácticas ya que tanto la práctica traslativa como la interpretativa, se presentan en situaciones comunicativas con objetivos comunicativos propios de ambas prácticas.

Conclusiones

La relación intrínseca entre los estudios de bilingüismo y la traductología difícilmente puede obviarse, dados los conocimientos lingüísticos que deben de presentar los intérpretes para realizar la práctica interpretativa de manera exitosa; de ahí la importancia de indagar sobre el historial lingüístico de los participantes y su descripción.

La descripción que se realizó sobre el bilingüismo presente en aprendientes de interpretación tiene como propósito brindar un mejor entendimiento a los datos que provienen de dicha población bilingüe con el propósito de ser analizados e

interpretados desde una perspectiva dinámica, característica también presente en el mismo bilingüismo.

A manera de conclusión, la descripción del bilingüismo que presentan los aprendientes de interpretación permite emparejar los estudios de interpretación con las ideas generales que se han desarrollado en torno al procesamiento psicolingüístico que llevan a cabo los hablantes bilingües. Queda entonces indagar sobre el bilingüismo empleado por intérpretes y contrastar los datos a la luz de una teoría general del procesamiento psicolingüístico en bilingües.

Referencias

- Bhatia, T. y Ritchie W. C. (Eds.). (2008). *The Handbook of Bilingualism*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Dong, Y. y Li, P. (2020). "Attentional control in interpreting: A model of language control and processing control". *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(4), pp. 716-728.
- Grosjean, F. (2012). "Bilingualism: A short introduction". En F. Grosjean y P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5-25). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Hartsuiker, R. y Bernolet, S. (2018). "The development of shared syntax in second language learning". *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(2), pp. 219-234.
- Hurtado Albir, A. (Ed.). (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jiménez Ivars, M. (2002). "Variedades de interpretación: modalidades y tipos". *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, (4), pp. 1-9.
- Kaushanskaya, M., Blumenfeld, H. y Marian, V. (2020). "The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later". *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(5), pp. 945-950.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K. y Perrotti, L. (2015). "Bilingualism, mind, and brain". *Annual Review of Linguistics*, (1), pp. 377-394.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bogulski, C. A. y Valdes Kroff, J. R. (2012). "Juggling Two Languages in One Mind: What Bilinguals Tell Us About Language Processing and Its Consequences for Cognition". *Psychology of Learning and Motivation*, 56, pp. 229-262.
- Marian, V. (2008). "Bilingual Research Methods". En J. Altarriba & R. R. Heredia (Eds.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes* (pp. 12-36). Mahawah: Lawrence Erlbaum.

- Marian, V., Blumenfeld, H. y Kaushanskaya, M. (2007). “The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals”. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), pp. 940-967.
- Martín, R. M. (2017). “Looking Toward the Future of Cognitive Translation Studies”. En J. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*, (pp. 555–572). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Munday, J. (2010). “Translation Studies”. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies: Volume 1* (pp. 419-428). Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Muñoz Martín, R. (2008). “Apuntes para una traductología cognitiva”. En L. Pegenaute, J. Decesaris, M. Tricás y E. Bernal (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (pp. 65-75). Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU.
- Muñoz Martín, R. (2017). “Looking toward the future of cognitive translation studies”. En J. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*, (pp. 555-571). Nueva Jersey: Wiley Blackwell.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- Pöchhacker, F. (2010). “Interpreting”. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies Volume 1*, (pp.153-157). Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieter, J. W., Festman, J. y Ferreira, A. (2020). “Current research in bilingualism and its implications for Cognitive Translation and Interpreting Studies”. *Linguistica Antverpiensia*, 19, pp. 80-93.
- Wei, L. (2007). *The bilingualism reader*. Londres: Routledge.

El *se aspectual* y la manifestación sintáctica de la resultatividad Aspectual *se* and the syntactic manifestation of resultativity

José María Oliver
Universidad de Buenos Aires, Argentina
oliverjosemaria@gmail.com

Original recibido: 21/09/2022
Dictamen enviado: 25/11/2022
Aceptado: 18/01/2023

Resumen

El denominado *se aspectual*, también conocido como *se opcional* o *estilístico*, se caracteriza por no modificar sustancialmente el significado del predicado que lo contiene. Sin embargo, la presencia de este clítico se ha asociado con una serie de propiedades aspectuales respecto del tipo de predicado y la interpretación de los sujetos y de los objetos. A partir de una descripción general de las oraciones con *se aspectual* ya registradas en la bibliografía, llevamos adelante una propuesta de análisis en el marco de la sintaxis de primera fase, bajo la hipótesis de que el *se aspectual* es la manifestación de una relación resultativa entre el sujeto y el objeto y que puede configurarse sintácticamente.

Palabras clave: aspectualidad, resultatividad, *se*, sintaxis de primera fase

Abstract

The so-called aspectual se, also known as optional or stylistic se, is characterized by the fact that it does not substantially modify the meaning of the predicate that contains it. However, the presence of this clitic has been associated with a series of aspectual properties with respect to the type of predicate and the interpretation of subjects and objects. Starting from a general description of sentences with aspectual se already found in the literature, we carry out a proposal within the framework of first-phase syntax, under the hypothesis that aspectual se is the manifestation of a resultative relation between the subject and the object which can be syntactically configured.

Keywords: aspectuality, first-phase syntax, resultativity, *se*

Introducción

En este trabajo abordamos el llamado *se aspectual* del español, que aparece opcionalmente en oraciones como las consignadas bajo (1).

- (1) a. Juan **se** sabe la lección.
- b. **Me** leí el libro en una semana.
- c. **Nos** caminamos todo el barrio.

El clítico que participa en estas oraciones es ocasionalmente denominado *opcional* o *estilístico* (Di Tullio, 2014), ya que en la mayoría de los casos no es obligatorio¹ ni modifica sustancialmente el significado de la oración (Sánchez López, 2002). Sin embargo, la denominación más frecuente es la de *se* o clítico *aspectual*, dado que su contribución se ha relacionado con la aspectualidad del predicado que lo contiene.

Este trabajo tiene por objetivo central realizar una caracterización de las oraciones con *se aspectual* a partir del modelo de sintaxis de primera fase de Ramchand (2007, 2008), de corte neoconstruccionista. Para ello, desarrollamos primero las características más salientes de las oraciones que contienen *se aspectual*. Aquí incluimos propiedades señaladas en la bibliografía y reseñamos brevemente algunos análisis sintácticos propuestos. Luego, presentamos el modelo de Ramchand, según el cual la arquitectura verbal se puede descomponer en sintagmas correspondientes al inicio, al proceso y al resultado del evento. Finalmente, avanzamos una propuesta preliminar sobre cómo el clítico aspectual puede enmarcarse en una visión ramchandiana de la sintaxis de los eventos.

Las oraciones con *se aspectual*

Caracterización general

En comparación con otros usos de *se*, como el pasivo, el impersonal y el anticausativo, los estudios sobre el llamado *se* o clítico *aspectual* muestran que hay menos acuerdos respecto de sus propiedades y de su contribución al predicado que lo contiene (Gómez Torrego, 1992; Rodríguez Ramalle, 2005; Benito Moreno, 2021). Este clítico es generalmente considerado un marcador opcional, es decir, se trata de un uso facultativo (Sánchez López, 2002) que no altera de manera significativa las propiedades morfosintácticas de la oración. Sin embargo, algunos autores

¹ Una excepción es el caso con el verbo *ir* y un complemento de origen, donde el clítico sería obligatorio y se relaciona con una interpretación de “abandono”: *Se fue de la casa* / **Fue de la casa* (García Fernández, 2015; Martín Zorraquino, 1979, 1993; Sánchez López, 2002).

sostienen que permite enfatizar “el carácter perfectivo del predicado” (Di Tullio, 2014, p. 181). Rodríguez Ramalle (2005) señala que “su presencia no afecta ni a los rasgos formales de concordancia de objeto ni a los de sujeto; en cambio, parece estar relacionado con la clase de acción verbal o evento” (p. 459).

Una de las propiedades de las construcciones con *se aspectual* es que el clítico puede manifestarse en combinación con distintos verbos, tanto intransitivos como transitivos.² Dentro de este último grupo, puede tratarse de verbos de consumición física (*comerse, fumarse, tomarse*) o psicológica (*leerse, escucharse*) (Zagona, 1996). Sin embargo, existen otros tipos de verbos que admiten la presencia del clítico, como los verbos de creación (*escribirse, construirse*) y algunos verbos que admiten objetos cognados (*correrse una maratón*). Levin (1999) señala que estos verbos transitivos tienen en común la propiedad de admitir objetos que pueden fácilmente omitirse (*non-core transitive verbs*), como se ve en (2a); pero resulta interesante que la omisión del objeto no sea posible en las oraciones con *se aspectual* (2b-2c). En otras palabras, la presencia del clítico con estos verbos transitivos está asociada con la presencia obligatoria del objeto.

- (2) a. Juan comió (la manzana).
 b. Juan (*se*) comió la manzana.
 c. *Juan *se* comió. (Agramatical con lectura de *se aspectual*)

Una de las características centrales de este clítico es ser un clítico “reflexivo” concordante: debe concordar en persona y número con el sujeto, como observamos en (3).

- (3) [*Me* comí / *Te* comiste / *Nos* comimos / *Se* comió] la manzana.

La denominación de *se* o clítico “aspectual” se encuentra motivada por asociaciones que la bibliografía ha establecido entre la presencia de este clítico y ciertas propiedades de los sujetos y los objetos.³

² García Fernández (2011) sostiene que no se trata exactamente del mismo tipo de clítico en todos los casos. En su visión, a partir del uso de *se* con verbos transitivos como *comer*, se ha asociado este valor a una serie de verbos intransitivos (*morir, dormir, caer* y otros). A partir del análisis de algunos verbos estativos, García Fernández sostiene que solo algunos de estos predicados son asimilables al *se aspectual* de los casos transitivos.

³ Entendemos que existe una diferencia terminológica y teórica entre la denominación sujeto / objeto y la de argumento externo/argumento interno. Si bien comprendemos que sujeto / objeto corresponden a funciones de un modo un tanto vago, más que a posiciones sintácticas,

Con respecto al sujeto, la presencia del *se aspectual* ha sido asociada con una interpretación agentiva (Aaron y Torres Cacoullós, 2005; Armstrong, 2013, entre otros), como observa Di Tullio (2012) a partir de casos como (4):

- (4) Carlos III (**se*) construyó (*él solo ~ personalmente) la Puerta de Alcalá.

En esta misma línea, Armstrong (2013) señala que el clítico suele dar lugar a lecturas de propósito en las que se resalta que el sujeto está involucrado en la acción. Una manera de demostrar esta propiedad es que las construcciones con este tipo de clítico resultan menos frecuentes en combinación con expresiones que cancelen o contradigan la idea de que el sujeto actuó “con sus propias manos” o con voluntad, como se ve en (5). Además, la agentividad del sujeto puede verse reforzada por medio de pronombres enfáticos o de adjetivos que resalten su involucramiento, como en (6).

- (5) Juan *se* comió la torta...? pero no tenía ganas/pero lo obligaron, etc.
 (6) Juan *se* comió la torta **solito**.

A partir de estos datos, Armstrong (2013) considera que la agentividad que se asocia al clítico da lugar a una implicatura convencional relacionada con la noción de volición: estas construcciones contienen sujetos que “tienen la intención” de participar en esos eventos, por lo que es poco frecuente su combinación con expresiones que cancelen dicha implicatura.⁴

Con respecto al objeto, se ha observado (Sánchez López, 2002, basándose en trabajos previos) que la presencia de este clítico impone un requisito semántico, ya que los argumentos internos deben ser delimitados, como se ve en (7). Distintas nociones relacionadas con la delimitación se han propuesto para definir

en este trabajo mantendremos estos nombres para referirnos a los argumentos externos y a los argumentos internos. Esto se debe a dos motivos. Por un lado, la mayor parte de la bibliografía que ha abordado el fenómeno del *se aspectual* recurre a esta terminología. Por otro lado, y aún más importante, en la sintaxis eventiva, que se presentará posteriormente, las posiciones de los argumentos no se corresponden tan directamente con las categorías de argumento externo e interno, ya que se desarma el sintagma verbal (tanto SV como Sv) y los argumentos se componen en varias posiciones de especificador y complemento.

⁴ Sin embargo, Armstrong menciona que algunas construcciones con *comer*, *beber*, *tomar*, *fumar* y *leer* pueden ser ambiguas y no necesariamente dar lugar a la noción de agentividad. Por ejemplo, en *Juan se comió las espinacas*, la construcción puede ser agentiva si ocurriera en un contexto en el que se percibe que Juan come las espinacas con ganas. Sin embargo, la misma oración puede emitirse sin ningún efecto de volición sobre el sujeto, por ejemplo en el contexto en el que su papá obligó a Juan a comerse las espinacas.

esta propiedad, tales como la *definitud* (Arce-Arenales, 1989), la *referencialidad* (Nishida, 1994) y la *especificidad* (Rigau, 1994).⁵

(7) Juan *se* comió *(la) torta.

La delimitación no es la única restricción que se ha propuesto respecto a los objetos que participan de los predicados con *se aspectual*. A partir del trabajo de Dowty (1979), se ha observado que el tipo de argumento *tema* debe ser un *tema incremental*: el progreso temporal de la acción denotada en el evento se corresponde con el incremento en el grado de afectación del argumento interno. En otras palabras, se entabla una relación de *homomorfismo* entre el evento y el objeto. La noción de homomorfismo supone una correspondencia entre las partes del tema incremental que se ve afectado y las partes o etapas en las que se desarrolla el evento. Así, en (7) el progreso de la acción de *comer* se combina con *la torta* hasta el incremento final, que marca el límite temporal del evento, es decir, se interpreta “comer la totalidad de la (porción de) torta”. El homomorfismo explica esta relación, por cuanto la delimitación en el progreso del evento depende de la delimitación en la afectación del argumento. Generalmente, los argumentos internos de los verbos de consumo que aparecen en las construcciones con *se aspectual* son temas incrementales. La incrementalidad no es la única propiedad que caracteriza a estos objetos. Se ha señalado que el tema incremental de las construcciones con *se aspectual* debe ser a su vez *cuantizado* (*quantized*); es decir, debe designar una cantidad específica de materia, de modo tal que no exista ninguna subparte de esa materia que contenga dicha cantidad (Krifka, 1989, 1992, 1998; Dowty, 1991). En el caso de (7), esto supone que “la torta” designa una cantidad específica (“la totalidad de la [porción de] torta”), de modo que una subparte de esa entidad no designa la misma cantidad.

El aspecto léxico y modelos de análisis del se aspectual

A partir de las propiedades señaladas en la sección anterior, se ha asumido que la presencia de este tipo de clítico es un fenómeno restringido a predicados con

⁵ Romero y Teomiro (2012) señalan que es posible la interacción entre el *se aspectual* y objetos no delimitados, como plurales desnudos / escuetos o sustantivos de masa. Algunos ejemplos son *Sócrates se tomó veneno* y *Juan se cree mentiras*. Sin embargo, como señala MacDonald (2017), la aceptabilidad de estos casos exhibe un alto grado de variación dialectal y, además, no puede extenderse a otras oraciones: **Juan se tomó leche*. Por su parte, Barra Jover (1996) señala que los plurales desnudos son posibles en combinación con este clítico cuando se induce una interpretación repetitiva o iterativa: *Juan se comió bocadillos* (uno tras otro).

ciertas particularidades aspectuales. Sin embargo, al no tratarse de un clítico obligatorio, no ha habido acuerdos con respecto a su contribución y se han presentado diversas nociones para explicar su comportamiento semántico-sintáctico. Para algunos (Sanz y Laka, 2002) es la telicidad del predicado lo que licencia la presencia del *se aspectual*, mientras que otros (De Miguel y Fernández Lagunilla, 2000) señalan que el clítico marca la culminación del evento. Por su parte, otros señalan que el clítico es un indicador de la delimitación del objeto (Nishida, 1994).

Las propuestas de análisis generalmente comparten la predicción de que solo ciertos predicados aceptan la presencia de este *se*, especialmente los de la clase de las *realizaciones* (*accomplishments* en inglés, a partir de la obra de Vendler 1957), que difieren de las *actividades* en tanto su desarrollo no es homogéneo, por cuanto suponen el progreso hacia un estado final. Por este motivo, resulta posible la interacción entre predicados con *se aspectual* y adjuntos temporales que denoten culminación, pero no duración (8a-8b).

- (8) a. Juan *se* comió la torta en cinco minutos. (Realización con adjunto de culminación)
- b. Juan *se* comió la torta *toda la tarde. (Realización con adjunto de duración)

Sin embargo, es importante señalar que existen combinaciones en las que el clítico aspectual es perfectamente gramatical con predicados que no parecen ser *realizaciones*. En particular, se tienen casos con *estados* (9) con verbos como *saber(se)* y *creer(se)*.⁶

- (9) a. Juan *se* sabe la lección.
- b. Juan *se* cree todo lo que le dicen.

Los casos de (9) son efectivamente atélicos, ya que comparten con los estados las siguientes condiciones: (i) muestran la propiedad del subintervalo (Dowty, 1979); (ii) no pueden ser sustituidos por verbos causativos, como *hacerlo*; (iii) no pueden ser complemento de verbos como *parar* o de la perífrasis *dejar de*; (iv) no admiten una lectura habitual (Marín, 2000).

⁶ Sin embargo, no todos los verbos de *estado* permiten la presencia del *se aspectual*. Para García Fernández (2011), las oraciones de (9) son efectivamente casos de *se aspectual*, pero es necesario señalar que el uso de este *se* con verbos estativos no es un fenómeno regular.

Una de las definiciones que se ha señalado (Sánchez López, 2002) es que el clítico aspectual podría intervenir directamente en el tipo de predicado, de modo que afectaría la telicidad o el modo de acción de la oración. Sin embargo, casos como (9) muestran que el *se aspectual* no hace al predicado tético, a diferencia de lo que sostiene parte de la bibliografía sobre el tema (Sanz, 2000; Sanz y Laka, 2002; Basilico, 2010; Campanini y Schäfer, 2011). De hecho, ocurre lo mismo con otros tipos de predicados, como las *realizaciones*. Pares como (10a - 10b) muestran que la clase de predicado no resulta afectada.

- (10) a. Juan comió la torta. (Realización)
 b. Juan *se* comió la torta. (Realización)

El caso de (10) es evidencia de que el clítico que se denominada “aspectual” no interviene directamente en la interpretación de la aspectualidad del predicado, ya que su presencia no altera el modo de acción. Dicho de otra manera, el clítico no es un marcador *telicitador*. Lo que parece ocurrir es que el *se* pone de manifiesto las *consecuencias* del modo de acción de la realización; es decir, por medio del clítico se vincula de alguna manera al objeto y al sujeto en una relación particular. Creemos que a eso se refiere Di Tullio (2014) cuando señala que el carácter del predicado resulta *enfaticado* cuando aparece el *se*. Ahora bien, la bibliografía no ha logrado definir cabalmente cuál es la contribución específica de este clítico, en qué consiste este tipo de énfasis, o cómo se estructura en la sintaxis.

En virtud de la combinación de todas estas características, el predicado con *se aspectual* ha sido abordado desde diferentes modelos dentro de la gramática generativa, vinculando al clítico con distintas proyecciones sintácticas. Según las proyecciones en cuestión, se distinguen entre los análisis “altos” y “bajos”. Los análisis altos incluyen fundamentalmente el de Sanz y Laka (2002, basado en observaciones realizadas por Sanz, 2000).⁷ En su propuesta, el clítico con valor aspectual chequea un rasgo de telicidad que se encuentra en una proyección de Evento por encima del Sintagma Tiempo. Los Sintagmas de Evento tienen un inventario de rasgos interpretables relacionados con la clase aspectual del predicado, como *tético*, *puntual*, *dinámico*, etc. La ventaja de este tipo de enfoque es que permite ofrecer una explicación de por qué el clítico concuerda con el sujeto y puede vincularse con la idea de afectación o influencia sobre el sujeto. Sin embargo, una

⁷ Otras propuestas se han realizado sobre fenómenos similares al *se aspectual* desde enfoques altos. Por ejemplo, Borer (2005) aborda los dativos reflexivos del hebreo.

dificultad central es que este análisis no logra establecer de qué manera los clíticos se relacionan con interpretaciones aspectuales específicas y con las propiedades de los argumentos internos.

