

Lengua y Habla

Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.I.A.L.

No. 29, Vol. 2, Enero – Diciembre 2025



Contribuciones

14. “¡Hoy sin falta!”: *motivación, disponibilidad y lenguaje positivo en las respuestas inteligentes de Gmail*. VON STECHER, PABLO. 258-277.
15. *El metadiscurso interaccional en el artículo de investigación: un estudio sobre la variación en cuatro disciplinas científicas*. OLIVEROS RODRÍGUEZ, ELENNYS. 278-298.
16. *Modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en educación media general*. LÓPEZ, ZULEIMA Y DÍAZ BLANCA, LOURDES. 299-323.
17. *El español de Mérida en un contexto intercultural como modelo sociolingüístico de enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA*. OQUENDO, LUIS. 324-340.
18. *Competencia lingüística en quechua a través del diálogo: una propuesta educativa intercultural*. ROJAS TELLO, LUIS; ARONÉS CISNEROS, ÁNGEL; RIVERA-FUENTES, WILMER. 341-351.
19. *Diversidad lingüística de fuck. ¿Cómo se refleja en su traducción al español?*. MONTICELLI, NICOLETTA. 352-372.
20. *La traducción como reescritura: principios ciceronianos y apuntes paralelos para jugar con las palabras*. PERNALETE, JOSEFRANK; MORA RAMÍREZ, RAFAEL FÉLIX; ODOR ROSSEL, YSAELEN JOSEFINA; MENDOZA ARENAS, RUBÉN DARÍO; ÁLVAREZ RUBIO, ANDREA MERCEDES. 373-385.
21. *Ángel Rosenblat contra el purismo: una contribución desatendida*. LONGA, VÍCTOR M. 386-407.
22. *Ferdinand de Saussure y el Curso de Lingüística General en Cuba y Venezuela*. PERDOMO, MARIALYS Y GALLUCCI, MARÍA JOSÉ. 408-419.
23. *Reseña de Gómez-Devis, María Begoña (2024). Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria*. MEZA MORALES, JESÚS. 420-422.

“¡Hoy sin falta!”: motivación, disponibilidad y lenguaje positivo en las respuestas inteligentes de Gmail

“Today, without fail!” using motivation, availability, and positive language in Gmail’s smart replies

Pablo von Stecher

Instituto de Lingüística

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de Hurlingham

CONICET

pablovonstecher@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda 180 Respuestas Inteligentes (RI) en español, proporcionadas por la plataforma de Gmail, resultantes de 60 correos que transmiten pedidos, invitaciones o malas noticias. El texto se inscribe en un enfoque glotopolítico, una perspectiva crítica que estudia los distintos tipos de intervenciones que la sociedad ejerce sobre el lenguaje, y articula herramientas del análisis del discurso para la indagación de los aspectos formales y enunciativos de las RI. De acuerdo con la lógica neoliberal del hiperproductivismo actual, se mostrará que las RI se caracterizan por una serie recurrente de mecanismos enunciativos que conducen a la expresión del acuerdo, la aceptación, la disponibilidad y la predisposición inmediata, así como una actitud proactiva frente a la demanda laboral. Estas recurrencias, no obstante, confluyen en numerosos casos en una discursividad redundante que atenta contra la variabilidad de opciones que el mismo servicio propone.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Lenguaje positivo, Enunciación, Análisis del discurso, Glotopolítica.

Abstract

This paper examines 180 smart replies (SRs) written in Spanish and sent through Gmail to 60 emails that include requests, invitations, or bad news. The analysis is based on a glottopolitical approach. This critical view explores how society influences language, combining discourse analysis tools to study the formal and enunciative features that characterize SRs. Results show that, consistent with the neoliberal focus of today's hyper-productivity, SRs often use certain enunciative patterns to express agreement, acceptance, availability, and immediate readiness, as well as a proactive stance toward work requests. However, these patterns sometimes lead to repetitive discursive practices that limit the variety of options available in Gmail's SR service.