Por su parte, los análisis bajos han sido más exitosos en ofrecer explicaciones que buscan dar cuenta de varias propiedades del *se aspectual*. Estos análisis consideran que el clítico se relaciona más directamente con el dominio verbal, bajo los alcances de los sintagmas verbales (Sv o SV según el modelo). En este grupo se encuentran la mayoría de los estudios, como Nishida (1994), Zagana (1996), Folli y Harley (2005), Basílico (2010), MacDonald (2004, 2008, 2017), Campanini y Schäfer (2011). A modo de ejemplo, Armstrong (2013) y MacDonald (2017) han explicado la contribución de este clítico, a partir de relaciones que se establecen entre los objetos y los sujetos y que se asocian con la agentividad, el involucramiento del sujeto y la volición. Una desventaja de estas explicaciones es que asumen la existencia de una formalización sintáctica altamente compleja. En el modelo de MacDonald, por ejemplo, se presenta un Sintagma Preposicional (SP) nulo y se señala que las nociones aspectuales asociadas con el clítico son resultado de una relación figura-fondo entre sujeto y objeto manifestada en ese sintagma. Si bien esta propuesta logra dar cuenta de distintas intuiciones sintáctico-semánticas que surgen en las oraciones con *se aspectual*, la formalización propuesta no necesariamente se desprende de los datos empíricos. Por otro lado, su análisis se aplica directamente a construcciones transitivas, de modo que no se define cómo se establece la relación preposicional cuando el clítico se vincula con verbos intransitivos.

Creemos que una explicación posible de cómo el *se aspectual* se relaciona con la sintaxis y la semántica eventiva puede alcanzarse desde el modelo desarrollado por Gillian Catriona Ramchand (2008), que reseñamos a continuación.

El modelo sintáctico de primera fase

El enfoque teórico de Ramchand (2007, 2008) se centra en la correlación entre la sintaxis y la estructura eventiva. En esta visión, el sintagma verbal se descompone en proyecciones sintácticas específicas, que se relacionan con distintas etapas del evento. En particular, Ramchand divide el sintagma verbal en tres núcleos, cuyo orden se entiende como fijo y universal en una jerarquía eventiva: Inic(iación) > Proc(eso) > Res(ultado). Estos núcleos eventivos proyectan sintagmas y se ensamblan en esa jerarquía, de manera que encadenan los subeventos del predicado: el Sintagma Iniciación (SInic) introduce el subevento causativo o de iniciación; el Sintagma Proceso (SProc) constituye el subevento dinámico; y el Sintagma Resultado (SRes) introduce el subevento resultativo. Cabe aclarar que no todos los

predicados contienen todos estos componentes. El punto aquí es que se establece una implicación, de modo que un evento se descompone en partes ordenadas. Así, un subevento de resultado no se entiende como una proyección jerárquica sobre el subevento del inicio (en este modelo, es por lo tanto imposible proponer estructuras del tipo Res > Inic > Proc). Sin embargo, como veremos, en una oración como *Juan rompió el vaso*, se pueden reconocer todos los componentes: el cambio de estado o estado resultante en el argumento *el vaso*, el proceso de la acción de *romper* y el iniciador o causa de ese proceso, *Juan*.

Una particularidad del modelo es que la entrada léxica de la raíz verbal solo está especificada respecto de los núcleos que encabeza sintácticamente. El despliegue de los eventos en proyecciones sintácticas permite organizar la información eventiva de manera ordenada. Cada proyección de núcleo contiene una posición de especificador donde se ensambla el participante del subevento correspondiente, que adquiere valores semánticos particulares. Así, el participante ubicado en el especificador del SInic se interpreta como el *initiator* (“iniciador”), el participante de SProc como *undergoer* (aquel que experimenta o sufre los efectos del evento) y el participante de SRes como *resultee* (participante afectado por el resultado). Como señala García Pardo (2016), a diferencia de otros modelos sintácticos, aquí los argumentos no tienen papeles temáticos, sino roles eventivos relacionados con su posición en la arquitectura. Ilustramos esta jerarquía en estructura arbórea en la Figura 1.

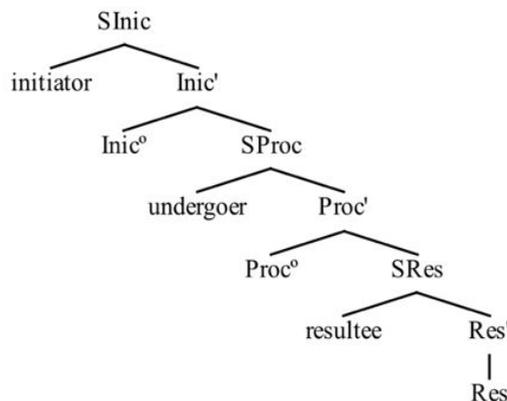


Figura 1. Representación de la jerarquía en una estructura arbórea.

Para Ramchand, las proyecciones de Iniciación y Resultado introducen subeventos estativos y la proyección de Proceso introduce un subevento eventivo o dinámico. Una estructura con proyecciones de Inic y Proc, entonces, se entenderá como un macro-evento dentro del cual la iniciación se relaciona con la introducción de un estado que causa el evento introducido por el subevento adyacente

de proceso. Cuando, además, hay proyecciones para el proceso y el resultado, la interpretación es que el proceso introduce un subevento que es causante del estado codificado en la proyección de resultado.

Uno de los potenciales de la propuesta ramchandiana de la sintaxis eventiva es que logra distinguir entre las clases verbales a partir de la estructura sintáctica. En otras palabras, el aspecto léxico se compone aquí sintácticamente por medio de las proyecciones que estén en juego y los participantes que se asocian con la iniciación, el proceso y el resultado.

De este modo, los eventos télicos se pueden componer de dos formas. En el caso de los *logros* (*achievements* para Vendler), la estructura proyecta los núcleos de proceso y resultado, que se interpretan como télicos e instantáneos, con un argumento interno con los roles de *undergoer* y *resultee*, es decir, un participante que sufre el evento dinámico y es afectado por el estado resultante. Si no hay proyección de iniciación, entonces nos encontramos ante verbos inacusativos, que no tienen argumento externo ni exhiben asignación de caso acusativo,⁸ como se representa con el verbo *estallar* en (11). Si, por el contrario, hay proyección de iniciación, entonces se tratará de verbos transitivos de logro, ilustrados con *romper el vaso* en (12) (ver Figura 2).

- (11) La bomba estalló.
- (12) Juan rompió el vaso.

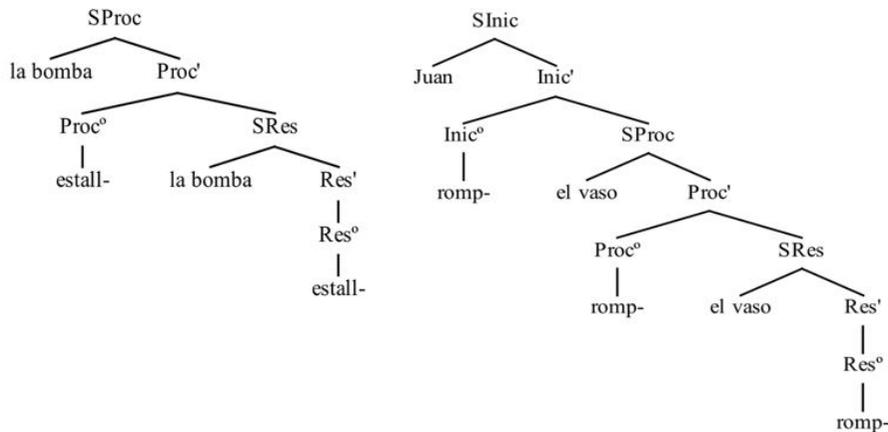


Figura 2. Representación arbórea de (11) *La bomba estalló* y (12) *Juan rompió el vaso*.

⁸ La presencia de argumentos externos y la asignación de caso acusativo al argumento interno son en este modelo dependientes de la proyección de iniciación. En otros modelos sintácticos generativos, estos fenómenos dependen de proyecciones similares, como Sv o el SVoz.

En el caso de las *realizaciones*, estas se derivan de la combinación de la proyección de proceso con un complemento que denota un *path* ('trayectoria'). El complemento puede ser de una trayectoria física, por medio de un sintagma que denote espacio (13a), o abstracta, en la forma de otros sintagmas nominales o sintagmas de determinante (13b).

- (13) a. Juan corrió dos kilómetros.
 b. Juan escribió una carta.

La idea central detrás de este tipo de complementos de trayectoria, inspirada en Krifka (1992), es que el complemento del proceso denota una escala, un conjunto ordenado de medidas. Esta escala puede estar conformada por puntos espaciales de medida, como en (13a), o por partes contextualmente relevantes de una entidad, como en (13b), es decir, una entidad que constituye un *tema incremental*, como señalamos previamente. De esta manera, el complemento de trayectoria, en combinación con la proyección de proceso, se interpreta bajo el principio semántico de unidad homomórfica que presentamos en el apartado 2: las subpartes del evento dinámico introducido por Proc entablan una relación de homomorfismo con las partes del complemento. Es decir, cuando el complemento tenga un límite, el evento será télico, en tanto el evento no podrá avanzar más allá del límite impuesto por su complemento. En el caso de (13b), esto quiere decir que el evento de *escribir una carta* tiene su punto final una vez que la carta esté finalizada. Ilustramos la estructura de primera fase de este caso en la Figura 3.

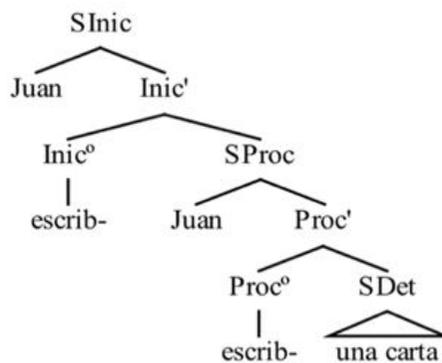


Figura 3. Representación arbórea de la estructura de primera fase.

Precisamente, resulta interesante observar que casos como (13) son los que suelen admitir la presencia del *se aspectual*, como vemos en (14).

- (14) a. Juan *se* corrió dos kilómetros.
b. Juan *se* escribió una carta.

Esto ocurre porque los complementos que denotan trayectoria son típicos de verbos de creación y consumo, los que justamente mencionamos como verbos que admiten la presencia del clítico.

En la sección siguiente, avanzaremos una manera de acomodar datos como (14) según el modelo ramchandiano de la sintaxis eventiva.

El *se* como evidencia de un Sintagma Resultado

A partir de lo desarrollado, creemos que el *se aspectual* puede abordarse desde la sintaxis propuesta por Ramchand. En línea con las observaciones de los apartados anteriores, asumimos que:

- El *se* no es un elemento *estrictamente* aspectual, si entendemos por aspectual que su presencia afecta la clase del predicado;
- a pesar de ello, la presencia opcional del clítico está restringida a predicados con ciertas propiedades aspectuales, generalmente eventos télicos como realizaciones con objetos delimitados, usualmente temas incrementales cuantizados;
- la contribución del clítico se vincula con una relación particular que se establece entre el sujeto y el objeto de la realización.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, sostenemos que las explicaciones usualmente ofrecidas para dar cuenta de la contribución del *se aspectual* pueden entenderse como reflejo de una estructura eventiva *à la* Ramchand. La hipótesis que defendemos aquí es que la sintaxis de las oraciones con *se aspectual* combina la estructura de una realización con una proyección de resultado. En otras palabras, las oraciones con *se* mantienen la clase del predicado que le corresponde a la oración sin el clítico, generalmente realizaciones, pero tendrían, además de los componentes subeventivos de la realización (iniciación y proceso), una proyección de resultado que da lugar a la interpretación particular que surge cuando está presente el clítico. A continuación, detallamos más detenidamente esta propuesta.

Como ya señalamos, la presencia del clítico no altera la clasificación verbal. Retomemos el caso de (10), repetido aquí como (15). Tanto (15a) como (15b) son realizaciones que comparten la estructura sintáctica básica de este tipo de evento, representada de manera simplificada en la Figura 4. El clítico que aparece en

(15b), entonces, no debería modificar la estructura básica de la realización, que contiene una capa de iniciación y una de proceso, cuyo complemento es de *path* o trayectoria.

- (15) a. Juan comió la torta. (Realización)
 b. Juan *se* comió la torta. (Realización)

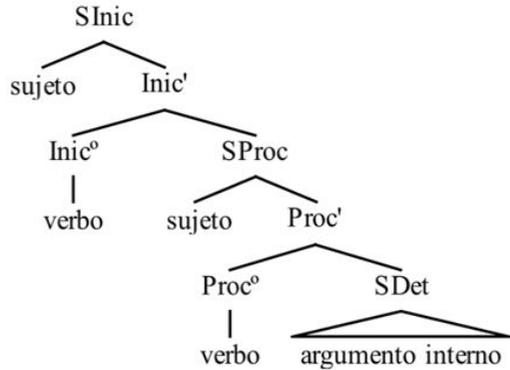


Figura 4. Estructura de una realización.

¿Podemos acomodar la estructura de la Figura 4 cuando participa el *se aspectual*? Esto es posible si asumimos que la presencia del clítico se desprende de una especificación eventiva sobre la estructura de la Figura 4. En concreto, cuando está presente el clítico aspectual, la realización se encontraría por hipótesis especificada con un subevento adicional de resultado. Comparamos debajo la realización sin el clítico (Figura 5) y la estructura que proponemos con el clítico (Figura 6) debajo.

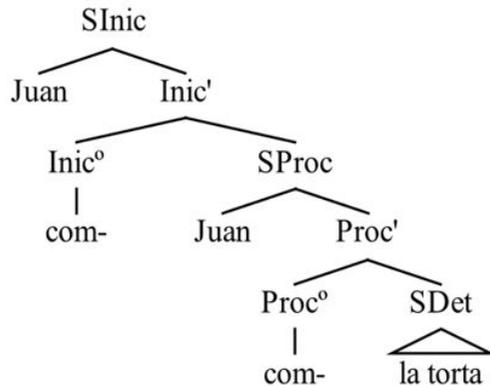


Figura 5. Estructura para una realización sin clítico (15a) *Juan comió la torta*.

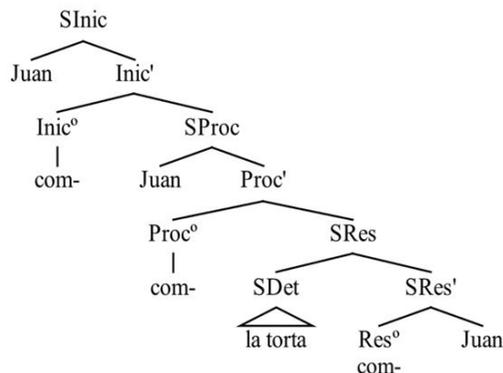


Figura 6. Estructura propuesta para una realización con clítico (15b) *Juan se comió la torta*.

Como se observa en la estructura, la proyección adicional que agregamos (SRes) contiene en su posición de especificador al *resultee la torta*, que en este caso es la entidad *path* o de trayectoria que también puede aparecer en la realización sin *se*. El núcleo Res° tiene el verbo léxico que se asocia con el resultado, cuyo complemento es la entidad que coincide con el sujeto gramatical, *Juan*.⁹ Agradecemos el comentario de un evaluador anónimo, quien señala que este complemento, al cual le ponemos la misma etiqueta que el sujeto (*Juan*), no es en verdad el sujeto gramatical en sí mismo, sino una posición adicional que constituye la base para la formación del *se aspectual*. El hecho de que coincida con la entidad del sujeto gramatical permite explicar por qué es un clítico concordado con el sujeto.

Proponer la existencia de un subevento de resultado como complemento de la proyección de proceso permite explicar varias cuestiones relacionadas con el fenómeno del *se aspectual*. En primer lugar, establece una relación subeventiva entre el argumento *la torta* y el argumento *Juan*, además de la relación dinámica que aparece con la proyección de proceso. Esta relación resultativa es, a nuestro entender, la que da lugar a una interpretación particular, que distintos autores han señalado como la idea de que el sujeto participa del evento “con intención” (Armstrong, 2013). Respecto al objeto, también se ha señalado que cuando aparece el clítico se trata de objetos que son altamente afectados, es decir, que sufren o experimentan de una manera particular los resultados de la acción verbal y

⁹ Sería posible, quizá, sostener que *Juan se* encuentra en el especificador de SRes y que *la torta* es el complemento del núcleo, es decir, invertir las posiciones de estos argumentos. Sin embargo, en la capa del resultado, el especificador de SRes se asocia con el valor del argumento afectado por el evento, como se vio en (13). En una oración como *Juan se comió la torta*, entendemos que el argumento *la torta* es el mayor afectado de los dos argumentos, por lo cual su posición se vincularía más con el especificador de SRes que con el complemento de Res.

muchas veces se asocian con la idea de “explotación” o uso total del objeto (Maldonado, 2008). Así, en el caso de la Figura 6, el resultado manifestado en Res^o tiene que ver con el consumo total.¹⁰

En segundo lugar, la estructura propuesta permite explicar por qué el *se aspectual* no suele combinarse con objetos escuetos (*?Juan se comió tortas*). Al tratarse de una proyección en complemento del proceso, ocurre algo similar a lo que pasa con las realizaciones: el Resultado hereda la escala de la trayectoria por ser complemento de Proc. De esto surge que el especificador *la torta* deba ser delimitado. Dicho de otra manera, *?Juan se comió tortas* no es posible porque el objeto debe ser una entidad que pueda medir el evento. De una manera similar, cuando la oración sin clítico contiene un objeto plural escueto (16b), ya no nos encontramos ante una realización, sino ante una actividad (ver Figura 7).

(16) a. Juan comió la torta. (Realización)

b. Juan comió tortas. (Actividad)

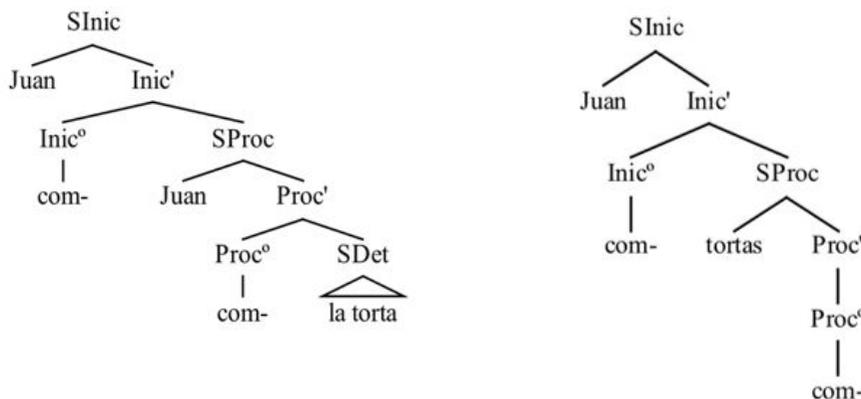


Figura 7. Comparación entre una estructura de realización (izquierda) y una de actividad (derecha).

¹⁰ Agradecemos los comentarios de un dictaminador anónimo sobre la posibilidad de extender el análisis a los casos de *se aspectual* con verbos intransitivos. Si bien este fenómeno merece un estudio propio, creemos que es posible aplicar básicamente la misma sintaxis de primera fase. La diferencia central radicaría en que el especificador del SRes no sería un tema incremental sino un sintagma preposicional. La contribución semántica de esta posición se relaciona con la posibilidad de delimitar el evento, pero, como señala Tenny (1994), no son solo los temas incrementales que aparecen con verbos transitivos los que pueden “medir” el evento. En línea con Trebisacce (2014), si el argumento sufre algún cambio de estado o de locación a través de una escala gradual, entonces la delimitación es posible. La diferencia es que, cuando se trata de verbos de consumo o de cambio de estado, el evento se mide a partir del cambio mismo que experimenta el argumento tema, mientras que, cuando se trata de verbos de movimiento, la delimitación del evento se desprende del parámetro de la distancia que recorre un argumento y marca el cambio de locación.

Sintácticamente, la arquitectura de primera fase permite distinguir estos casos de la siguiente manera: en la realización (16a), el argumento *la torta* es un complemento de trayectoria del Proc que mide el evento; en la actividad (16b), la proyección Proc no tiene complemento, sino que el argumento *tortas* es el *undergoer* y se ubica como especificador de SProc.

En tercer lugar, la estructura propuesta permite explicar la opcionalidad en presencia del *se*. El clítico surge como manifestación de la relación de resultatividad que se establece entre el sujeto y el verbo. Sin embargo, esta no es una relación sintáctica obligatoria, con lo cual el evento puede estar compuesto por Iniciación y Proceso y ser gramatical como realización sin *se*. Lo que ocurre es que, si el evento está especificado para la resultatividad, esta se manifiesta por medio de una relación entre las dos entidades (sujeto y objeto) a través del clítico.

Ahora bien, ¿dónde se encuentra el clítico? Podría proponerse, quizá, que es el núcleo de Res. Sin embargo, a nuestro entender, no sería la mejor manera de ubicarlo en la estructura. Por un lado, Ramchand ubica en esa posición a los verbos, es decir, al estado resultante asociado con un verbo, como “comer” o “romper”. Es decir, el clítico no podría relacionarse como núcleo del resultado.

Hipotéticamente, lo que parece ocurrir es que la manifestación de la relación entre objeto y sujeto ocurre por medio del clítico. Fundamentalmente, si la comparamos con la realización sin *se* (*Juan comió la torta*), la estructura propuesta para la realización con *se* (*Juan se comió la torta*) especialmente agrega una posición para el sujeto. Dicho de otra manera, el SDet *la torta* se encuentra presente en la realización con y sin clítico, pero solo cuando aparece el clítico se agrega una posición en la que aparece nuevamente al argumento *Juan*, como vemos en la Figura 8.

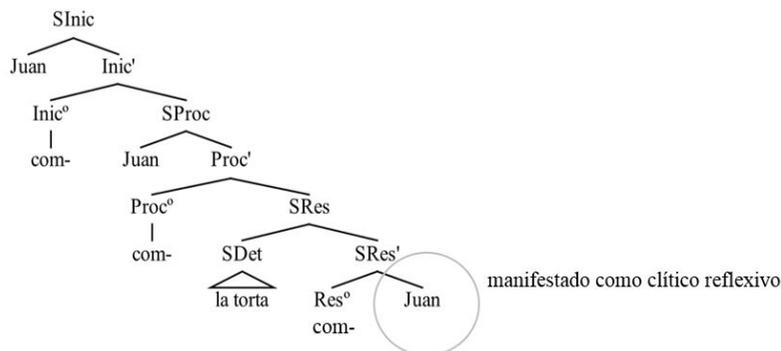


Figura 8. Representación de la posición del sujeto como clítico reflexivo.

Lo que se logra así es adicionar una posición para el argumento que se corresponde con el sujeto gramatical. Así, el argumento *Juan* aparece como especificador

de SProc y SInic (al igual que en la realización sin *se*), pero, además, como complemento de Res. Esta nueva posición del sujeto es la que se manifiesta morfológicamente con un clítico reflexivo.

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado el llamado *se aspectual* del español, también conocido como *se estilístico* u *opcional*. Realizamos una caracterización general de las oraciones con este tipo de *se* y observamos que su presencia se ha asociado con ciertas propiedades sintácticas y semánticas del objeto y del sujeto. La contribución particular del clítico estaría relacionada con la explotación del *tema*, con la explicitación de la culminación del evento y el involucramiento del agente. Para dar cuenta de estas propiedades, retomamos el marco teórico de Ramchand (2008), que propone una sintaxis eventiva en la que se componen los eventos por medio de las proyecciones de Iniciación, Proceso y Resultado.

Con todo, consideramos las propiedades y la contribución del *se aspectual* y la clasificación de predicados y su arquitectura en la sintaxis según el modelo de primera fase. A partir de este marco teórico, hemos avanzado una propuesta preliminar de análisis. Esta consiste en comprender que oraciones como *Juan se comió la torta* son reflejo de la sintaxis típica de una realización, pero con una especificación eventiva que consiste en que, cuando está presente el clítico aspectual, a la estructura de la realización (SInic > SProc) se le agregaría un subevento adicional de resultado, SRes. En este SRes, el tema incremental es el *resultee* ubicado en especificador y el argumento que se corresponde al sujeto ocupa el complemento de Res. La adición de esta nueva posición para el argumento que será el sujeto es lo que se materializa, hipotéticamente, como un clítico reflexivo.

Quedan diversos aspectos que deben profundizarse. Principalmente, es necesario refinar la hipótesis propuesta y determinar cuál es la estructura de las oraciones que contienen clítico aspectual en la sintaxis de primera fase. Además, sería necesario expandir el análisis a otras oraciones que admiten *se aspectual*, por ejemplo, los *estados*, con el objeto de evaluar la factibilidad de la hipótesis y llegar a un análisis más uniforme y acabado del fenómeno.

Referencias

- Aaron, J. y Torres Cacoullós, R. (2005). “Quantitative measures of subjectification: A variationist study of Spanish salir(se)”. *Cognitive Linguistics*, 16(4), pp. 607-633.
- Arce-Arenales, M. (1989). *Semantic structure and syntactic function: The case of Spanish SE* (Tesis doctoral). University of Colorado, Estados Unidos.

- Armstrong, G. (2013). "Agentive reflexive clitics and transitive *se* constructions in Spanish". *Borealis*, 2(2), pp. 81-128.
- Barra Jover, M. (1996). "Dativo de interés, dativo aspectual y las marcas de aspecto perfectivo en español". *Verba*, 23, pp. 121-146.
- Basilico, D. (2010). "The *se* clitic and its relationship to paths". *Probus* 22, pp. 271-302.
- Benito Moreno de, C. (2021). "Is there really an aspectual *se* in Spanish?" *Folia Linguistica*, 55(1), pp. 195-230.
- Borer, H. (2005). *The Normal Course of Events. Structuring Sense, Volume II*. Oxford: Oxford University Press.
- Campanini, C. y Schäfer, F. (2011). "Optional SI/SE- constructions in Romance: A low- applicative analysis". Trabajo presentado en *Going Romance 24*, Leiden University, Países Bajos.
- Di Tullio, A. (2012). "La construcción de la lectura agentiva del *se* no argumental". En V. Bellosta von Colbe y M. García García (Eds.), *La construcción de la Aspectualidad-Transitividad-Referencialidad. Las lenguas románicas en contraste* (pp. 69-85). Frankfurt: Peter Lang.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Dowty, D. (1979). *Word meaning and Montague grammar*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dowty, D. (1991). "Thematic Proto-roles and Argument Selection". *Language*, 67, pp. 547-619.
- Folli, R. y Harley, H. (2005). "Consuming Results in Italian and English: Flavors of *v*". En P. Kempchinsky y R. Slabakova (Eds.), *Syntax, Semantics, and Acquisition of Aspect* (pp. 95-120). Dordrecht: Springer.
- García Fernández, L. (2011). "Algunas observaciones sobre *se* aspectual". En J. Cuartero Ota, L. García Fernández y C. Sinner (Coords.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto* (pp. 43-71). Múnich: Peniope.
- García Fernández, L. (2015). "Some reflections on verbs with clitic increase: Verbs of motion". En E. Barrajon López, J. L. Cifuentes Honrubia y S. Rodríguez Rosique (Eds.), *Verb classes and aspects* (pp. 264-287). Amsterdam: Benjamins.
- García Pardo, A. (2016). "Los estados causativos en el modelo Ramchandiano". En E. Gaspar García (Ed.), *Collection linguistique Épilogos*, 5 (pp. 89-110). Rouen: Publications Électroniques de l'ÉRIAC.
- Gómez Torrego, L. (1992). *Valores gramaticales de se*. Madrid: Arco Libros.

- Krifka, M. (1989). “Nominal reference, temporal constitution in event semantics”. En R. Bartsch, J. van Benthem y P. van Emde Boas (Eds.), *Semantics and Contextual Expression* (pp. 75-115). Dordrecht: Foris Publications.
- Krifka, M. (1992). “Thematic relations as links between nominal reference and temporal constitution”. En I. Sag y A. Szabolsci (Eds.), *Lexical Matters* (pp. 29-53). Stanford: CSLI.
- Krifka, M. (1998). “The origins of telicity”. En S. Rothstein (Ed.), *Events and Grammar* (pp. 197-235). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Levin, B. (1999). “Objecthood: An Event Structure Perspective”. *Proceedings of CLS 35, volume 1: The Main Session* (pp. 223-247). Chicago Linguistic Society, University of Chicago, Chicago.
- MacDonald, J. E. (2004). “Spanish reflexive pronouns: a null preposition hypothesis”. En G. Garding y M. Tsujimura (Eds.), *Proceedings of WCCFL 23* (pp. 528-540). Somerville: Cascadilla.
- MacDonald, J. E. (2008). “Domain of aspectual interpretation”. *Linguistic Inquiry*, 38(1), pp. 128-147.
- MacDonald, J. (2017). “Spanish aspectual se as an indirect object reflexive: The import of atelicity, bare nouns, and leísta PCC repairs”. *Probus*, 29(1), pp. 73-117.
- Maldonado, R. (2008). “Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching”. En S. de Knop y T. de Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 155-196). Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Marín Gálvez, R. (2000). *El componente aspectual de la predicación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Martín Zorraquino, M. A. (1979). *Las construcciones pronominales: paradigma y desviaciones*. Madrid: Gredos.
- Martín Zorraquino, M. A. (1993). “‘Ir’ e ‘irse’ en el *Cantar de Mio Cid*”. *Aragón en la Edad Media* (10-11), pp. 575-578.
- Miguel de, E. y Fernández Lagunilla, M. (2000). “El operador aspectual se”. *Revista Española de Lingüística*, 30, pp. 13-44.
- Nishida, C. (1994). “The Spanish reflexive clitic se as an aspectual class marker”. *Linguistics*, 32, pp. 425-458.
- Ramchand, G. (2007). “Events in Syntax: Modification and Predication”. *Language and Linguistics Compass*, 1, pp. 476-497.
- Ramchand, G. (2008). *Verb Meaning and the Lexicon: A First Phase Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rigau, G. (1994). “Les propietats dels verbs pronominals”. *Els marges*, 50, pp. 29-41.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. España: Castalia.
- Romero Pascual, C. y Teomiro García, I. (2012). “La relación entre estructura eventiva y papeles temáticos: el *se* aspectual del español”. *Revista de Filología Románica*, 29(2), pp. 233-243.
- Sánchez López, C. (2002). *Las construcciones con se*. Madrid: Visor Libros.
- Sanz, M. (2000). *Events and Predication: A new approach to syntactic processing in English and Spanish*. Amsterdam: Benjamins.
- Sanz, M. y Laka, I. (2002). “Oraciones transitivas con *se*: el modo de acción en la sintaxis”. En C. Sanchez Lopez (Ed.), *Las construcciones con se* (pp. 309-338). Madrid: Visor Libros.
- Tenny, C. (1994). *Aspectual roles and the syntax-semantics interface*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Trebisacce, R. (2014). “Delimitación eventiva en español: un estudio sobre el *se* aspectual”. *Exlibris*, 3, pp. 198-206.
- Vendler, Z. (1957). “Verbs and Times”. *The Philosophical Review*, 66(2), pp. 143-160.
- Zagona, K. (1996). “Compositionality of aspect: Evidence from Spanish aspectual *se*”. En C. Parodi (Ed.), *Aspects of Romance linguistics. Selected papers from the LSRL XXIV* (pp. 475-488). Washington: Georgetown University Press.

Análisis léxico semántico del discurso de las víctimas del conflicto armado en Colombia

Lexical-semantic analysis of the discourse of the victims of the armed conflict in Colombia

Sandra Milena Osorio Monsalve
Universidad del Quindío-Armenia-Colombia
smosorio@uniquindio.edu.co

Original recibido: 28 /07/2022

Dictamen enviado: 27/09/2022

Aceptado: 25/11/2022

Resumen

La presente investigación expone los primeros resultados del estudio léxico-semántico realizado al discurso de las víctimas del conflicto armado en Colombia. La metodología presenta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-explicativo. El corpus de estudio fue extraído del especial periodístico *Recuerdos de Selva*, documento publicado en 2019 por *El Centro de Memoria Histórica*, que recoge, por medio de textos, testimonios, audios, videos e ilustraciones, las memorias de los policías y soldados secuestrados en las selvas de Colombia en el periodo comprendido entre 1998 y 2013. A partir de este corpus, se realiza el análisis componencial de los datos. Dentro de los primeros resultados se encuentra que los verbos, sustantivos y adjetivos percibidos por las víctimas se expresan de manera diferente, ya que indican sensaciones visuales, auditivas, olfativas, gustativas y táctiles que varían de acuerdo con cada uno de sus cinco sentidos.

Palabras clave: estudios del discurso, percepción, relatos, sentidos, víctimas

Abstract

The present investigation exposes the first results of the lexical-semantic study carried out on the discourse of the victims of the armed conflict in Colombia. The methodology presents a qualitative approach of a descriptive-explanatory type. The study corpus was extracted from the journalistic special: Recuerdos de Selva; document published in 2019 by the Historical Memory Center that collects, through texts, testimonies, audios, videos and illustrations, the memories of the policemen and soldiers kidnapped in the jungles of Colombia in the

period between 1998 and 2013 and from there componential analysis of the data is performed. The first results allow us to conclude that the discourse of the victims presents different kinds of meanings; predicative content with a wide variety of lexical meanings referring to verbs in the past tense, in the indicative mood of the active voice with a perfect aspect; finding predominance of common nouns, concrete associated with the immediate context and adjectives that depend directly on perception and its senses.

Keywords: *discourse studies, perception, stories, senses, victims*

Introducción

Mediante la lingüística de corpus, se pretende realizar un análisis del discurso de las víctimas del conflicto armado en Colombia, a partir del modo en que los protagonistas percibieron, desde sus cinco sentidos, las diferentes tomas guerrilleras de las que fueron blanco. Esto puede resultar de gran utilidad para la comunidad académica, en general, y en especial para aquellos investigadores de las humanidades: lingüistas, analistas del discurso, psicólogos, filósofos y demás personas interesadas en comprender el conflicto armado colombiano y la función que cumplen los cinco sentidos en la percepción; el lenguaje y la inteligencia humana.

El interés de la presente investigación consiste en examinar las estructuras léxicas en el discurso de las víctimas. El objetivo está en analizar las palabras y lexías compuestas o piezas léxicas; es decir, aquellos pequeños grupos de palabras que actúan como única unidad semántica para llegar luego al análisis de la estructura profunda, pues en la semántica de la comprensión, entendida como la interpretación, el análisis y el mecanismo adecuado del sentido para usar las palabras, el significado de las unidades léxicas va más allá de las relaciones representadas por simples rasgos sintácticos. Además, se centra en los ataques perpetrados por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) a un grupo de soldados y policías que sobrevivieron al cautiverio a manos de las guerrillas en las selvas de Colombia, y responde a la pregunta de investigación ¿cuáles son las características léxico-semánticas del discurso de las víctimas?

Como parte de los objetivos se pretende configurar el marco epistemológico del conflicto armado en Colombia; recolectar el corpus oral de las víctimas mediante el material extraído del documental *Recuerdos de Selva*, que resume las memorias de los secuestrados; y, por último, elaborar el campo semántico de sus discursos, desde las sensaciones de los sentidos.

El referente conceptual parte de las teorías de Teun van Dijk (1980), en relación con la estructura y las funciones del discurso, con el fin de enfatizar en las estructuras ideológicas que aparecen en el discurso, tanto en forma explícita como implícita; la semántica de Pierre Guiraud (1997), debido al gran aporte que hace al análisis de la significación, al señalar los cambios de sentido que pueden llegar a tener ciertas palabras y la solución a diferentes problemas relacionados con las estructuras léxicas; la composicionalidad en el estudio léxico de Franklin Sentis (2006), a partir de la relación diádica que propone entre significado y significante, teniendo en consideración el contexto lingüístico y la referencia, la denotación y la connotación en Juan Luis Fuentes (1998), dado su gran aporte a la dimensión de campo semántico, entendido este como un conjunto de palabras que tienen una parte de significado común, dentro de las variedades y diferencias de una lengua.

El diseño metodológico presenta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-explicativo. El corpus, obtenido del documental *Recuerdos de Selva*, resume las memorias de las víctimas durante su secuestro. A partir de este, se extraen los relatos y se exponen los testimonios seleccionados para el análisis componencial, cuyo objeto de estudio consiste en descomponer el significado léxico en un conjunto de rasgos distintivos llamados componentes del significado asociados a verbos, sustantivos y adjetivos, los cuales fueron filiados por medio de una tabla previamente elaborada mediante las herramientas: TagAnt y AntCon, las cuales fueron de gran utilidad para lograr el análisis del corpus textual y la identificación de frecuencias de palabras, colocaciones, concordancias y patrones de búsqueda.

En este orden de ideas se valoraron los datos seleccionados desde el punto de vista cualitativo; se analizaron las marcas léxicas comunes desde la nominalización y la adjetivación, así como el uso de algunos verbos percibidos por las víctimas en correlación con cada uno de sus sentidos. Por último, se exponen los resultados y se presentan las conclusiones en relación con el tema y los objetivos planteados.

Referentes teóricos

En este trabajo se emplea la Gramática Categorial (o Sintaxis Categorial), que es la teoría gramatical del lenguaje, la cual incluye todo el conocimiento que posee el hablante sobre la estructura de su lengua en los niveles: fonético, morfológico, lexical, sintáctico y semántico. Así lo deja ver van Dijk (1980, p. 76) al referirse a la semántica de los lenguajes formales por estar estrechamente entrelazada con la estructura sintáctica de las expresiones de la lengua o

expresiones de una categoría concreta que recibe interpretaciones diferentes de otras categorías. Más adelante el autor señala que una de las diferencias importantes con la semántica de otros tipos de gramática es que, en una aproximación categorial, no solo reciben una explícita interpretación de las expresiones, sino también las operaciones o estructuras que las relacionan, y advierte que la interpretación va a depender de las categorías de aquellas expresiones tal y como las presenta la sintaxis.

Desde este punto de vista, se analizan aquí las marcas léxicas comunes a los nombres, adjetivos y verbos empleados por los hablantes, en correlación con los cinco sentidos del cuerpo humano, en el contexto discursivo de la violencia en Colombia. En este orden de ideas, las estructuras léxicas se entienden como redes formadas por unidades temáticas de suma importancia, tal y como lo señala Sentis (2006):

La lengua está conformada por dos estructuras: una estructura profunda, de carácter abstracto y subyacente, y una estructura de superficie, de carácter físico-acústico. Para la teoría actual, la estructura profunda es definida como una estructura semántica, en términos extensionales e intencionales, la que se proyecta en cuanto significado textual, discursivo, oracional y léxico, en unidades de estructura de superficie, que corresponden a señales físicas de distintos tamaños. Estas señales son clasificadas como lexemas, palabras, frases, oraciones y secuencias de oraciones. (p. 75)

Con el paso del tiempo, las estructuras léxicas modifican las significaciones y, de acuerdo con las experiencias de los hablantes, las percepciones van cambiando las apreciaciones que cada uno de ellos tiene sobre un signo, abriendo un nuevo espacio a una nueva significación. Hablamos entonces de patrones lingüísticos que se repiten y que están formados por reglas que forman una construcción semántica común. En este sentido, se hace necesario reconocer la diferencia entre el sentido y la significación de la palabra, pues de acuerdo con Guiraud (1997):

La significación toca a la psicología, y el objeto de la semántica lingüística es esencialmente el estudio del sentido de las palabras, pero el sentido está en estrecha relación con el mecanismo del proceso significante. La terminología no ha sido fijada todavía; algunos lingüistas designan como sentido y significación lo que llamo más adelante sentido de base y sentido contextual. (p. 14)

A partir de la aclaración anterior que hace el autor, se hace necesario establecer una correlación entre el sentido y la significación que pueden llegar a tener las palabras, según el contexto (Cuadro 1).

CUADRO 1. SENTIDO Y SIGNIFICACIÓN DE PALABRAS. ELABORACIÓN PROPIA.

SENTIDO	SIGNIFICACIÓN
Sentido de base	Sentido contextual
Estructura superficial	Estructura profunda
Significado	Sentido
Denotación	Connotación
Lexicografía	Semántica
Diccionario	Contexto

Basados en el modelo anterior, es necesario diferenciar dos niveles importantes de significación de palabras: el de la denotación que, según Fuentes (1998, p. 282), es la significación adjetiva y estable que tiene cada una de las palabras para cualquier hablante de una lengua; y la connotación, entendida como el conjunto de valores subjetivos y, por tanto, secundarios que rodean a una palabra o a un uso de ellas dentro del sistema de valores de cada hablante. La denotación y la connotación deben ser diferenciadas, pero al mismo tiempo se deben entender como parte de un mismo proceso: el de la significación.