Keywords: Artificial Intelligence, Positive language, Enunciation, Glottopolitics.

1. INTRODUCCIÓN

Unos meses atrás recibí un correo electrónico de un estudiante universitario que, asumiendo de manera implícita ser portavoz del grupo, consultaba por los resultados de un examen. A contrarreloj, yo todavía me encontraba corrigiendo los textos. Si bien algunos estaban aprobados, otros eran insuficientes y había algunos más que estaban al límite de la aprobación, instancia que me conducía a distintos vaivenes y disquisiciones en las que intentaba recordar los desempeños durante el curso o bien consideraba el nivel de elaboración de los trabajos, por lo que precisaba un tiempo hasta redondear la nota. Me parecía apropiado, además, hacer las devoluciones en un encuentro presencial en el que pudiera comentar aciertos y dificultades grupales, así como tener una breve charla con los casos más problemáticos. Por todo ello, la respuesta no era sencilla y opté por no responder en ese momento. No obstante, observé que esta complejidad se confrontaba con la sencillez que caracterizaba las tres sugerencias de respuestas ofrecidas por la plataforma de correo: “Están todos aprobados”, “Excelente”, “Ya los envío”. No solo me llamó la atención la simpleza y rapidez de la resolución ante una consulta que para mí requería tiempo y esfuerzo, sino también el carácter positivo de la respuesta y la inmediata disponibilidad para enviarlos por ese medio.

Como todos sabemos, las interacciones entre personas y servicios derivados de la inteligencia artificial (IA) se potenciaron en las últimas décadas y están determinando una serie de transformaciones significativas en prácticas de orden social, económico, educativo y cultural: se solicitan indicaciones geolocalizadas para llegar al trabajo y evitar controles y nudos de tráfico, se piden sugerencias de canciones o *podcasts* para escuchar en el camino, y se consulta acerca de saberes enciclopédicos y gramaticales para la preparación de un examen, clase o conferencia. En particular, aumentó exponencialmente y a nivel global la utilización de productos y servicios del Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), rama de la IA que estudia cómo las computadoras entienden y procesan datos del lenguaje humano con el propósito de diseñar y aplicar sistemas informáticos que faciliten la comunicación entre personas y máquinas, es decir, se busca imitar artificialmente ciertos aspectos de las capacidades humanas para el lenguaje (Gelbukh, 2010; Camacho Álvarez & Navarro Álvarez, 2020). Sus tareas actuales más representativas son el desarrollo de sistemas de diálogo y conversación por medio de chats y el reconocimiento acústico-fonético por parte de la máquina, la traducción automática o semiautomática, las técnicas para convertir sonidos en textos (y viceversa), la corrección automática de textos, los sistemas de transcripción automatizada, la extracción y recuperación de información, la generación y entendimiento de lenguaje natural, entre otros (Alias & Cassanelli, 2019; Moreira et al., 2021; Báez et al., 2022).

Quienes somos usuarios del correo electrónico proporcionado por la compañía Google, denominado Gmail, accedemos a una herramienta medianamente básica de estas tecnologías. Cada vez que recibimos un correo, la plataforma nos ofrece tres opciones de respuesta predeterminada o automática, denominadas “respuesta inteligente” (RI). Si bien la RI se probó por primera vez en la bandeja de entrada en 2015, su implementación definitiva en Gmail fue dos años después (Kraus, 2018). Actualmente, se calcula que los

usuarios de Gmail son unos 1800 millones: una cuarta parte de todos los usuarios de correos electrónicos. Al estimar el envío de 269000 millones de correos electrónicos diarios a nivel global, se considera que las RI representan, al menos, 6700 millones de correos diarios, cuyos enunciados más frecuentes son: “genial” y “me parece bien, avísame” (Kraus, 2018; Hohenstein et al., 2023).

Frente a la trascendencia del uso masivo de Gmail y el impacto social de las nuevas tecnologías de la palabra, este trabajo tiene como objetivo general analizar el uso del lenguaje en el servicio de RI en español proporcionado por Gmail en tres situaciones prototípicas o representativas del uso del correo electrónico: a) la respuesta a un pedido o solicitud, b) la respuesta a una invitación o propuesta de encuentro, c) la recepción de una noticia que informa una situación problemática.