La denotación es la significación primaria, básica, estable y objetiva de una palabra. Coincide con el componente morfosintáctico de la lengua. Constituye los rasgos conceptuales objetivos; es el significado que presenta una expresión fuera de cualquier valoración subjetiva por parte del hablante. Por su parte, la connotación está ligada a las expresiones artísticas donde cobran valor las interpretaciones y las percepciones de cada hablante. Un ejemplo de ello lo ofrece Fuentes (1998, p. 282) cuando asevera que:

Muchas palabras adquieren un valor afectivo especial en determinadas circunstancias. Por ciertas connotaciones históricas, sentimentales o emotivas, las palabras tienen una fuerza emotiva especial como, por ejemplo, libertad, democracia o revolución puede tener valores casi mágicos en determinados momentos de la historia de un pueblo.

De ahí que la palabra esté impregnada de una fuerte carga semántica y agregue valor lingüístico y sociocultural a lo que dicen las víctimas del conflicto armado en Colombia. Por esta razón, se hace necesario estudiar los conflictos

armados en el mundo y, en especial, los de Colombia. Ahondar en las teorías lingüísticas desde los campos semánticos, la percepción y las sensaciones de los sentidos que nos ofrecen distintas disciplinas como el análisis del discurso y, en especial, la semántica en las sensaciones de los sentidos, nos acerca aún más a las percepciones, sentimientos y emociones de los secuestrados en un momento histórico que constituyó, no solo para el país, sino para cada uno de ellos y sus familias, uno de los mayores atentados a la dignidad humana en la década de los años noventa, y que ha dejado huellas imborrables tanto a nivel individual como en nuestra sociedad en general.

Contexto general del conflicto armado en Colombia

Antes de señalar las principales tendencias sociales que dieron origen al conflicto interno en Colombia, es preciso aclarar que tanto los aspectos generales aquí señalados como las cifras que ha dejado la violencia en el país no son exactas, son aproximadas, pues de acuerdo con Restrepo y Aponte (2009):

Una de las grandes dificultades que se presenta al estudiar un conflicto armado interno es poder conocer su situación reciente y lograr hacer prospectiva sobre su desarrollo. Además de las dificultades asociadas a las deficiencias de la información –que es siempre incompleta, sujeta a sesgos y a manipulaciones estratégicas, pero no inútil– es prácticamente imposible predecir con precisión la evolución de un fenómeno complejo, como lo son las guerras civiles. En el mejor de los casos, es sólo posible determinar una tendencia general o las características que identifican a una de las fases del ciclo, si se quiere. (p. 30)

Dicho esto, se hace necesario comprender que este conflicto ha sido protagonizado principalmente por tres actores a saber: las FARC, los grupos paramilitares y el Estado. Esta ha sido una de las conclusiones en las que han coincidido los doce expertos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, cuando presentaron su informe en La Habana, ante las delegaciones del Gobierno y las FARC [Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz), 2015].

Pero, las políticas agrarias también son consideradas causales del conflicto armado del país, en tanto que estas estuvieron marcadas por desigualdades en el acceso a la tierra y “una grave ambigüedad en torno a los derechos de propiedad”, a lo que se sumaron las insuficientes respuestas estatales para contener la violencia (Tamayo Ortiz, 2015).

Esta grave situación abrió grandes brechas entre los diferentes estratos sociales de la población, a raíz de la pobreza extrema de unos pocos y la tenencia de poder de una clase minoritaria, acentuando la miseria en Colombia, junto al arribo del narcotráfico en todas las esferas de la sociedad. Hacia la década de los noventa, los ciudadanos sintieron así el abandono por parte del Estado, sobre todo en aquellos territorios apartados del país, donde los grupos al margen de la ley fueron quienes empezaron a gobernar en esas regiones. El problema de la posesión de la tierra, las marcadas diferencias económicas, el fracaso de la reforma agraria y de políticas rurales; la polarización y la persecución a la población civil debido a su orientación política; la falta de espacios democráticos y de participación; y, por último, la desigualdad y exclusión social junto a la falta de acceso a servicios básicos, educación, salud y vías de transporte se volvieron también otras causas importantes de dicho problema.

Las víctimas

Para efectos de la presente investigación, la definición de víctima se basa en la que contempla el Artículo 5 de la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz. La razón de esta determinación tiene que ver con que este lineamiento es el más amplio con el que se ha trabajado el problema de las víctimas en el país; además de ser la categoría con la que se aborda actualmente el tema a nivel nacional. Según el Ministerio del Interior y de Justicia de la República de Colombia (2011), se considera víctima a “toda aquella persona que hubiere sufrido un daño, como consecuencia de violaciones de los derechos humanos, ocurridas con posterioridad al 1° de enero de 1985, en el marco del conflicto armado” (p. 15). La ley 975 de 2005 contempla una repercusión social más vasta y dice que las víctimas no son únicamente los muertos, los mutilados, los secuestrados y los desplazados:

Igualmente se considerarán como víctimas a los miembros de la Fuerza Pública que hayan sufrido lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual o auditiva), o menoscabo de sus derechos fundamentales, como consecuencia de las acciones de algún integrante o miembros de los grupos armados organizados al margen de la ley. (Congreso de la República de Colombia, 2005, p. 3)

En esta medida, se asume de manera pertinente que los miembros de la fuerza pública también son víctimas, cuestión fundamental para entender la posición de muchos de los secuestrados en las diferentes tomas guerrilleras, contexto del

presente estudio, pues así lo ratifica el Congreso de la República de Colombia, en el Artículo 1, parágrafo 1, de la Ley de Víctimas:

Cuando los miembros de la Fuerza Pública sean víctimas en los términos del presente artículo, su reparación económica corresponderá por todo concepto a la que tengan derecho de acuerdo al régimen especial que les sea aplicable. De la misma forma, tendrán derecho a las medidas de satisfacción y garantías de no repeticiones señaladas en la presente ley. (2011, p. 20).

En cuanto a la población objeto de estudio solo se trabajó con dieciséis integrantes de la Fuerza Pública: seis del Ejército Nacional, nueve de la Policía Nacional y uno de la Armada Nacional. Dentro de este grupo de personas hubo variabilidad de rangos: soldados, patrulleros, suboficiales, oficiales, etc. De estos, once fueron secuestrados por las FARC-EP y cinco por el ELN. Trece de ellos fueron secuestrados entre 1998 y 1999 y los tres restantes fueron secuestrados: uno en el 2000, otro en el 2010 y el tercero en el 2013. En términos del tiempo en cautiverio, la mitad estuvo secuestrada entre uno y tres años: uno tuvo un secuestro de tres días, dos estuvieron menos de un año en cautiverio, dos entre siete y diez años, dos entre diez y trece años, mientras que el secuestro más largo duró trece años.

Las tomas guerrilleras

El objetivo de este apartado es realizar un primer acercamiento al contexto de la violencia en Colombia y mostrar el escenario en que se desarrollaron los secuestros de los policías y soldados, para ubicar al lector en el momento histórico en que se encontraban los dieciséis policías y militares que compartieron sus memorias en *Recuerdos de Selva*.

El secuestro masivo de integrantes de la Fuerza Pública por parte de las guerrillas no fue un fenómeno que comenzó en la década de los años ochenta. De acuerdo con los datos del Observatorio de Memoria y Conflicto (2018), entre 1976 y 2017 las guerrillas de las FARC-EP y el ELN secuestraron a 1,214 militares y policías; sin embargo, el pico más álgido fue en la segunda parte de la década de los años noventa (Observatorio de Memoria y Conflicto, 2018, p. 28).

Los secuestros en general llevaron al despliegue de una estrategia concreta de retención de integrantes de la Fuerza Pública en lugares donde la guerrilla contaba con un mayor control territorial. En 1996, las FARC-EP atacaron la base militar de Las Delicias en Puerto Leguizamo (Putumayo), acción que tuvo como consecuencia el secuestro de 80 militares.

A finales de 1998, comenzó un ciclo de negociaciones de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, que tuvo como condición inicial la conformación de una zona de distensión. Tan solo unos meses después del inicio de estos diálogos, las FARC atacaron la estación de Policía y la base militar del Ejército en La Uribe (Meta), donde secuestraron a 7 militares; se tomaron el municipio de Mitú (Vaupés) y secuestraron a 62 policías; y ejecutaron el secuestro masivo más grande en la historia del conflicto armado colombiano: el ataque a la estación de Policía y toma del municipio de Miraflores (Guaviare) y el secuestro de 132 policías y militares. En 1999, las FARC-EP se tomaron el municipio de Puerto Rico (Meta), donde secuestraron 28 policías más. (*Recuerdos de Selva*, 2019, pp. 32- 33)

El informe *Recuerdos de Selva* contó con la participación de quienes fueron secuestrados en los ataques o tomas guerrilleras más conocidas como la de Mitú en noviembre de 1998, la de Samaniego-Nariño en julio de 1993; o la de aquellos militares que vivieron su cautiverio en lo más profundo del Catatumbo en agosto de 1999, que fueron liberados en operaciones de rescate muy mediáticas –como la Operación Jaque en julio de 2008.

Las cifras del conflicto

De acuerdo con La Comisión Nacional de la Verdad (2022), entre 1985 y 2018 se registraron en Colombia al menos 450,664 homicidios, producto del conflicto armado interno. No obstante, al tener en cuenta el subregistro, esta cifra se estima en alrededor de 800,000 víctimas. Los paramilitares fueron los principales autores de estos asesinatos, responsables de aproximadamente el 45 % de los casos, mientras que los grupos guerrilleros y los agentes estatales supusieron el 27 % y el 12 %, respectivamente. Asimismo, el informe señala que al menos 121,768 personas fueron desaparecidas durante este periodo, unas 55,770 fueron secuestradas y hasta 7.7 millones fueron víctimas de desplazamiento forzoso.

Según datos arrojados por el Centro de Memoria Histórica (2018), entre los años 1970 y 2016 fueron secuestradas 39,281 personas. Por otra parte, la Fundación País Libre (2022), aseguró que entre el año 1996 y 1998, las FARC llegaron a tener secuestradas a 693 personas. Un estudio de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, publicado en Colombia por Derechos Humanos y Tránsito de Paz en 2016, muestra que las cifras que ha dejado la violencia en el país durante los últimos cincuenta años van en aumento y señala, además, que entre 1985 y 2016, el conflicto dejó más de ocho millones de víctimas: 267,000

mueritos y 46,000 desaparecidos, 10,000 personas afectadas por minas antipersonales y 17,000 violentadas en su integridad sexual, la mayoría de ellas, mujeres.

Es pertinente mencionar que entre 1958 y 2013 el conflicto armado había dejado ya un saldo aproximado de 220,000 muertos, con un total de 7 millones de víctimas por diversas razones, entre ellas: desapariciones, secuestros, amenazas, violaciones y reclutamientos. El año 2019 cerró con 8,953,000 víctimas, una cifra que superó los 9,000,000 colombianos afectados por la violencia al finalizar 2020, teniendo en cuenta el desplazamiento forzado y las afectaciones por minas antipersonas (Cañas, 2020). Para el año 2020 se contaron 9,078,038 víctimas, según el Registro Único de Víctimas (2020), en 11,401,222 eventos, entre las cuales se encontraron las personas que fueron desaparecidas, amenazadas, desplazadas, secuestradas, así como los lesionados en actos terroristas, masacres, asesinatos, minas antipersona, torturas, reclutamiento forzado de menores de edad y violencia sexual. Por último, según el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), entre 1985 y 2018 el conflicto armado en Colombia arrojó como saldo un número de víctimas de 7.75 millones de desplazamientos forzados, 121,768 desaparecidos; 16,238 niños y niñas reclutados; 50,770 secuestros y 450,664 homicidios; datos que podrían ascender en su totalidad a 800,000 el 26 de junio de 2022.

Diseño metodológico

Este estudio pretende caracterizar el habla de los secuestrados y elaborar su campo semántico a partir del corpus obtenido, teniendo presente que los informantes, en su mayoría fueron militares y policías, considerados como el grupo de víctimas más importante, utilizado por las guerrillas en el marco del conflicto armado en Colombia.

En cuanto a la recolección de la información, primero se accedió a los registros de audio y a los relatos de los dieciséis hombres, integrantes de la Fuerza Pública: seis del Ejército Nacional, nueve de la Policía Nacional y uno de la Armada Nacional, que presenta el Centro de Memoria histórica en el documental *Recuerdos de Selva*, publicado en 2019.

Los datos obtenidos para el estudio corresponden, en su mayoría, a hablantes nativos del español y un hablante de la variante colombiana de tucano, una lengua amazónica. Los datos fueron seleccionados de la jerga militar, al igual que los fragmentos de los enunciados suministrados por los informantes, cuyos usos dan cuenta de lo que significó el secuestro para ellos.

Como método de investigación se aplicó el análisis componencial que consiste en descomponer el significado léxico en un conjunto de rasgos distintivos llama-

dos componentes del significado. Estos no forman parte del vocabulario de la lengua, sino que son elementos teóricos que constituyen “rasgos significativos mínimos” para dar cuenta del nivel léxico del discurso de las víctimas, asumiendo que se trata, por una parte, de un campo de posibilidades de representación léxica y, por otra, de una significación subjetiva, pues depende de la forma en que cada uno de los secuestrados vivió los hechos.

La semántica léxica, entendida como el estudio de los significados de las palabras, tiene, según Lyons (1997), un objeto de estudio que es el significado léxico y, para ello, proporciona un objeto modelo llamado definición componencial. Este consiste en “un medio de formalizar o hacer absolutamente precisas las relaciones de sentido que los lexemas mantienen entre sí [...] consiste en la descomposición del sentido de un lexema en sus elementos constituyentes” (Lyons, 1997, p. 77).

La investigación de carácter descriptivo-explicativo permitió caracterizar el habla de las víctimas y encontrar temas comunes y otras informaciones que compartieron durante su cautiverio. Así mismo, los diálogos analizados hicieron posible llevar a cabo la adjudicación de marcas léxicas y semánticas a la estructura conversacional utilizada en cada caso.

Una vez obtenido el corpus, el objetivo consistió en encontrar el significado léxico. Se realizó la clasificación de cada una de las entradas léxicas: verbos, sustantivos y adjetivos, percibidos por los secuestrados en relación con cada uno de los sentidos: la vista, el oído, el gusto, el tacto y el olfato, mediante el uso de las herramientas: TagAnt y AntConc respectivamente. Posterior a ello, se analizó cómo el lenguaje visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo impactó a las víctimas durante el conflicto armado, en las diferentes tomas guerrilleras.

Por último, se definieron las relaciones existentes entre significaciones asociadas a: ‘nominalizaciones’, ‘cualificaciones’, ‘cuantificaciones’ y ‘acciones’, que pertenecen en su orden a la significación oracional presente en los dieciséis relatos, cuya extensión varía de acuerdo con lo narrado por cada una de las víctimas.

Análisis léxico-semántico del discurso de las víctimas

El fin de este apartado consiste en indagar en los principales aspectos léxicos del discurso de las víctimas, en las dos direcciones que señalan van Dijk (1980), Sentis (2006), Guiraud (1997) y Fuentes (1998). Tanto desde el punto de vista del significante como del significado, se busca identificar la estructura superficial y la estructura profunda, en relación con el uso de algunos verbos, sustantivos y adjetivos percibidos, a partir de los sentidos del cuerpo humano, por los dieciséis secuestrados.

Los testimonios de los militares y policías secuestrados, como ya quedó dicho, fueron extraídos del documental *Recuerdos de Selva* (Centro de Memoria Histórica, 2019), posteriormente se clasificaron según los sentidos que se veían implicados en cada una de las narraciones y, por último, se etiquetaron en la presente investigación como (S1 = Secuestrado 1, S2 = Secuestrado 2, y así sucesivamente):

La vista

A propósito del sentido de la vista, el policía que estuvo más tiempo secuestrado después de la toma de Mitú: 13 años 5 meses y un día, al narrar los hechos cuenta:

(S1) policía:

–Yo recuerdo un árbol grande y hermoso que veía en algunas caminatas, le decían ‘bailadero de brujas’, porque no le crecía nada alrededor –recordó–. Cada vez que yo me encontraba ese árbol, me hacía reír. Podía estar a punto de derrumbarme por el cansancio, pero me alegraba verlo y quisiera que mi familia lo conociera.

(S2), suboficial de la Policía:

–Un día llegó un recorte de la “Revista Semana” con la foto de mi familia, y yo no los reconocí. Me puse a llorar. Tuve que leer el pie de foto para saber que se trataba de mis hijos. Habían crecido.

(S3), de la armada nacional:

–Me llevaron caminando, y yo viendo las ráfagas del avión fantasma y del helicóptero, por lado y lado. Caminamos trochas y carreteras. Ya estaba de noche, eran las siete u ocho de la noche, cuando llegamos a un campamento con un poco de guerrilleros, yo no había visto tantos guerrilleros en mi vida.

(S4), del ejército nacional:

–Recuerdo que en el camino había muchas casas pequeñas, muy humildes y vi que desde una de ellas le pasaron un garrafón a la guerrilla y yo pensé ‘nos van a quemar, nos van a matar’. Yo siempre tuve ese pensamiento, estos hijuemadres en cualquier momento lo matan a uno (...), pero los manes tomaron agua del garrafón y luego nos llamaron para quitarnos las billeteras.

El oído

Todos los policías y militares que participaron en esta investigación mencionaron el radio como el compañero fiel durante los años en cautiverio.

(S5):

–Me consiguieron un radio de los grandes para escuchar los mensajes en “Las voces del secuestro”, pero cuando me lo dieron, ya mi familia había hablado. Lo que hice fue ponerme a escuchar los partidos del Mundial de Suráfrica.

(S6):

–Yo me traje este radio de la selva. Lo tengo en el baño de mi casa. Lo conservo como un recuerdo, porque por ahí escuché todos los mensajes de mi familia. Por ahí dieron la noticia de mi liberación.

(S7):

–En el sur de Bolívar solo se escuchaba Caracol. El programa de “Las voces del secuestro” no nos podía faltar. El radio nos lo turnábamos, noche tras noche, y lo colocábamos, así, al oído. El 12 de septiembre le tocó a Edison y se le olvidó quitarle la antena y un rayo –que cayó en un árbol donde teníamos colgada la antena– le bajó hasta la sien y calcinó a Edison.

El olfato

(S8):

–El momento más crítico del secuestro, posiblemente, fueron las horas previas. La incertidumbre por la sobrevivencia, el miedo a la muerte, la ansiedad por disparar, el desespero de ver a tus compañeros heridos o muertos, la frustración, la impotencia, porque se acaba la munición, el dolor, la posibilidad del suicidio, el olor a pólvora y a sangre. Por eso, aunque los hostigamientos estén frescos en la memoria, son difíciles de narrar.

(S9), secuestrado por ELN, recuerda que:

–En la famosa caminata de la muerte, como solo era agüita de lenteja a mediodía, cuando se acabó yo vi un poco de costales con mazorcas, y claro todos muertos de hambre, [le dije a la guerrilla] “no pues préstenos esas mazorcas.

(S10) menciona otra dimensión de los daños sobre el cuerpo:

–Yo sabía que era miércoles o sábado porque los guerrilleros nos daban baño de lavado; [que] eran diez minutos para bañarse y lavar ropa, todo en diez minutos. [Eran] unas aguas sucias, infestadas también, nos tocaba bañarnos con ellas, con heces de chigüiro porque llegaban los animales a bañarse a un bañadero de chigüiro

y animalitos de monte, y así le tocaba a uno bañarse y eso me produjo unos hongos que tengo aquí, tengo dos hongos y no los han podido curar.

El gusto

(S11) narra su experiencia al sufrir de paludismo repetidas veces durante su secuestro: –Uno está acostado y de pronto le llevaban a uno un caldo en la mañana porque en la mañana si daban caldo de pasta, mientras lo que era almuerzo y comidas siempre eran secos, arroz, arveja, lentejas, pastas, entonces pues permanecía esos cuatro o cinco días ahí encamado o en la hamaca.

(S12), suboficial de la Policía retirado, recuerda:

–Cuando escribíamos cartas a nuestras familias no podíamos mencionar nada sobre la selva ni los sonidos ni los animales ni las cadenas”, “a veces los guerrilleros ensayaban con nosotros sus cursos de enfermería y por las inyecciones mal puestas, nos dejaban peor”, “un día ellos nos obligaron a comer vísceras mal cocinadas y, claro, eso nos ocasionó un daño de estómago tremendo... nadie pudo dormir. A ese lugar lo bautizamos ‘cerro-mierda’”, “un rollo de papel higiénico tiene 225 cuadritos.

(S13), del ejército nacional dice:

–Nos trajeron más agua con azúcar y nos volvieron a poner las vendas. Teníamos sal hasta en las orejas de tanto sudar. Luego nos trajeron una carne toda rancia con yuca, y empezó como medio a oscurecer y dijeron: “¡Súbanlos!”. Y nos subieron por allá a unas matas de café, pero seguíamos amarrados con lazos.

El tacto

(S14), indígena tucano, otro de los policías secuestrados recuerda las largas caminatas por las trochas por las que lo llevaba las FARC-EP a través de las selvas del sur del país: –Nos amarraron y nos llevaron. [En] la mayoría de las partes [en] donde estábamos, yo sabía dónde estaba [ubicado], pero el dilema era uno cómo salir de ahí. [En] cierto punto nos embarcaban en esas chalupas y lo tapaban a uno y nos embolataban, entonces ya iba perdiendo uno como la noción de donde estaba.

(S15)

–Lo primero que nos dijeron era que nos íbamos de fusilamiento. Nos pusieron esposas en las manos, vendas en los ojos y luego nos subieron a unos carros. Fueron

cuatro horas de travesía. Yo sospecho –por las condiciones de la carretera–, que estábamos muy cerca de Norte de Santander. Luego nos trasladaron hacia una zona montañosa. Me acuerdo que hicieron fiesta por la toma guerrillera.

(S16), de la Policía Nacional, recordó una enfermedad que casi lo mata:

–Me dieron cinco llagas en el cuerpo por culpa de la leishmaniasis. Eran tan grandes y profundas, que me podía meter el dedo meñique en ellas, pero pude sobrevivir después de 200 inyecciones.

En el Anexo 1 se pueden apreciar los dieciséis relatos analizados en los que se encuentran temáticas comunes a las diferentes tomas, al conflicto armado y a los sentidos, lo cual permite clasificar o filiar el corpus a cada ítem: verbos, sustantivos y adjetivos percibidos por parte de los secuestrados.

Para el análisis del corpus se usaron los programas TagAnt y AntConc, lo cual permitió establecer el análisis de las frecuencias; seleccionar los verbos, los sustantivos y adjetivos, de contenido léxico, y así poder establecer la correlación con cada uno de los sentidos del cuerpo humano. Fueron transcritas en total 896 palabras, 556 de ellas corresponden a tipologías o clases; 184 nombres o sustantivos; 126 verbos y 36 adjetivos; 18 términos relacionados a los sentidos: 8 verbos asociados al sentido de la vista; 5 al oído, 2 al olfato, 0 al gusto y 3 al tacto.

En cuanto a los sustantivos, aparecen 8 ocurrencias asociadas al sentido de la vista, de las cuales 5 corresponden a *ráfagas*, *guerrilleros*, *costales* y se repiten 2 relacionadas a la palabra *compañeros* para indicar el estado en el que los percibían: *-ver a tus compañeros heridos o muertos*. El sentido del oído, desde el verbo *escuchar* tiene 5 ocurrencias de términos asociados con los siguientes sustantivos: 2 *mensaje*, 2 *partido* y 1 *programa*. En cuanto a sustantivos asociados al sentido del olfato, aparece el vocablo *olor*, con 2 ocurrencias, ambas hacen alusión a la *pólvora*. Se encontraron 3 sustantivos referidos a la palabra *tocar*, sin embargo, estos no corresponden del todo al sentido del tacto, más bien, 2 de ellos expresan obligatoriedad a través de 3 ocurrencias con sentidos diferentes: en el primer caso sí se hace alusión al verbo *tocar*: *-él tocó a Edison*, en tanto que en los otros 2 se refiere a la acción de *tocaba baño* y *tocaba bañarse con heces de chigüiro*. Finalmente, no hay alusión a sustantivos referentes al sentido del gusto.

Se identificaron 36 ocurrencias de adjetivos asociados al sentido de la vista: *grande* y *hermoso* con referencia a un árbol; *casas pequeñas* y *humildes*, *ver a tus compañeros heridos o muertos*, *aguas sucias e infestadas*, *ráfagas del avión fantasma*,

vísceras mal cocinadas, carne con yuca rancia, llagas grandes y profundas, entre otras. En cuanto al sentido del oído, se presentan 2 adjetivos cuando los secuestrados expresan en 2 oportunidades que escuchaban los mensajes en un radio grande. Desde el sentido del olfato, se hace alusión al olor a la pólvora también en 2 ocasiones. Finalmente, en cuanto al uso de adjetivos, las víctimas no hacen referencia directa al sentido del gusto ni al tacto, donde se indiquen las sensaciones percibidas por los órganos de la lengua, el paladar o la piel.

Resultados

Desde la construcción de los verbos se puede afirmar que en los relatos de los secuestrados prevalece el uso del tiempo pasado en modo indicativo con aspectos que mezclan, tanto la forma perfecta como la imperfecta la mayoría de las veces, expresados en primera persona del plural: *caminamos, llegamos, pasaron, tomaron, quitaron, dieron, turnábamos, colocábamos, trajeron, amarraron, llevaron, trasladaron, aplicaron*.

En cuanto a los sustantivos más utilizados destacan aquellos términos que señalan elementos del contexto inmediato que los rodea, como la fauna y la flora presentes en la naturaleza: *árbol, trochas, carreteras, campamento, agua, chigüiros* y palabras asociadas al instinto de supervivencia, con una lista amplia de alimentos: *agua, caldo, secos, arroz, arveja, lentejas, pasta, vísceras, agua, azúcar, sal, carne, yuca*; vocablos que señalan el temor de lo que pudiera sucederles durante su cautiverio y experiencias dolorosas que han dejado marcas en sus cuerpos: *ráfagas, pólvora, sangre, heces, sal en la orejas, esposas en las manos, vendas en los ojos, llagas en el cuerpo, inyecciones mal puestas*.

En relación con el uso de adjetivos, se puede afirmar que está determinado directamente por los sustantivos empleados que derivan, la mayoría de las veces, en calificativos explicativos negativos al describir el sabor de los alimentos recibidos por parte de los captores: *humildes, sucias, infestadas, mal cocinadas, rancia*; otros determinativos posesivos para señalar propiedad: *mi foto, mi familia, mis hijos, mi liberación* y demostrativos que indican la relación espacio-temporal del sustantivo al cual se refieren: *esa foto, ese árbol, esas chalupas*.

Luego de realizar el análisis de frecuencias se pudo establecer que el sentido más utilizado por los secuestrados es el sentido de la vista con 8 verbos asociados, seguido del sentido de la escucha con 5, 2 relacionados al sentido del olfato, no se encuentran en las transcripciones de los testimonios verbos directamente asociados al sentido del gusto y por último se encontraron 3 términos que tienen que ver con el sentido del tacto.

En las grabaciones de las entrevistas, testimonios y relatos realizados a los secuestrados por el Centro de Memoria Histórica se plantea un orden temático central que a su vez se desglosa y explica en subtemas. Este planteamiento ayuda a comprender el ser y la marca de su carácter en el discurso, mientras que las categorías que de allí emergen, permiten identificar las ideas y objetivos trazados en torno a ciertos aspectos semánticos como el signo, el significante, el significado, el sentido, la denotación, la connotación y el contexto.

Se trata, por una parte, de un campo de posibilidades de representación léxica, y por otra, de una significación subjetiva, pues depende de la manera en que cada uno de los secuestrados vivió los hechos. Lo anterior se ve reflejado en las teorías propuestas por Palmer (2000), citado por Sentis (2006):

El significado convencional depende de las imágenes que son interpretaciones particulares de modelos cognitivos, estructurados por la cultura. Estas investigaciones avalan el hecho de que existe un “mundo imaginado”, que representa lo que percibimos por nuestra experiencia cotidiana directa. En estas visiones de mundo se hallan “representaciones estables e imágenes fugaces” que son los significados convencionales de las expresiones lingüísticas. Estas argumentaciones muestran que las representaciones cognitivas, de índole prototípica y focal, que equivalen a los significados léxicos, deben incluir rasgos sémicos particulares que son representaciones cognitivas mediadas por la cultura y la sociedad en la cual los usuarios están inmersos. (p. 84)

En los discursos analizados se encuentran temáticas comunes que forman los campos semánticos del conflicto armado en Colombia como los *bombardeos*, *las capturas*, *las órdenes de asesinato* y *el deseo de fuga*; frases alusivas a las tomas guerrilleras como *el secuestro*, *prisioneros de guerra*; *amenazas constantes*, *largas caminatas*, *trochas* y *malos tratos por parte de los captores*; al cautiverio se refieren con términos como *fusilamientos arbitrarios*, *riesgo de estar en medio del combate*, *bombardeos*, *campos minados* y otros asuntos asociados a los sentidos con expresiones tales como *acción-reacción*, *esposas en las manos*, *vendas en los ojos*, *cadena amarradas al cuello*, *pies y manos*; lo cual permite clasificar o filiar el corpus a cada ítem: verbos, sustantivos y adjetivos percibidos desde cada uno de los sentidos por parte de las víctimas y secuestrados. Así lo dejan ver las descripciones del documental *Recuerdos de Selva*, (CNMH, 2019, p. 119)

Las marchas representaron un esfuerzo físico extraordinario para los secuestrados, quienes estaban obligados a hacerlas aún con problemas de salud, cargando equipo,

con poca o nada de comida, atados o encadenados y, evidentemente, en condición de cautiverio. Su autonomía estaba coartada y su cuerpo debía responder a lo que sus captores pidieran, más allá de sus propias sensaciones y deseos.

Conclusiones

Las estructuras léxicas modifican las significaciones con el pasar del tiempo de acuerdo con las experiencias vividas por los secuestrados. Por ejemplo, gracias a sus cinco sentidos, las apreciaciones de cada sujeto sobre la realidad van cambiando, abriendo un nuevo espacio, un nuevo camino hacia nuevas significaciones.

Las estructuras léxicas están ligadas al lenguaje emotivo pues, al ser más connotativo y subjetivo, se configura desde la percepción individual. Por otra parte, los cinco sentidos se convierten en instrumentos que permiten cualificar el discurso de las víctimas, descubrir la percepción individual y describir la realidad de cada uno de ellos durante su secuestro.

Los aspectos lingüísticos, discursivos y semánticos señalan las situaciones de tiempo, modo, aspecto y lugar en que ocurrieron los hechos y permiten a su vez determinar las condiciones específicas en que los secuestrados utilizan algunas categorías gramaticales del español como: verbos, sustantivos y adjetivos; así mismo, permiten determinar el uso de los tiempos verbales referidos al pasado, para narrar los sucesos y describir las distintas situaciones a las que tuvieron que estar sometidos, lo que a su vez hace posible el análisis de las marcas léxicas comunes referidas a nombres y adjetivos.

En el discurso de cada una de las víctimas y secuestrados la percepción es vital, pues marca el contexto comunicativo global de la población de Mitú, la selva del Vaupés colombiano, Samaniego, en Nariño y la zona del Catatumbo; modifica y significa al discurso y el tema central del que se habla: La tomas y el secuestro, y verbaliza cada uno de los elementos que los informantes dan a conocer por medio de sus relatos.

Referencias

- Anthony, L. (2022). *TagAnt (Versión 2.0.5)* [Software informático]. Tokio, Japón: Universidad de Waseda. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Cañas, L. (2020). “Para finales del 2020 ascendería a 9.000.000 las víctimas de conflicto en el país”. *Noticias Telemedellín*. <https://telemedellin.tv/para-finales-del-2020-ascenderia-a-9-000-000-las-victimas-de-conflicto-en-el-pais/381732/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *Informe General. Cap. II. Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado*. <https://>

- centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap2_110-195.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2019). *Recuerdos de selva: memorias víctimas de secuestro, integrantes de la fuerza pública*. Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2019). *Recuerdos de Selva*. Documental. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/recuerdos-de-selva/combates-secuestros.html>
- Comisión Nacional de la Verdad (2022). *La Comisión de la Verdad presenta a Colombia y al mundo su Informe Final*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-comision-verdad-presenta-a-colombia-y-al-mundo-su-informe-final>
- Congreso de la República de Colombia (2005). *Ley 975 de 2005*. Diario Oficial No. 45.980 de 25 de julio de 2005. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2013/04/Ley-975-del-25-de-julio-de-2005-concordada-con-decretos-y-sentencias-de-constitucionalidad.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2011). *Ley 1448 de 2011*. Diario Oficial No. 48.096 de 10 de junio de 2011. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Derechos humanos (2016). *Colombia, más allá del conflicto armado: derechos humanos y tránsito de paz*. Presidencia de la República. Colombia. <http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio/publico/publicaciones/Documents/2016/170315>
- Díaz, B. C., Fernández, L. C. R. y Rodríguez V. J. L. (2013). *Doce miradas del conflicto colombiano*. Colección electrónica. Madrid: Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria. Universidad Carlos III.
- Dijk van, T. (1980). *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra. https://www.academia.edu/10095098/Van_Dijk_Teun_-_Texto_y_contexto
- Fuentes, J. L. (1998). *Gramática moderna de la lengua española*. Barcelona: Editorial Limusa.
- Fundación País Libre. (2022). *Según cifras de la Fundación País Libre*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/pais-libre/>
- Guiraud, P. (1997). *La semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2015). *X Informe de seguimiento a la presencia de los grupos narcoparamilitares, actividad que viene realizando desde 2006*. Bogotá: Unidad investigativa de Indepaz. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/11/X-Informe-Indepaz-Final-.pdf>
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Una introducción. Buenos Aires: Paidós.

- Ministerio del Interior y de Justicia (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras*. Bogotá: Imprenta Nacional. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf
- Navarro, C. B. (2015). *Guía rápida de análisis de corpus (con AntConc)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Observatorio de Memoria y Conflicto (2018). Marco Conceptual, Observatorio de memoria y conflicto. Bogotá: Centro de Memoria Histórica. <http://centro-dememoriahistorica.gov.co/observatorio/infografias/>
- Presidencia de la República (2016). *Colombia más allá del conflicto armado: Derechos humanos y tránsito de paz*. Consejería de Derechos Humanos. <https://repositoriodim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/24716/170315-Informe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Registro Único de Víctimas (2020). *Unidad para las víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Restrepo, A. J. y Aponte, D. (2009). *Guerra y violencias en Colombia. Herramientas e interpretaciones*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: G2 Editores.
- Sentis, F. (2006). “La composicionalidad en el estudio léxico”. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (13), pp. 73-95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6464150.pdf>
- Tamayo Ortiz, H. (2015). *Conflicto armado en Colombia: factores, actores y efectos múltiples*. https://www.elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/conflicto_armado_en_colombia_factores_actores_y_efectos_multiples.php#.X_jO614zbtQ

Anexos

ANEXO I. CORRELACIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA DESDE LOS SENTIDOS EN EL DISCURSO DE LAS VÍCTIMAS ELABORACIÓN PROPIA.

SENTIDOS	VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	
La vista	S1	veía veía encontraba alegraba verlo	árbol caminatas árbol	grande y hermoso
	S2	reconocí leer habían	recorte, revista foto, familia pie de foto hijos	semana crecido
	S3	viendo había visto	ráfagas trochas y carreteras de noche campamento guerrilleros	del avión fantasma y del helicóptero
	S4	había vi, pasaron tomaron quitaron	casas garrafón, guerrilla manes, agua garrafón billeteras	pequeñas, humildes
El oído	S5	escuchar había hablado escuché	mensajes, voces familia partidos	del secuestro
	S6	escuché dieron	radio, mensajes, familia noticia	
	S7	escuchaba turnábamos colocábamos	caracol programa, voces radio oído	
El olfato	S8	oler	pólvora y sangre	
	S9		agüita	
	S10		aguas heces	sucias, infestadas

SENTIDOS	VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	
El gusto	S11	caldo secos, arroz, arveja, lenteja y pasta		
	S12	obligaron comer	vísceras mal cocinadas	
	S13	trajeron teníamos trajeron	agua con azúcar sal en las orejas carne con yuca	rancia
El tacto	S14	amarraron llevaron embarcaron tapaban embolataban	chalupas	
	S15	pusieron subieron trasladaron	esposas, manos, vendas, ojos carros zona	montañosa
	S16	dieron meter aplicaron	llagas en el cuerpo inyecciones dedo inyecciones	cinco, grandes profundas meñique doscientas

**Desafíos de la correspondencia grafema-fonema del francés:
percepciones de los aprendientes durante sus primeras horas
de aprendizaje**

*Challenges the grapheme-phoneme correspondence of French:
learners' perceptions during their initial hours of learning*

Béatrice Blin

Universidad Nacional Autónoma de México, México

beatriceblin@posteo.net

Jessou Jandette Torres

Universidad Nacional Autónoma de México, México

jessoudjt@enallt.unam.mx

María Eugenia Quezada Salazar

Universidad Nacional Autónoma de México, México

mquezada@enallt.unam.mx

Original recibido: 29/09/2022

Dictamen enviado: 22/12/2022

Acceptado: 07/02/2023

Resumen

En este artículo se presenta una problemática poco estudiada en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras y más específicamente en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del francés en México: la correspondencia grafema-fonema. Primero, recordaremos las especificidades del francés, lengua opaca. Después, tomando en cuenta el lugar que ocupa la lengua escrita en el aprendizaje de nivel A1, explicaremos por qué estudiar este fenómeno es relevante. Enseguida, abordaremos cómo es presentada esta problemática en las primeras lecciones de los manuales de lengua. Finalmente, daremos a conocer los resultados de una investigación exploratoria, realizada a partir de la técnica de entrevista cuyo objetivo es indagar las percepciones de los aprendientes frente a esta particularidad lingüística.

Palabras clave: aprendizaje de idiomas, conciencia grafo-fonológica, ortografía, pronunciación

Abstract

This article presents a seldomly addressed problem in the framework of foreign language teaching, specifically in the framework of teaching and learning French in Mexico: the grapheme-phoneme correspondence. First, we will touch upon the specificities of French, an opaque language. Afterwards, taking the place that written language occupies in A1 level learning into account, we will explain why the study of this phenomenon is relevant. Subsequently, we will address how this problem is presented in the first lessons of language teaching books. Finally, we will tender the results of an exploratory research which was carried out by means of interviews, a technique whose objective is to explore the learners' perceptions of this linguistic particularity.

Keywords: *French, grapho-phonological awareness, language learning, orthography, pronunciation*

Introducción

La escritura alfabética suele pensarse como un sistema de signos que representa sonidos, como lo narra de manera poética uno de los personajes de *Trilogía de Mozambique*: “todo eso parecen dibujos, pero dentro de las letras están las voces. Cada página es una caja infinita de voces. Cuando leemos no somos el ojo; somos el oído” (Couto, 2018, p. 290). Sin embargo, sabemos que existen muy pocas escrituras que se apegan al sistema fonético de la lengua; de esta manera, para ser el oído y tener acceso a esta hermosa cajita de voces, el lector tiene que decodificar un gran número de combinaciones y para lograrlo tiene que llevar a cabo un aprendizaje formal para la adquisición de habilidades de lectoescritura. En lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con un público adulto, este objetivo suele ser desatendido; especialmente cuando se trata de lenguas romances como el español y el francés que comparten una escritura alfabética. En efecto, por las características lingüísticas comunes que tienen ambos idiomas, un aprendiente de francés en México puede entender muy rápidamente el sentido de un texto de nivel A1 pero no puede leerlo en voz alta de manera adecuada, lo que representa un obstáculo en su proceso de aprendizaje.

En este artículo el interés está centrado en la problemática de la correspondencia grafema-fonema. Se comenzará por abordar las especificidades del francés como lengua opaca frente a la transparencia del español. Después, se analizará cómo se presenta esta problemática en los materiales que se usan en el salón de clases durante las primeras horas del aprendizaje del francés, particularmente en las lecciones iniciales de los manuales de lengua. Finalmente, se presentarán

algunos hallazgos de un estudio exploratorio a propósito de las percepciones de los aprendientes sobre el sistema ortográfico del francés.

Aspectos lingüísticos: transparencia y opacidad de los sistemas ortográficos del español y del francés

El español y el francés se escriben con el alfabeto latino; sin embargo, difieren en cuanto a la correspondencia entre la forma escrita y la lengua oral. Así, se considera que el español pertenece al grupo de lenguas que tiene una ortografía transparente, como el finés y el italiano; y el francés al que tiene una ortografía opaca, como el inglés (Seymour, Aro y Erskine, 2003).