Los objetivos específicos son:

1. Describir en términos formales el carácter de las RI, en lo que se refiere a su extensión y a la marcación de su tonalidad (exclamativa, interrogativa).
2. Caracterizar la intención y el contenido de la RI a partir de su organización en distintas categorías determinadas por su recurrencia.
3. Estudiar los aspectos enunciativos de las RI.
4. En función de lo detectado en los objetivos anteriores, analizar la dimensión glotopolítica del fenómeno.

2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO Y ANTECEDENTES DE ESTUDIO

2.1 Consideraciones teóricas

El trabajo se inscribe en una perspectiva glotopolítica, enfoque crítico surgido en el marco de la sociolingüística francesa en la década de 1980, interesado en analizar las diversas formas en que la sociedad actúa en el espacio público del lenguaje, sea o no consciente de ello (Guespin & Marcellesi, 1986). En las dos últimas décadas, se ha producido un auge de investigaciones en esta línea, principalmente a partir de la conformación del equipo coordinado por Elvira Arnoux en la Universidad de Buenos Aires y del equipo coordinado por José del Valle en la City University of New York, cuyo trabajo mancomunado ha dado lugar a una serie de congresos internacionales bianuales de glotopolítica desde 2015, así como a la creación y publicación del *Anuario de Glotopolítica* (AGLO) desde 2017.

Superar la dicotomía saussureana entre lengua y habla, y referir las acciones sobre el lenguaje, le permite a la glotopolítica abordar tanto las intervenciones sobre las lenguas, sus variedades y registros, como aquellas sobre las prácticas discursivas y la articulación de lo verbal con otros sistemas semióticos (Arnoux, 2008; Lauria, 2022). En este marco, el lenguaje es considerado un fenómeno esencialmente variable en el que se afirman y negocian las identidades sociales de los interlocutores, y un espacio donde se gestionan hegemonías, se plantean disensos y se dirimen posiciones políticas (Arnoux & Del Valle, 2010; Lauria, 2022). En todos los casos, la glotopolítica aborda tales intervenciones —que bien pueden ser planificadas y ejecutadas por agentes específicos (institucionales, colectivos, individuales), o bien “espontáneas” sin mediadores claramente

identificables— y se interroga por las ideologías lingüísticas en las que se apoyan o con las que se vinculan, entendiendo por ideologías lingüísticas a los sistemas de representaciones que valoran y evalúan objetos lingüísticos (lenguas, variedades, acentos regionales, formas de escritura, modalidades de lectura, etc.) en relación con procesos y posicionamientos socioeconómicos específicos (Arnoux & Del Valle, 2010; Arnoux, 2016).

La impronta histórica y discursiva que caracteriza este enfoque atiende a las condiciones sociohistóricas concretas de producción y circulación de los textos abordados, siempre leídos como discursos, en el sentido de construcciones de sentido que exhiben huellas de las prácticas sociales y que están inscriptas en determinadas condiciones de producción (Lauria, 2020; Rizzo y Salerno, 2025). En efecto, la glotopolítica articula diversos procedimientos exploratorios para abordar la naturaleza discursiva de los textos que investiga: el reconocimiento de constantes y diferencias en una serie, el dispositivo enunciativo, el estatuto asignado a otras voces, los modos de ejemplificar, las operaciones de reformulación, el diseño textual, entre otros (Arnoux, 2008).

2.2 Criterios de conformación del corpus y consideraciones metodológicas

Para la conformación del corpus, se llevaron a cabo los siguientes pasos. En primer lugar, se creó una cuenta personal de Gmail. En segundo lugar, se enviaron a dicha cuenta 60 correos, a los que denominamos correos disparadores (CD), cuya función era generar las tres opciones de RI. Los CD fueron numerados del 1 al 60. Los primeros 20 transmiten un pedido o solicitud, los numerados del 21 al 40 presentan una invitación o propuesta de encuentro, y los numerados del 41 al 60 informan sobre una noticia mala o problemática. Presentamos un ejemplo de cada situación.