En el caso del primer grupo, las correspondencias entre las formas escritas y las formas orales suelen ser regulares y claras. Por ejemplo, en la palabra *carta*, observamos cinco letras que transcriben exactamente cinco sonidos /karta/; la correspondencia letra-sonido es unívoca. No obstante, aunque el español cuenta con un sistema ortográfico transparente, para el español de México vale matizar esta afirmación y mencionar los estudios de Leal, Matute y Zarabozo (2005) que confirman en este aspecto “la baja transparencia en la relación fonema-grafema” (p. 143) y subrayan que la univocidad se da sobre todo en la lectura, en el caso del dictado el fenómeno es menos marcado como se observa a continuación, en la Figura 1, con el fonema /b/.

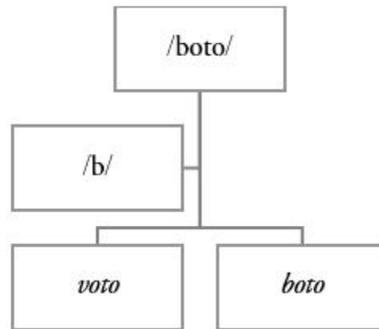


Figura 1. El fonema /b/. Elaboración propia.

De esta manera, un aprendiente del español de México podrá leer en voz alta, sin posibilidad de equivocación, las palabras que contienen las letras *v* y *b* sin ninguna dificultad, dado que estas dos letras siempre transcriben únicamente el fonema /b/. Sin embargo, al momento de escribir, podría llegar a equivocarse y cometer errores de ortografía, dado que conocer la forma oral de las palabras no le permitirá saber si el fonema /b/ transcribe la letra *b* o *v*.

Ahora bien, el francés pertenece al grupo de lenguas cuya ortografía es calificada como opaca y se reconoce como una de las más difíciles del mundo (Fayol, 2003). Más que un sistema de escritura, Catach (1973) lo describe como un plurisistema complejo cuyos grafemas pueden transcribir sonidos (sistema fonográfico) o solo indicar sentidos (sistema semiográfico) tomando en cuenta la composición del grafema, su función y su lugar en la palabra. Tres grandes categorías de grafemas sostienen dicho plurisistema: los fonogramas, los morfogramas y los logogramas. Los fonogramas son grafemas que transcriben fonemas, *je* transcribe la palabra /ʒə/ ('yo'). Existen dos tipos de morfogramas, los que nada más representan sentido y no transcriben sonido como *ent* en *parlent* /parl/ ('hablan') y los que representen sentido y transcriben sonido como *ai* en *parlaient* /parlɛ/ ('hablaban'), llamados morfonogramas. Los logogramas lexicales o gramaticales tienen una función distintiva, sirven para diferenciar los homófonos heterógrafos y heterosémicos como *compte* /kɔ̃t/ ('cuenta') y *conte* /kɔ̃t/ ('cuento'); es decir, las palabras que se pronuncian de manera idéntica pero que tienen una ortografía y un significado diferentes (Pérez, 2014).

A este plurisistema complejo, hay que añadirle la ubicación del grafema (ya sea un grafema, un dígrafo o un trígrafo) en la palabra o en la frase; de esta manera, el grafema *d* transcribe el sonido /d/ excepto al final de una palabra: *date* /dat/ ('fecha'), *nord* /nɔʀ/ ('norte').

Entonces, retomando la metáfora formulada por Catach, el lector del francés puede compararse con una computadora que tiene que realizar una serie de operaciones lógicas para interpretar los grafemas y conseguir leer una palabra en voz alta. A continuación, en la Figura 2, se ilustran estas operaciones con las grafías *-ent*.

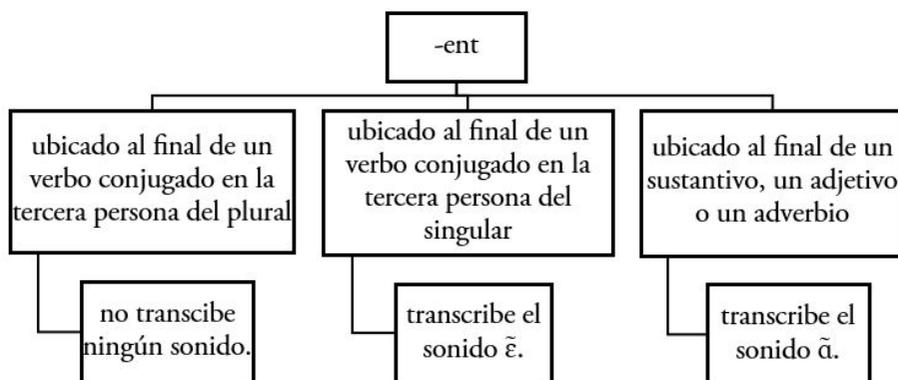


Figura 2. Grafía *-ent*. Elaboración propia.

En consecuencia, al estudiar francés, un aprendiente hispanófono, a pesar de estar acostumbrado a leer y escribir con el alfabeto latino, enfrentará dificultades a la hora de intentar pronunciar en voz alta las palabras que ve escritas. Por ejemplo, como lo reporta Detey: “la perception de la lettre *r* chez les apprenants hispanophones (...) entrainera automatiquement l’activation du phonème correspondant en LM, différent (...) du phonème /r/ en français, en particulier en termes de réalisation phonétique” (2005, p. 40).¹ Otro ejemplo, en relación con el número de fonemas, es el siguiente: mientras que en español la palabra *importante*, de diez letras, transcribe diez sonidos, la palabra *importante*, en francés, consta también de diez letras, pero solo transcribe siete fonemas: /ẽpɔ̃ʁtã/. Para ir más allá de una palabra aislada, tomemos el siguiente ejemplo que puede ser común desde el inicio del aprendizaje: *Je parle espagnol* (‘hablo español’). En esta frase vemos que hay tres letras *e*; la primera es un fonograma y transcribe el fonema /ə/, la segunda es un morfograma que representa sentido y no transcribe sonido, y la tercera, al igual que la primera, es un fonograma pero por su ubicación al inicio de una palabra seguida de una *s* transcribe el fonema /ɛ/ y no el fonema /ə/. Al inicio del aprendizaje, una frase tan corta y común se vuelve un reto de decodificación para el aprendiente.

Dada la complejidad de esta relación grafía-fonía, característica del francés, resulta relevante analizar de qué manera se aborda este aspecto lingüístico en los materiales de enseñanza y aprendizaje del francés.

Aspectos didácticos: materiales y muestras de lengua

Hoy en día, aunque existen distintos métodos de enseñanza, hay un determinado consenso acerca del aprendizaje de una lengua en el sentido de que “debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza” (Consejo de Europa, 2020, p. 38). De esta forma, desde las primeras horas de estudio, se diseñan escenarios pedagógicos que suelen proponer actividades o tareas para que los aprendientes hablen, interactúen, lean y escriban en la lengua meta. Para llevar a cabo dichas actividades o tareas, los materiales utilizados son diversos y variados, y se acostumbra clasificarlos en dos categorías: “artifacts especially designed to facilitate language learning (e.g., textbooks, dictionaries, or computer games)

¹ La precepción de la letra *r* que tienen los aprendientes hispanófonos (...) provocará automáticamente la activación del fonema correspondiente en L1, diferente (...) del fonema /r/ en francés, en particular en términos de realización fonética. Traducción de las autoras..

or (...) authentic sources of “information” and experience (e.g., films, manuals, novels, mobile phones)” (Tomlinson, 2018, párr. 1).² Asimismo, tanto si son auténticos como si son creados específicamente para fines didácticos, dichos materiales tienen las siguientes características en relación con la lengua hablada y la lengua escrita:

- Proponen únicamente una muestra de la lengua oral como, por ejemplo, las películas, series y canciones;
- ofrecen nada más una muestra de la lengua escrita, como los libros y artículos impresos;
- contienen muestras de la lengua escrita y de la lengua oral, por ejemplo, libros de texto y recursos multimedia, ya sean diccionarios, e-book, páginas internet, etc.

Desde el auge del enfoque comunicativo y más adelante con el acceso amplio a materiales multimedia, los que dominan en el marco de la didáctica del francés en México son los últimos. Así, el *input* escrito y el *input* oral van de la mano desde las primeras horas de clase y los aprendientes, desde el inicio de su aprendizaje, tienen que llevar a cabo operaciones de decodificación complejas para establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas del francés. Sin embargo, este fenómeno suele ser ignorado, o por lo menos subestimado, en el campo de la didáctica del francés. En efecto, en los libros de texto, no hay explicaciones lingüísticas que cubran este aspecto o son muy escasas, por ejemplo: “on ne prononce généralement pas le *e* final des mots (...) on ne prononce généralement pas la dernière consonne des mots” (Cocton, Heu, Alcaraz, Duplex y Ripaud, 2014, p. 28),³ explicaciones que ayudan muy poco a los aprendientes, debido a la complejidad del plurisistema del francés.

Al observar las muestras de lengua escrita de la primera página de la unidad 0 del libro de texto *Saison 1* (Cocton *et al.*, 2014), de 41 palabras,⁴ es posible constatar que las 5 vocales del francés presentes en la primera página del libro

² Objetos especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de lenguas (p. ej., libros de texto, diccionarios o juegos de computadora) o (...) fuentes auténticas de información y experiencia (p. ej., películas, manuales, novelas, teléfonos móviles). Traducción de las autoras.

³ Generalmente, no se pronuncia la *e* (...) generalmente, no se pronuncia la última consonante de las palabras. Traducción de las autoras.

⁴ Las primeras páginas de las unidades 0 y 1 de los libros de texto para la enseñanza del FLE utilizados en México suelen contener entre 100 y 250 palabras.

ofrecen 25 decodificaciones diferentes,⁵ en función de su combinación con otras letras y de su lugar en la palabra, como se puede observar en la Tabla 1.

TABLA 1. CORRESPONDENCIAS GRAFEMAS-FONEMAS PRESENTES EN LA UNIDAD 0.

VOCALES			
LETRAS	COMBINACIONES DE LETRAS	FONEMAS	PALABRAS
a	a	a	regar <u>de</u> z, la, sa <u>lue</u> r, cha <u>que</u> , dia <u>log</u> ue, commu <u>nic</u> ation
	an	ã	Fr <u>an</u> ce, en <u>ch</u> anté, correspo <u>nd</u> ant, da <u>ns</u>
e		ə	le, rel <u>ie</u> z, bien <u>ve</u> nu <u>e</u>
	e	sin sonido	Fr <u>an</u> ce, cultu <u>r</u> e, cha <u>que</u> , ex <u>em</u> ple, dia <u>log</u> ue, comm <u>e</u>
	é	e	en <u>ch</u> anté, vid <u>éo</u>
	eu	ø	lie <u>u</u>
	es	E	ce <u>s</u>
	es	ɛs	correspo <u>nd</u> ant
	ez	e	ren <u>de</u> z, retrou <u>ve</u> z, rel <u>ie</u> z, regar <u>de</u> z
	et	e	et
	-er	e	salu <u>er</u>
	ex	ɛgz	ex <u>em</u> ple
	e	en	ã
em		ã	ex <u>em</u> ple
(i)en		ẽ	bien <u>ve</u> nu <u>e</u>
i	i	i	vid <u>éo</u> , commu <u>nic</u> ation
	i	j	bien <u>ve</u> nu <u>e</u> , lie <u>u</u> , rel <u>ie</u> z, commu <u>nic</u> ation
o	o	o	vid <u>éo</u> , monum <u>en</u> ts, ph <u>ot</u> o, dia <u>log</u> ue, comm <u>e</u> , commu <u>nic</u> ation
	on	õ	correspo <u>nd</u> ant, commu <u>nic</u> ation
	ou	u	vous, retrou <u>ve</u> z, pou <u>r</u>
	oin	wẽ	po <u>in</u> t
u	u	y	bien <u>ve</u> nu <u>e</u> , monum <u>en</u> ts, commu <u>nic</u> ation, cultu <u>r</u> e
	u	ɥ	salu <u>er</u>
	(g)u q(u)	sin sonido	dia <u>log</u> ue, cha <u>que</u>

Para realizar estas 25 decodificaciones, un aprendiente debe, primero, tomar en cuenta la ubicación de la letra en la palabra (principio o final de una palabra); luego, observar las letras que la preceden o las que le siguen; después, reconocer la

⁵ Se comparten los resultados de un estudio realizado en el marco del Proyecto UNAM PAPIME PE401220 sobre las Unidades 0 de libros de texto para el aprendizaje del francés utilizados en México. Se trata de un corto estudio exploratorio que confirma que la complejidad de la correspondencia grafema-fonema está presente desde el inicio del aprendizaje.

función de la letra o del grupo de letras; y, finalmente, realizar una silabación de la palabra oral, como se ilustra a continuación con la palabra *exemple* ('ejemplo'), presente en la Tabla 2:

TABLA 2. EJEMPLO DE PROCESO DE DECODIFICACIÓN.

PALABRA	DECODIFICACIÓN
exemple	<i>e</i> al inicio de una palabra y seguida de <i>x</i> transcribe el sonido <i>ε</i>
exemple	<i>em</i> seguidas de una consonante (excepto <i>m</i> o <i>n</i>) transcriben el sonido <i>ẽ</i>
exemple	<i>e</i> al final de una palabra de más de dos letras no transcribe ningún sonido
ε.gzã.pl	silabación de la palabra

Se puede comprobar entonces la existencia de un *input* escrito, presente desde las primeras horas del aprendizaje, que sirve para: dar instrucciones, tomar apuntes, dar explicaciones lingüísticas, memorizar léxico, etc. Es decir, se utiliza la lengua escrita para la enseñanza y el aprendizaje de todas las competencias comunicativas de la lengua. Como señala Detey (2005), tomando en cuenta la cultura educativa de los aprendientes, así como el lugar que ocupa la lengua escrita en nuestra sociedad, pensamos que no se puede prescindir de la lengua escrita desde las primeras horas de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la enseñanza-aprendizaje del francés oral, al tratarse de un plurisistema lingüístico complejo, diferente del español, resulta necesario tomar en cuenta tanto la influencia del sistema ortográfico en la pronunciación como del sistema de la escritura del español.

Así pues, al observar, por una parte, la complejidad del proceso de decodificación y la escasa atención que prestan los libros de texto a dicho fenómeno y, por otra parte, la ausencia de investigación en relación con la manera como los aprendientes mexicanos ponen en marcha estrategias para lograr establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas del francés, nos interesa explorar la percepción de los aprendientes principiantes sobre dicho fenómeno con el fin de implementar intervenciones didácticas que faciliten el aprendizaje de la correspondencia grafía-fonía.

Metodología

A continuación, se presentan los resultados de una investigación exploratoria en la que se aplicó la técnica de la entrevista a aprendientes de dos grupos de nivel principiante de francés de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT). El objetivo de este estudio preliminar fue indagar las percepciones de los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema del francés.

Objeto de estudio

Tomando en cuenta la complejidad del sistema de escritura del francés y el hecho de que en el marco de la enseñanza del francés como lengua extranjera no está implementada una enseñanza explícita y sistemática de la correspondencia grafema-fonema, el interés central consistió en explorar las percepciones que tienen los aprendientes sobre el sistema ortográfico del francés durante sus primeras horas de aprendizaje.

Tipo de investigación

Como primera aproximación a esta temática, se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio, que permitió examinar un fenómeno poco estudiado, con el fin de identificar categorías de análisis que preparen el terreno para un estudio de mayor alcance (Hernández Sampieri, 2014). El presente estudio, que sigue un enfoque cualitativo, se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en un grupo focal, para poder explorar los conocimientos y las experiencias de los participantes en un ambiente de interacción (Dornyei, 2007). En efecto, al trabajar con grupos focales, se buscaba facilitar la discusión y generar una dinámica de conversación propicia para el intercambio de ideas.

Participantes

El estudio se realizó en dos grupos de francés de nivel principiante, durante las primeras cuatro semanas de clases; es decir, antes de completar 30 horas de aprendizaje. Al momento de realizar la exploración, las clases se impartieron en la modalidad a distancia, alternando la comunicación síncrona por videoconferencia con el trabajo asíncrono en una plataforma en línea. El universo de estudio lo formaron 16 estudiantes universitarios, 9 mujeres y 7 hombres, de entre 19 y 27 años. Los participantes provenían de las diferentes licenciaturas e ingenierías que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en las facultades y escuelas de Ciudad Universitaria. Para la mayoría de los entrevistados, el inglés era la primera lengua extranjera que habían estudiado antes del francés.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron por videoconferencia y se aplicaron en grupos de 3 participantes por sesión. Se grabaron seis sesiones de entre 20 y 30 minutos, que posteriormente fueron transcritas para su análisis.

Las preguntas que guiaron las entrevistas estaban orientadas hacia la percepción de la correspondencia grafema-fonema. Durante la primera parte de las

entrevistas se indagó acerca de los momentos en que los aprendientes debían pronunciar en voz alta una palabra que veían escrita; los obstáculos a los que se habían enfrentado; cómo se habían sentido en esas ocasiones y sobre ejemplos concretos de palabras en las que hubieran identificado dificultades de pronunciación. Enseguida, se mostró a los entrevistados algunas imágenes humorísticas alusivas a la diferencia entre lo que aparece escrito y lo que se lee en voz alta en francés, y se les invitó a compartir sus impresiones al respecto. Para completar la exploración, en la parte final de la entrevista se pidió a los aprendientes que compartieran las estrategias que aplican para hacer frente a las dificultades encontradas.

Método de análisis de la información

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el método inductivo. Según Blais y Martineau (2006) dicho método es definido como un conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten tratar datos de tipo cualitativo en las siguientes etapas:

- Condensación de los datos brutos en un formato resumido: transcripción de las entrevistas en un formato común;
- establecimiento de vínculos entre los objetivos de la investigación y las categorías resultantes de los datos brutos: a partir del análisis detallado de las transcripciones se identificaron categorías preliminares;
- desarrollo de un marco de referencia a partir de las nuevas categorías emergentes.

Así, se fueron aclarando y especificando las categorías mediante un trabajo analítico interpretativo. A continuación, se presentan los principales resultados.

Resultados y discusión

Ante todo, se subraya que la lectura del corpus muestra que todos los aprendientes coinciden en cuanto a las percepciones que tienen de la grafémica del francés; aunque vale la pena especificar que, mientras que para unos representa una fuente de frustración y angustia, para otros resulta algo más bien curioso y divertido.

Primero, se expondrán los resultados de nuestro análisis a partir de las categorías identificadas. Luego, describiremos las estrategias que los aprendientes utilizan para hacer frente a las dificultades encontradas durante el proceso de aprendizaje de la relación grafía-fonía del francés.

El español: las letras tienen sonidos

Los aprendientes describen el español como una lengua cuyas correspondencias entre las formas escritas y las formas orales suelen ser regulares, como se observa en el siguiente ejemplo:

- (1) no podemos pronunciar cada palabra/ digo/ cada letra de cada palabra/ no↑/ en/ no↑ el francés, por las reglas que existen en el idioma o por la manera en que es el idioma **no como en el español/** que **usualmente/** cada/ o sea/ **cada letra** que está en cada palabra **tiene un sonido**

En el ejemplo (1), para describir el sistema ortográfico del francés, el informante opone el español con el francés haciendo notar que en español “usualmente (...) cada letra (...) tiene un sonido”; así, evoca la característica principal de una ortografía transparente. El informante percibe que una letra produce un sonido y no que la escritura del francés sea una copia más o menos lograda de la lengua oral.

Otro aspecto relevante es que los aprendientes están muy conscientes de la influencia del sistema de escritura del español en cuanto a la correspondencia grafema-fonema sobre su pronunciación en francés, como se observa en los ejemplos (2) y (3).

- (2) o sea/ estamos como ya con **con el cerebro grabado** para que pronunciemos/o en mi caso/ no sé si suceda con las demás personas/ **para que pronunciemos todo lo que vemos**
- (3) **mi cerebro automáticamente** dice/no, pues **pronúncialo como lo veas/** pero pues no es así

En el ejemplo (2) el aprendiente se refiere a su “cerebro grabado” y en el ejemplo (3), otro aprendiente al “cerebro automáticamente” para expresar los automatismos que adquirieron, en español, en relación con la correspondencia grafema-fonema al momento de leer en voz alta un texto escrito.

Esta primera categoría “El español: las letras tienen sonidos” nos ayuda a entender la percepción que tienen los aprendientes sobre las dos lenguas romances de su repertorio lingüístico. Lo anterior muestra que los estudiantes son conscientes de que el español y el francés difieren con relación a la correspondencia grafía-fonía. Por otra parte, señalan que adquirieron automatismos en cuanto al sistema de escritura alfabético del español que no les ayuda en el aprendizaje de dicha correspondencia en cuanto al sistema de escritura alfabético del francés.

En este sentido, la percepción de los aprendientes coincide con las conclusiones de Santiago y Mariano (2021) cuando notan que la dificultad de los hispanófonos para pronunciar de manera diferente el par *j'ai/je /ʒɛ/-/ʒə/* ('tengo / yo') se debe a la influencia de la relación grafema-fonema del español al momento de pronunciar el francés. Explican que "comme le schwa est associé à la graphie *e*, il est fort probable que les apprenants se voient influencés négativement par les correspondances graphèmes-phonèmes de leur L1: en espagnol, le graphème <e> ne correspond qu'à la voyelle /e/" (pp. 128-129).⁶

El francés: muchas letras mudas

A pesar de llevar pocas horas de aprendizaje, los aprendientes perciben algunas generalidades sobre el sistema ortográfico del francés como se observa a continuación.

- (4) pues sí pues sí/ hay **muchas muchas letras que no pronunciamos**
- (5) **sólo se habla la mitad de lo que se escribe** y entonces/ terminas con una palabra muy larga y **realmente lo que pronuncias es la mitad**

En los ejemplos (4) y (5), los aprendientes ponen de manifiesto que el francés tiene una escritura ortográfica opaca mencionando el hecho de que hay letras que no transcriben sonidos. Describen, a su manera, los morfogramas que representan sentido y no transcriben sonido. Tratándose de las primeras horas de aprendizaje, podemos pensar en los morfogramas de las flexiones verbales de los verbos utilizados para presentarse y hablar de sí mismos en presente de indicativo y en las marcas de plural de los sustantivos.

Es de notar en el ejemplo (5), que el informante expresa con sus palabras "lo que pronuncias es la mitad", una característica de la silabación en francés, ya que es común que el número de sílabas escritas sea superior al número de sílabas orales.

Esta segunda categoría "El francés: muchas letras mudas" nos ayuda a entender la percepción de los aprendientes sobre el sistema de escritura del francés. Los informantes identificaron las generalidades del sistema ortográfico: no todas las letras transcriben sonido, existen palabras con muchas letras y pocos fonemas.

⁶ Como la schwa está asociada a la grafía *e*, es sumamente probable que los aprendientes se vean influenciados negativamente por las correspondencias grafemas-fonemas de su L1: en español, el grafema <e> corresponde solamente a la vocal /e/. Traducción de las autoras.

Sin embargo, al solicitarles ejemplos concretos de letras o grupos de letras cuya decodificación les resultara particularmente compleja o muy alejada de una correspondencia univoca entre grafema y fonema, se les dificultó citar alguno de manera específica y más bien dejaron ver que se trata de un sistema ortográfico confuso y complejo. Sin duda, esta dificultad de identificar los morfogramas que no transcriben sonido explica los resultados obtenidos por Santiago (2018) en su investigación sobre los efectos de la ortografía en una tarea de lectura en voz alta, cuando el autor explica que “la tâche de lecture a des effets négatifs sur la prononciation des apprenants: elle peut déclencher (...) l’insertion de phonèmes due à la présence de graphies silencieuses” (p. 167).⁷

El francés: un sistema confuso y complejo

Los aprendientes notaron que muchas letras no transcriben sonidos. Aunque no lograron mencionar ejemplos precisos, identificaron la letra *e*, como se muestra en el ejemplo (6)

(6) **se comen muchas letras, la *e* también se come justamente**

La letra *e* es la letra más frecuente en el francés escrito, está presente en los artículos definidos (forma masculina y forma plural) y en los artículos indefinidos (forma femenina y forma plural). La *e* no transcribe sonido cuando está al final de una palabra de más de dos letras,⁸ ya sea que dicha palabra esté en la forma singular o plural. Más que no pronunciarse, la característica de esta vocal es que forma parte de numerosos dígrafos o trígrafos. En el ejemplo (6) el informante identificó que la *e* tiene un comportamiento particular pero no supo describirlo. Solamente un aprendiente mencionó otras vocales, como se observa a continuación.

(7) ahorita recuerdo las asociaciones entre la *o* y la *u*

El aprendiente menciona las letras *o* y *u* que juntas forman un dígrafo frecuente que transcribe el fonema /u/. De la misma manera, en el ejemplo (8), los aprendientes identificaron qué dígrafos o trígrafos transcriben un solo fonema.

⁷ La tarea de lectura tiene efectos negativos en la pronunciación de los aprendientes: puede desencadenar (...) la inserción de fonemas debida a la presencia de grafías silenciosas. Traducción de las autoras.

⁸ Excepto en la palabra *que*.

- (8) yo/ digo que **las vocales/ cuando juntas dos o más/ pues tienen un sonido muy diferente**

Los aprendientes perciben el funcionamiento del sistema, pero una vez más no pueden dar ejemplos precisos. Como lo resume el informante en el ejemplo (9), la correspondencia grafema-fonema les parece algo complejo y todavía confuso.

- (9) pero/pues es que son **muchísimas reglas/ entonces/ como que es muy agobiante/ a veces/ entonces si me dice que son como muchas combinaciones y muchos sonidos**

La tercera categoría “El francés: un sistema confuso y complejo” nos enseña que los conocimientos adquiridos por los aprendientes sobre el sistema de escritura del francés no son sistemáticos. Los aprendientes, en cierta medida, reconocieron los grandes rasgos del sistema de escritura, mas no identificaron regularidades que les permitieran entender la correspondencia grafema-fonema. Una vez más, podemos relacionar este aspecto con la ausencia de enseñanza formal de la correspondencia grafema-fonema.

Para concluir con la presentación de los resultados, se compartirán las estrategias que los aprendientes dijeron utilizar para resolver las dificultades encontradas. La mayoría de las estrategias aplicadas por los aprendientes para trabajar los desafíos encontrados en el proceso de aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema en francés consiste en intentar imitar o repetir un modelo, como se observa a continuación.

- (10) pues a mí lo que me ha ayudado bastante **es que la maestra nos ayuda como leyéndolo primero con nosotros** para que vayamos viendo bien cómo se pronuncia cada palabra
- (11) cuando estoy como **de cosas de tarea o cosas así/ pues la verdad es que yo lo googleo/ o sea/ lo busco en el traductor y pues lo escucho y ya digo/ oh↑ así se dice↑ y pues intento replicarlo/** pues para saber más o menos cómo está la onda/ no↑

La estrategia de imitación y de repetición consiste en escuchar y repetir, siguiendo el modelo marcado por el enseñante (10), o en escuchar y repetir las grabaciones propuestas por las herramientas digitales (11).

Menos citada por los informantes, la segunda estrategia es la toma de apuntes con un código de transcripción personal.

- (12) es que **yo anoto entre comillas como a mí me suenan las palabras/** y entonces/ o sea/ a un lado/ **escribo cómo realmente se escriben/** y después ya **lo asocio con la pronunciación que yo escribí** entre comillas

En el ejemplo (12) el informante menciona que utiliza una estrategia de asociación que le permite relacionar las palabras escritas con su pronunciación, alude a un sistema de apuntes similar al alfabeto fonético internacional.

La última estrategia identificada, menos elaborada, refiere a la intuición que uno va desarrollando al momento de aprender un nuevo idioma.

- (13) sí/ bueno/ yo **a la hora de leer o pronunciar algo como que sí le quito** palabras o sea/ bueno **letras/** incluso si no sé si se pronuncien o no/ **yo se las quito y pues ya a ver si cae**
- (14) **pronuncia como te diga tu corazón**

En los ejemplos (13) y (14) los informantes refieren un tipo de pensamiento intuitivo, que de cierta manera refleja las percepciones que hemos identificado.

Así, frente a los desafíos encontrados en el aprendizaje de la grafémica del francés, los aprendientes recurren a la puesta en práctica de algunas estrategias. La más recurrente parte de la imitación, pero también se aplica la toma de notas, usando un código de elaboración propia, y la toma de decisiones a partir de la intuición. Es importante destacar que la ejecución de estas estrategias corresponde con las percepciones de los aprendientes sobre las regularidades y diferencias encontradas en la relación entre grafemas y fonemas del francés durante las primeras horas de aprendizaje.

Conclusión

El análisis de los datos obtenidos de las entrevistas nos permitió identificar categorías que dan a conocer las percepciones de los estudiantes sobre la grafémica del francés. Así, es de notar que la percepción global recurrente y compartida por todos es que la grafémica del francés es un sistema confuso y complejo. En el marco de una intervención didáctica, nos parece urgente tomar en cuenta este aspecto ya que es probable que esta percepción sea un factor de deserción en los niveles principiantes.

También, se observó que los conocimientos previos de los estudiantes inciden en sus percepciones, ya que al momento de verbalizar sus experiencias todos hicieron una comparación entre el español y el francés, y de cierta manera contrapusieron los dos sistemas de escritura, insistiendo en el hecho de que en español las letras tienen sonidos y que en francés hay muchas letras mudas. Sin embargo, aunque el francés es su segunda lengua extranjera estudiada después del inglés, y que al igual que el francés, tiene una escritura opaca, hubo muy pocas referencias a dicho idioma. En este sentido se nota que, para conceptualizar la correspondencia entre grafema y fonema del francés, los estudiantes utilizan nada más una parte de su repertorio lingüístico, su L1.

Otro punto muy relevante es que están conscientes de que, aunque ambos idiomas tienen un sistema de escritura alfabético, sus conocimientos del español no les ayudan a saber cómo, a partir de una forma escrita, pronunciar una palabra. Al contrario, perciben que la grafémica del español puede ser la causa de errores de pronunciación en francés.

Finalmente, observamos que los estudiantes elaboran estrategias para remediar el desafío que representa la correspondencia grafema-fonema, pero también, muchas veces recurren al pensamiento intuitivo, dado que no cuentan con un aprendizaje formal de la correspondencia grafema-fonema. Efectivamente, casi 25 años después de la publicación de Detey (2005) que subraya que, en el marco del francés como lengua extranjera, muchos problemas de pronunciación se deben a la incidencia del código escrito del francés y al de la lengua de partida de los aprendientes, cuando esta tiene una escritura alfabética, el problema sigue desatendido. La percepción general que tienen los aprendientes nos lleva a opinar que es imprescindible proponer un aprendizaje formal de la correspondencia grafema-fonema. Por eso, se debe de incluir el desarrollo de la competencia ortoépica en los programas de estudio y desarrollar materiales para trabajar dicha competencia. Existe una iniciativa reciente en este sentido, una aplicación móvil creada por la UNAM, mediante la cual sería posible seguir este camino.

Para terminar, es posible subrayar que investigaciones previas (Blin *et al.*, 2020) mostraron que, en el marco de la didáctica del francés en México, los docentes suelen utilizar su pericia profesional para contextualizar las explicaciones gramaticales que dan a los aprendientes, tomando en cuenta su repertorio lingüístico. En el mismo sentido, se propone que los maestros ofrezcan un aprendizaje formal de la correspondencia entre grafema y fonema, con explicaciones lingüísticas contextualizadas con el objetivo de desarrollar una concien-

cia grafo-fonológica entre los estudiantes, mejorar su desempeño y mostrar una cara menos confusa y más amigable del sistema grafémico del francés.

Referencias

- Blais, M. y Martineau, S. (2006). “L’analyse inductive générale: description d’une démarche visant à donner un sens à des données brutes”. *Recherches Qualitatives*, 26(2), pp. 1-18.
- Blin, B., Olmedo Yúdico Becerril, R. y Martínez de Badereaux, V. (2020). “Discurso gramatical y contextualización: descripciones interlingüísticas de docentes de francés en México”. *Lenguaje*, 48(2), pp. 241-260. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8144>
- Catach, N. (1973). “Que faut-il entendre par système graphique du français?”. *Langue française*, 20, pp. 30-44.
- Cocton, M. N., Heu, E., Alcaraz, M., Dupleix, D. y Ripaud, D. (2014). *Saison 1. A1-A2*. Paris: Didier.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Couto, M. (2018). *Trilogía de Mozambique*. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- Detey, S. (2005). “Utiliser l’écrit au service de l’oral”. *Le Français dans le monde*, 342, pp. 38-40.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: University Press.
- Fayol, M. (2003). “L’orthographe française est une des plus difficiles du monde. Comment les enfants en déjouent les pièges?”. *Cerveau et Psycho*, 3, pp. 2-5.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Leal, F., Matute, E., Zarabozo, D. (2005). “La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(42), pp. 127-145.
- Pérez, M. (2014). “Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l’orthographe du français”. *SHS Web of Conferences*, 8, pp. 1125-1140. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801178>
- Santiago, F. (2018). “Effets de l’orthographe dans la prononciation du français L2”. En M. Cooke, B. Bigi y J. Lavaud (Eds.), *Actes de la XXXIIe Journées d’Études sur la Parole* (pp. 160-168). Aix-en-Provence, Francia. <https://doi.org/10.21437/jep.2018-19>

- Santiago, F. y Mariano, P. (2021). “La prononciation des voyelles /e/, /ɛ/, /ə/, /ø/, /œ/ en FLE chez les hispanophones et le rôle de l’orthographe”. En E. Pustka (Ed.), *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 113-132). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Seymour, P. H., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). “Foundation literacy acquisition in European orthographies”. *British Journal of Psychology*, 94, pp. 143-174.
- Tomlinson, B. (2018). *Materials development. The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Londres: John Wiley & Sons.

Reseñas

María Cioè-Peña. (2021) *(M)othering Labeled Children: Bilingualism and Disability in the Lives of Latinx Mothers*. Bristol: Multilingual Matters. 208 pages. ISBN: 9781800411272

Eric Alvarez
Université Sorbonne Nouvelle, France
eric.alvarez.perez@gmail.com

María Cioè-Peña's book "(M)othering Labeled Children: Bilingualism and Disability in the Lives of Latinx Mothers" delves into the lives of historically ignored mothers in the U.S. Minoritized women's social and personal challenges are brought to light as they raise their children who are labeled as emergent bilinguals and disabled by their schools. We learn how institutional decisions related to language, disability, and thus academic placement influence family dynamics. Through *testimonios*, the book places "mothers and their children at the center" (p. xii) of the investigation, exploring what mothers know, how they access information, and how resources are used to support their children throughout their schooling. Despite internal and external struggles, the narratives reveal how mothers navigate their lives in order to help their children, understand disability, and value bilingualism, since "most important for these mothers is the role that Spanish plays in their lives as undocumented Latinas." (p. xii). The implications for this book are noteworthy. Researchers, policy makers, teachers, and even Latinx mothers will gain knowledge about the intersection between bilingual education, disability studies and special education.

The book includes 13 chapters divided into three parts, with a foreword by Ofelia García, well-known for her work on bilingual education, language policy, and concepts such as translanguaging (Universidad de la Ciudad de Nueva York, s. f.). García summarizes the book, suggesting that it is not about mothers, "but *with* mothers" (p. xi), and that education is *reciprocal*: adults and children learn from each other. For example, as de Houwer (2021) finds, through active engagement children may influence parental language use patterns in bilingual environments. García concludes by stating that the "testimonios substitute absences by

plentitudes, disabilities by abilities, limited English by competent bilingualism” (p. xiii) therefore recentering the children as blessings (“bendiciones”) for all.

In the preface Cioè-Peña exposes her positionality (the researcher’s identity, objectives and relationship to participants). In discussing methodological issues in bilingualism research, Wei (2009) urges that a researcher’s identity is immensely important, since it impacts the objectives and the researcher-participant relationship. Cioè-Peña thus emerges as a “formally educated, middle class, multilingual, Black Latina who immigrated to the United States” (p. xv) to account for bias and to establish credibility. She also states her objective of representing mothers “from a place of strength and appreciation” (p. xiv), contrary to present-day depictions. Indeed, missing from her graduate education were the voices of Latinx mothers, and through the publication of her book –an outgrowth of her dissertation research– she aspires to remedy this gap in the literature.

Part 1 is titled *The Social Constructions of Motherhood: Poverty, Monolingualism and Disability (by Proxy)*. In Chapter 1 Cioè-Peña shares how bilingual programs allowed her to become “bilingual (and) biliterate” (p. 4). However, she describes how her sister, classified as “struggling” by the school system, created a linguistic fracture at home. Mothers, especially those raising dis/abled children, were described as broken. Cioè-Peña realizes that policies intended to help were based on exclusion and that mothers’ voices continued to be absent and viewed from “a deficit perspective” (p. 7). Her desire to center mothers is emphasized such that their children are referred to as emergent bilinguals and their “full linguistic potential” (p. 8) is acknowledged. Finally, an intersectional approach to the study of these marginalized women is proposed.

Chapter 2 presents how disenfranchised Latinx mothers are constructed as “Others” and suggests that “the existing power dynamic between schools and mothers allows schools to define parental involvement” (p. 14). To reposition our engagement with them, three theoretical approaches are detailed. Intersectionality “gives equal importance to language, dis/ability and gender” (p. 17). Linguistic human rights (LHR) uphold an individual’s right to access the world in their own language(s). Finally, the social construction model (SCM) illustrates that dis/ability is a social construction that results in “oppression and discrimination” (p. 21). These theoretical approaches help us understand “complex women navigating complicated systems” (p. 25).

Chapter 3 discusses two methodological tools: *testimonios* and descriptive inquiry (DI). “*Testimonios*” lie “heavily in the ... understanding that a woman’s experience is influenced by the multiple identity markers ... gender race and

ethnicity” (p. 34). Along with recognizing power differences, “*testimonios*” focus on the speaker’s goals and acknowledge the role of language, which explains why the interviews were in Spanish. DI is “excruciatingly hard” and it must be done “without enacting ... judgmental and deficit-centered language” (p. 37). Observing mothers in their homes allowed for questions to emerge naturally and subsequently elicit life experiences related to “their children’s bilingualism, dis/ability labels ... parental identity ... their relationship with the school” (p. 39). This chapter shows how three participants were selected to continue to Phase 2.

In Chapter 4 Cioè-Peña describes New York, where “to be White and monolingual is to be the minority” since almost half of New Yorkers speak another language other than English, usually “Spanish” (p. 43). She describes the immigrant community of Sunset Park, and the implications that the 2016 elections had on them. Then the 10 participants are introduced, nine of which “identified as Mexican ... bound together by the shared experience of mothering emergent bilingual children ... identified as having a disability; by their use of Spanish” (p. 46) in the home. However, only three women were “invited to serve as Testimonialistas” (p. 48).

Chapter 5 presents the three selected mothers: Ana, María and Paty, who “followed one principle: ‘primero están mis hijos’ [my children come first]”. Then, “the three mothers’ homes, and their interactions with their children” (p. 53) are described. Through the use of transcripts and pictures we are invited into their homes, and we get a sense of how Spanish is used and also how “English and Spanish interact in the home” (p. 61). The absence of men is highlighted overall. In conclusion, Cioè-Peña asserts that the home “is the site of their greatest and most taxing work ... where most of their mothering takes place” (pp. 63-64).

Part 2 is titled *Testimonios: Mothers Speak*. Chapter 6 presents multiple ways that the mothers comprehend their child’s dis/ability. Indeed, “they viewed their children as normal” (p. 67) and their disability as something transitory that healthcare providers and God can help overcome. These mothers not only minimize disability, but they also see disability as a social construct, or “failure to recognize neurodiversity” (p. 69). While their child’s disability is a private matter, the disability label is also a resource granting access to “added support in school” (p. 75) and information to better “understand” (p. 77) their children’s challenges. Nevertheless, these mothers often feel sad, helpless, and physically tired, “revealing the complexity that arises from labeling a child with a disability” (p. 86).

Aspects of bilingualism are the focus of Chapter 7. Indeed, “English is more important than their Spanish” (p. 90). However, bilingualism is tied to

“Latinx heritage” (p. 89), to future employment opportunities, and to maintaining relationships with family abroad. Children’s various educational settings are also discussed. Cioè-Peña highlights how “many bilingual students labeled as dis/abled are often placed in English-only special education programs” (p. 97), based on the perception that bilingualism hinders academic progress. Also, a contradiction is revealed: “all of the mothers ... expressed an interest in bilingualism” (p. 98), but only two children were enrolled in bilingual programs.