A) Pedido o solicitud (CD N°9)

Hola Martín! Necesito que me envíes la presentación de power point ya terminada para poder verla y corregirla antes de la reunión con el laboratorio.

Muchas gracias.

Estoy en eso.

Ya te lo mando.

Ok dale.

B) Invitación o propuesta (CD N°33)

Estimado Martín, ¿podemos confirmar entonces la reunión por meet el próximo lunes a las 9am? Yo armo el enlace... Quedo atento
Cordial saludo

Sí, perfecto.

Sí, puedo.

Perfecto, ahí estaré.

C) Transmisión de noticia mala o problemática (CD N°43)

Hola, nos cancelaron el proyecto. Vamos a tener que reelaborar todo el esquema y hacer nuevas proyecciones. Saludos

¡Gracias por el aviso!

Ok.

¡No hay problema!

En tercer lugar, y en la medida en que Gmail ofrece tres opciones de respuesta por cada correo, se registraron las 180 RI obtenidas: 60 por cada situación. En esta primera revisión, se examinó la cantidad de palabras que las conforman, datos sistematizados en la Tabla 1, así como los rasgos vinculados con su tonalidad expresiva y su dimensión lexical. Finalmente, en cuarto lugar, se organizaron las RI de cada situación según su intención y contenido semántico. Para ello, se determinaron distintas categorías (*agradecimiento*, *aceptación*, *rechazo*) capaces de abarcar sus sentidos, y se contabilizaron las correspondientes a cada categoría, datos que se exponen en las Tablas 2, 3 y 4. Se evitó el envío de CD extensos, con preguntas abiertas o temas complejos, en la medida en que no suelen generar RI. También se descartó la informalidad excesiva o el uso de expresiones y modismos demasiado localizados, en tanto que observamos que las RI generadas carecían de sentido.

En términos metodológicos, la mirada discursiva nos permitió prestar atención a una serie de marcas discursivas recurrentes que identificamos como indicios de regularidades significativas (Arnoux, 2019). De manera específica, exploramos tanto marcas enunciativas, tales como el uso de déicticos temporales, espaciales y personales (Benveniste, 1977; Maingueneau, 2009), así como también marcas de tonalidad expresiva y de carácter formal vinculadas a su extensión.

2.3 Antecedentes de estudio

Desde el enfoque glotopolítico, se propuso la categoría *de Tecnologías digitales del lenguaje* para referirse a los instrumentos ideados y desarrollados para la comunicación en línea, productos del PLN que, paralelamente, crean nuevas formas de homogeneización y regulación lingüística (Bürki, 2023). Por ejemplo, se anticipó el fenómeno de regulación discursiva que ejercen diversos mecanismos de la interacción comunicativa escrita (correctores, facilitadores, guionadores) en soportes digitales, al predecir y dirigir la redacción de correos electrónicos, chats de redes sociales y mensajes instantáneos en aplicaciones para teléfonos inteligentes (Arnoux & Lauria, 2023). Los usos de servicios de IA que involucran el lenguaje difunden recomendaciones sobre la homogeneización textual, la estructuración de oraciones y párrafos, así como propagan normas de escritura globalizadas, fenómenos que inciden en la automatización del discurso. Al facilitar la velocidad de los buscadores, traductores automáticos y chatbots, estas regulaciones reducen sus costos económicos y potencian su velocidad (Lauria, 2019; Arnoux & Lauria, 2023). En este contexto, se estudió cómo las principales compañías internacionales que promueven estos servicios (Amazon, IBM, Botpress) encuentran limitaciones frente a las “irregularidades” del lenguaje, etiqueta bajo la cual incorporan fenómenos discursivos caracterizados por polisemia y polifonía, juegos de palabras,

metáforas, ironías, así como marcas de diversidad (sociolingüística) -acentos regionales, términos locales y coloquiales, expresiones idiomáticas- (Von Stecher, 2025).