Chapter 8 delves further into the linguistic practices and perceptions of mothers. Spanish language learning takes place in the home, allowing mothers to “take on the role of Spanish teachers” (p. 108). However, to expand their literacy development, children are also enrolled in catechism classes. Nevertheless, some of these mothers also try to learn English, but their “efforts ... have often been met with serious challenges” (p. 110), including time and money. We see a role reversal where children help their mothers learn English in the home, which “supports the mothers’ perceptions of disability as socially constructed” (p. 115).

Chapter 9 shows that, in supporting academic development at home, “these mothers are extremely engaged” (p. 118), but in non-traditional ways. Initially, mothers help with what they can. When this path is exhausted, they turn “to their other children” (p. 120) for help. Moreover, Cioè-Peña shows that “many of the mothers relied on outside help” (p. 121), for example paying tutors or enrolling their children in outside programs. Interestingly, technology like Google Translate helped them “bridge the language gap ... created by the school” (p. 123). Despite the varied challenges, these mothers considered themselves to be their child’s first teacher.

Chapter 10 underscores how the mothers felt lonely and overwhelmed because of social isolation and family obligations. They cared for their other children in the U.S. and abroad, dealt with their own health problems, drug and alcohol abuse, and cared for their older parents. Moreover, “all of them were involved in abusive spousal relationships” (p. 130), so they could not turn to their husbands for help. Indeed, their roles were fractured since, with minimal support, they were responsible for their dis/abled children, “their other children ... their spouses” (p. 141), and for some, even their siblings. However, in the face of these challenges the mothers persevered.

In Chapter 11 the mothers’ experiences are described more positively. They reported feeling happy, considered them “a blessing” (p. 143), and felt “loved by

their children.” (p. 146). This sentiment was reciprocal. Children spoke warmly about their mothers even if they “identified English as [their mothers’] primary impediment.” (p. 148). Nevertheless, in the mother-child relationship homework was central, and caused “a great deal of stress ... and frustration ... (creating) more distance than unity” (p. 149). In the study described in this book, homework was a recurring theme. It was through this prism that the children understood “the power dynamics associated with linguistic policies and with linguistic abilities” (p. 150).

Part 3 is titled *Making Room for Mothers: Visions of Radical Possibilities*. The introduction to Chapter 12 resumes the challenges that mothers face, stating that they are “as complicated ... as the concepts of dis/abilities and bilingualism” (p. 159). The next part of the chapter presents three of Cioè-Peña’s “radical possibilities” (p. 160) to enact change. She first suggests putting the theories presented in Part 1 into practice. Second, she highlights the need for intersectional educational policies that address the needs of dis/abled children “and their families” (p. 162). Third, she underscores that “the existing literature does not need to be reframed, it needs to be corrected” (p. 163) and that “more research needs to be dedicated to the actual linguistic practices” (p. 163) of dis/abled children. The second part of the chapter suggests various strategies that may be implemented. These include better preparing future teachers, adapting curriculum, and supporting parents in the home. Cioè-Peña’s concludes by making an initial recommendation, “that we restore school funding and allocate money for the services we know parents and students need” (p. 173).

Chapter 13 is short. It reminds the reader how Cioè-Peña related to the mothers’ stories, understanding “both the specificity of their experience and the universality of their feelings” (p. 175). Her vision of the book is presented and she states that it is “not a presentation or revelation but rather ... an invitation for teachers, administrators and researchers to dig deeper, to act intentionally, to connect with mothers” (p. 176)

The book ends with an afterword by David J. Connor in which he discusses three broad topics. The first is his personal connection with the stories in the book, which reminded him of an old Mexican-American friend and the struggles he and his mother faced. The second is his professional connection and the “conceptual confusion within the fields of bilingual education about disability, and in the field of special education about bilingualism” (p. 180). The third and final topic is the fact the accounts related in this book could take place in any “urban centers around the world ... where immigrants

–both documented and undocumented– strive to adapt and provide for their children” (p. 181).

Cioè-Peña accomplishes what she set out to do in her book. She gives ten incredible immigrant women a platform to share the ups but mostly downs of supporting their emerging bilingual children diagnosed with disabilities. In 1996 Mehan showed that test results and expert knowledge are privileged over a mother’s experiential knowledge when assessing children as learning disabled. In the 25 years since, not much has changed on this front, however the voices that the U.S. educational system has ignored are finally brought to the forefront through the powerful testimonios in this book. Cioè-Peña thus fills a gap in the literature as she positions Latinx mothers as knowledge generators. Additionally, she shows that mothers and their concerns should be central to discussions impacting their bilingual dis/abled children. Language-related institutional decisions impacted these children at school and at home, especially when it came to homework, a recurrent struggle for the Spanish speaking mothers. Nevertheless, the attentive and respectful analyses of these Latinx mothers are at the intersection of language, race, and disability, as the deficit perspective anchored in standards of whiteness is challenged both by Cioè-Peña and the mothers themselves. Thus, the goal of employing an intersectional approach is also reached.

The book will undoubtedly be an asset to researchers, policy makers, and teachers interested in bilingual education, disability studies, and special education. Even so, it remains reader-friendly since it is not excessively scientific and theoretical concepts are well explained. It is thus accessible to parents who are raising emergent bilinguals labeled as dis/abled and who seek community and positive acknowledgment, but only if they can read English. In other words, to expand the book’s reach to the very people to whom it gives a voice, a future translation project into Spanish should be considered. If not, it seems that it will only perpetuate the marginalization of Latinx mothers that it seeks to overcome, i.e., English-only access to information. Nevertheless, Cioè-Peña makes the reader feel as though we are with her as she interacts with and interviews the mothers and their children. This is facilitated using some pictures, plenty of transcripts, and personal accounts of her relationships with the mothers.

A drawback is that the book seemed repetitive, especially when discussing the testimonios. For example, to introduce discussions key words from the testimonios were cited from the Spanish original. Naturally, they were followed by their English translations. However, the entire testimonio was then presented in Spanish, followed again by its English translation. Introducing testimonios in the

speaker's own words could have helped avoid redundancy. Also, I was surprised that bilingualism was not briefly defined, even if issues related to heritage language acquisition, as Montrul (2016), Polinsky and Scontras (2019), or heritage language socialization as Guardado (2018) and He (2014) have thoroughly examined, were not the target of the book. After all, this was the outcome that these mothers wished for their children. For example, Grosjean (2015) discusses broad and strict definitions to help explain bilingual language practices in different contexts. Furthermore, Valdés's (2000) definition of heritage speakers, one that includes dominance shift to English from Spanish in the U.S., could have been helpful since it considers restricted use and insufficient input of minority languages.

Overall Cioè-Peña, along with the courageous mothers she interviewed, provides valuable information through the testimonios presented, thus expanding the current state of the art. Cioè-Peña also presents suitable recommendations to better help mothers raise their emerging bilingual children diagnosed with disabilities. The present intersectional study paves new paths for interdisciplinary inquiry. For example, future research could analyze parental discourse strategies, as Lanza (1997) proposes, used to encourage and maintain bilingualism in the home. Finally, these findings could also be a springboard to study fathers and their elusive roles in these types of immigrant contexts. They too seem to be missing from the picture, so research in this area could prove to be fruitful.

References

- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues*. Paris: Albin Michel.
- Guardado, M. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization. Micro and Macro Perspectives*. Boston: De Gruyter Mouton.
- He, A. W. (2014). "Heritage language socialization". In A. Duranti, E. Ochs and B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 587-609). Chichester: Wiley Blackwell.
- Houwer de, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Mehan, H. (1996). "The construction of an LD student: A case study in the politics of representation". In M. Silverstein and G. Urban (Eds.), *Natural Histories of Discourse*. (pp. 253-76). Chicago: University of Chicago Press.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Polinsky, M. & Scontras, G. (2019). "A roadmap for heritage language research". *Bilingualism: Language and Cognition*. 23 (1), pp. 50-55. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000555>
- Universidad de la Ciudad de Nueva York (s. f.). *Ofelia García* <https://www.gc.cuny.edu/people/ofelia-garcia>
- Valdés, G. (2000). *Spanish for native speakers AATSP Professional Development Series Handbook for teachers K-16* (Vol. 1). New York: Harcourt College Publishers.
- Wei, L. (2009). *The bilingualism reader*. London: Routledge.

Klimanova, L. (2021). The evolution of identity research in CALL: From scripted chatrooms to engaged construction of digital self. *Language learning & Technology*, 25(3), pp. 186-204.

Alan Sánchez Vázquez

Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, Universidad Nacional Autónoma de México, México

alansv@enes.unam.mx

El vertiginoso desarrollo de la tecnología aplicado a la educación ha transformado la forma en que entendemos la comunicación, la interacción, y el aprendizaje de lenguas. A lo largo de este periodo de gran crecimiento de la tecnología, –de acuerdo con autores como Klimanova (2021), se habla de un gran primer periodo desde los años noventa– distintas investigaciones han dado cuenta de los diferentes enfoques de investigación para atender la interacción en intercambios virtuales, y los diferentes hallazgos, ya sea desde el área del aprendizaje y desarrollo de habilidades de la lengua, como desde el punto de vista de competencias interculturales. Como ya apuntan distintos autores (Avgousti, 2018; Klimanova, 2021; Vinagre, 2022), una de las áreas que ha generado mayor interés en años recientes es aquella de la identidad/identidades y su emergencia y posicionamiento durante los intercambios telecolaborativos. El artículo que aquí se reseña aborda el periodo de 1995 a 2020, particularmente la investigación acerca del constructo identidad dentro del aprendizaje de lengua mediado por computadora (Computer Assisted Language Learning, CALL por sus siglas en inglés).

El artículo de Liudmila Klimanova hace un importante e interesante recorrido a lo largo del periodo comprendido entre 1995 y 2020 en el área del CALL, particularmente aquellos enfocados en el estudio de la identidad.

Dentro de los aspectos más relevantes que nos permite observar el artículo de Klimanova está la visión en retrospectiva y el recorrido histórico de la evolución tecnológica aplicada al aprendizaje de lengua. Para ello, la autora inicia definiendo constructos que resultan necesarios para entender el análisis; entre ellos las concepciones de identidad o identidades, agencia/agentividad y autoconcepto, mismos que se irán entretejiendo con los análisis y los marcos teóricos corres-

pondientes a cada uno de los artículos analizados. Otro aspecto muy interesante es la división que hace en periodos históricos del desarrollo de la tecnología y la investigación a saber:

- Primeros desarrollos de investigación en Comunicación Mediada por Computadora (CMC) en CALL (1995-2000)
- El cambio intercultural y social en la investigación en identidad en CMC (2000-2010)
- El cambio crítico y multilingual en la investigación en identidad en CMC (2010-2020)

En cada uno de los periodos analizados, la autora establece la modalidad en que los estudios se llevaron a cabo (desde chats hasta uso de video) y el enfoque que se le dio a la investigación en identidad. Uno de los aportes más importantes en este aspecto es que logra vincular los constructos teóricos que subyacen al constructo de identidad/identidades. Después del recorrido histórico, Klimanova ofrece una perspectiva hacia el futuro de la investigación en identidad en el CALL.

Constructos clave en el artículo de Klimanova

La autora establece como elemento primordial para su análisis que el uso de la tecnología (la computadora) para la comunicación (Computer Mediated Communication, CMC) se transformó y transformó la manera en la que el ser humano se comunica con otros individuos que pueden estar distantes geográficamente y probablemente distanciados culturalmente. La autora observa que dentro del área de CALL hay una gran cantidad de evidencia empírica que da cuenta de las ventajas que provee el uso de la comunicación mediada por computadora en el área de aprendizaje y desarrollo de habilidades de la lengua. No obstante, apunta que las tecnologías para la comunicación digital extienden su importancia más allá de los dominios cognitivos y lingüísticos. Dicha área ha comenzado siendo más sutil y aborda, como la autora las denomina, dimensiones tales como la Agencia, la Identidad y la Autoexpresión.

Previo a las concepciones posestructuralistas, el constructo identidad era entendido como una colección de categorías sociales estables: edad, raza, género, nacionalidad. Precisamente, a partir de las llamadas Teorías Estructuralistas y sus concepciones de lengua y aprendizaje, se comenzó a observar la identidad como un ente fluido, emergente, en conflicto y negociado. Estudios como los realizados por Lamm (2000) y Norton (2000) demuestran el nivel de multiplici-

dad de identidades que los aprendientes de lengua construyen. De hecho, como apunta Hossein y Gholaminejad (2004), la identidad involucra una experiencia negociada, lo que implica que los individuos experimentan diferentes identidades durante la participación social (Hossein & Gholaminejad, 2004, p. 200).

Dentro de la tradición posestructuralista, la identidad se despliega a través de las subjetividades del aprendiente y las posiciones como sujeto. De acuerdo con Klimanova, los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes de los individuos acerca del lugar y el papel particular que tienen en un contexto determinado juegan un papel fundamental en la construcción, emergencia y negociación de las identidades. Así pues, la identidad se expresa a través de recursos lingüísticos y acciones discursivas que evidencian dichos posicionamientos identitarios.

Otro de los conceptos clave que se desarrollan a partir de las teorías posestructuralistas es la de Agentividad del Aprendiente (agencia), que Klimanova define como el poder de controlar una situación determinada. En otras palabras, se trata de la capacidad para tomar decisiones, crear nuevas formas de ser, de actuar en contra de las restricciones sociales y hegemónicas de poder que ocurren debido a las diferencias entre hablantes nativos y no nativos. Adicionalmente, la autora subraya que el autoconcepto (Dörnyei, 2005), un elemento ligado al de identidad y agentividad, se refiere al sentido del ser –del sí mismo y la experiencia personal– y la manera en que esta experiencia ayuda a entender quiénes somos, cómo nos sentimos y qué estrategias nos permiten actuar.

Primeros desarrollos en investigación en CALL (1995-2000)

La etapa determinada como inicial se caracteriza por ser una de gran desarrollo de la computadora como elemento personal. Para Klimanova, un libro que resulta fundamental para entender los primeros estudios sobre la identidad es *Life on the screen: Identity in the age of internet* de Sherry Turkle. En este subraya la diferencia entre la vida en el internet y la vida real, donde ambas realidades tienen la posibilidad de enriquecerse y expandirse mutuamente. Para la autora, dentro de este primer periodo existe una visión de la computadora como plataforma de práctica de habilidades dentro de un medio semiauténtico, por lo que la comunicación se observa de cierta manera artificial. Desde el punto de vista identitario los usuarios de la tecnología en la educación perciben el medio de la computadora como un elemento que los motiva a emplear estructuras estilísticas más complejas. Igualmente, como consecuencia del efecto del uso de la computadora, los participantes reducen el miedo a interrumpir o ser interrumpidos. De ahí la

sensación de mayor libertad y toma de decisiones (Principio de Agentividad) y menor riesgo a ser evaluados. Ejemplo de lo anterior son los estudios realizados de Chun (1994) y Warschauer (1996).

Cambios sociales e interculturales en Comunicación Mediada por Computadora (2000-2010)

En el Modelo de Interacción Social (Van Lier, 1996) la investigación en identidad adquiere una cualidad importante. De acuerdo con Klimanova, el trabajo que aborda por primera vez la concepción de que existen aspectos fundamentales de la interacción que no estaban siendo abordados por la literatura fue el de Firth y Wagner (1997), quienes señalan identidades sociales potencialmente relevantes, más allá del aspecto del aprendizaje. Así, trabajos como el de Lamm (2000) ya advierten que la lengua como elemento de socialización permite que el individuo adquiera competencias comunicativas, sentido de pertenencia a un grupo (*membership*) y legitimidad en las comunidades en línea. Quizás uno de los aportes más importantes en este periodo y que nos gustaría subrayar por la relevancia que tiene hacia el futuro de la investigación en el área son los constructos que Klimanova retoma de Thorne, Sauro y Smith (2015) sobre las nociones clasificatorias de identidad situada e identidades transportables como parte del proceso de negociación de identidades (ver Figura 1).

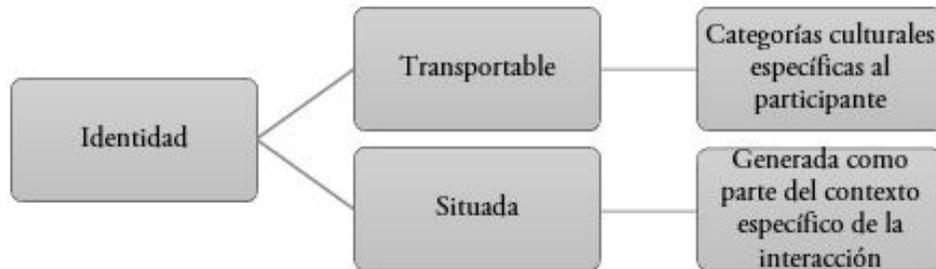


Figura 1. El constructo Identidad en Klimanova (2021)

El cambio crítico y multilingual en la investigación en identidad en CMC (2010-2020)

De los aspectos más relevantes que se subrayan en este periodo es la evolución de algunos constructos importantes. Por ejemplo, para la autora, la fusión de las relaciones del mundo real con los mundos virtuales ha dado paso a unas virtualidades sociales omnipresentes. Así, los estudios de identidad en CALL han comenzado a examinar lo que llama *subjetividades virtuales*,

donde las realizaciones identitarias en CMC no se observan ya en una progresión lineal sino como sistemas complejos donde los posicionamientos de los participantes están relacionados dialógicamente en dirección a repertorios discursivos acordes a una plataforma (Kliminova, 2021, p. 194). De igual manera, nociones conformadas en el periodo anterior como agencia/agentividad y autoconcepto son reconceptualizadas y adecuadas a la realidad de los contextos digitales. Ejemplo de lo anterior son los estudios por Kohn y Hoffstaedter (2017). Tal como afirma Klimanova, los estudios generados en este periodo demuestran que se ha desarrollado una visión mucho más integradora del aprendiente de lenguas, dándole énfasis al papel individual, social y participativo que los aprendientes realizan dentro y fuera de los contextos de aprendizaje.

El artículo que hemos revisado aporta, desde distintas ópticas, a la comprensión del fenómeno de la identidad en intercambios virtuales, ya sea desde la perspectiva de la tecnología como medio de interacción en distintas modalidades, la evolución misma del constructo identidad, la emergencia de identidades múltiples en contextos digitales y su anclaje con las teorías posestructuralistas o bien desde los distintos enfoques de análisis que se han desarrollado a lo largo de los últimos 10 años para poder atender los distintos contextos de telecolaboración que han surgido ahora fuera de los contextos institucionales.

Este artículo ofrece un análisis a profundidad de distintos estudios, por ello, se hace necesaria la división en periodos históricos para entender la manera en que el constructo identidad se va entretejiendo tanto con el desarrollo tecnológico, como con los avances en cuanto a nociones más epistemológicas. Finalmente, el artículo resulta fundamental para adentrarse al conocimiento de la investigación del constructo identidad en contexto de telecolaboración, pues el recorrido que se realiza es sumamente cuidadoso y perfectamente organizado en etapas o periodos históricos evolutivos.

Referencias

- Avgousti, M. (2018). "Intercultural Communicative competence and online exchanges: a systematic review". *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), pp. 819-853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Chun, D. M. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, 22(1), pp. 17-31.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Firth, A. & Wagner, J. (1997). "On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, 91(5), pp. 757-772.
- Hossein, M & Gholaminejad, R. (2014). "Identity and Language learning from post structuralist perspective". *Journal of language and teaching research*, 5(1) pp. 199-204.
- Klimanova, L. (2021). "The evolution of identity research in CALL: From scripted chatrooms to engaged construction of digital self". *Language learning & Technology*, 25(3), pp. 186-204.
- Kohn, K. & Hoffstaedter, P. (2017). "Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education". *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), pp. 351-367.
- Lamm, W. S. (2000). "L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenage writing on the internet". *TESOL Quarterly*, 34(3), pp. 457-482. <https://doi.org/10.2307/3587739>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education Limited.
- Thorne, S. J., Sauro, S., & Smith, B. (2015). "Technologies, identities and expressive activity". *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 215-233. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000257>
- Vinagre, M. (2022). "Engaging with difference: Integrating the linguistic landscape in virtual exchange". *System*, 105, 102750. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102750>
- Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". *CALICO Journal*, 13(2-3), pp. 7-25. <http://www.jstor.org/stable/24147896>

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:
<https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/index>