Asimismo, se ha estudiado cómo los sistemas de teclados predictivos, en su búsqueda de reducir el esfuerzo en la redacción, afectan la escritura en la medida en que tienden a redundar en textos más breves y predecibles (Arnold, Chauncey & Gajos, 2020). Además, se observó que, si bien el uso de la IA aumenta la velocidad de la comunicación y conduce a un lenguaje emocionalmente más positivo, las respuestas algorítmicas son percibidas por los usuarios como menos cooperativas o afiliativas, y como más dominantes (Hohenstein et al., 2023). En esta misma línea, se analizó la desconfianza que genera la detección del uso de IA, por ejemplo, en el caso de los huéspedes de la plataforma AIRBNB al leer las presentaciones de sus posibles anfitriones (Jakesch et al., 2019). También se observó el carácter inapropiado o irrelevante de algunas recomendaciones de respuestas, así como numerosas discrepancias entre las sugerencias y el contenido de la conversación, en un estudio sobre “Google Allo”, una aplicación de mensajería asistida por IA destinada a la conversación, investigación en la que los usuarios percibieron haber sido guiados por las respuestas recomendadas y manifestaron que las RI no captaban su intencionalidad, alteraban la comunicación y producían un texto que se percibía como poco confiable (Hohenstein y Jung, 2018).

En lo que refiere específicamente al sistema de generación de RI de Gmail, este ha sido descrito como un modelo entrenado mediante un corpus de mensajes reales que, para predecir la secuencia de texto, procesa y selecciona los más adecuados dentro de un grupo semántico vinculado con una intención (agradecimiento, disculpa, rechazo, etc.), filtrando aquellos que, aunque sean frecuentes, presentan errores ortográficos o gramaticales, resultan demasiado informales o bien son ofensivos (Kannan et al., 2016).

Finalmente, y dada la importancia que asume el uso de un “lenguaje positivo” en estas dinámicas, nos resultó de interés revisar cómo fue abordado este fenómeno. En el ámbito hispanohablante, estudios que provienen de la filosofía conciben el lenguaje positivo como una dimensión del lenguaje capaz de ser entrenada en pos del bienestar social y emocional. Si se acepta que las personas gestionan su inteligencia emocional a través del lenguaje y que las palabras operan como vehículo de tales emociones, el lenguaje positivo sería el producto resultante de un proceso de comprensión, apreciación y utilización de las palabras de manera eficaz y beneficiosa para mejorar la comunicación, la toma de decisiones, así como la relación con el otro (Castellanos et al., 2016; Castellano, 2017).¹

Esta mirada discute con aquellas lecturas que ven el lenguaje positivo como una herramienta que, en escenarios neoliberales, opera desde distintos canales (empresas, medios de comunicación, sistema sanitario, deportes) para imponer significados, ideas y símbolos propios de una forma de ser y de pensar centrada en el pensamiento positivo,

¹ Esta propuesta ha sido considerada, por un lado, en prácticas del ámbito educativo, donde las formas positivas del lenguaje del docente (“Sí, se puede”, “Sí, inténtalo”) son vistas como un vehículo de motivación y empoderamiento para el alumno en sus procesos cognitivos (Salvado Ortega, 2019; Mendoza Carrasco, 2020). En el universo del marketing, el emprendedurismo y la publicidad digital, esta concepción del lenguaje es vista como una estrategia para fortalecer los contenidos, activar emociones favorables en los usuarios, y asociar la imagen de la marca o de la empresa con sentimientos agradables. Se supone que el lenguaje positivo (y la omisión de términos como “no”, “ni”, “nunca”) ayuda a una percepción optimista por parte del lector/cliente y, con ello, lo predispone a decisiones de interés para el comerciante, tales como la compra o la suscripción (Santamaría, 2022).

un lenguaje propio del *coaching* empresarial eficaz para entrenar a los emprendedores, también presente en las nuevas tecnologías (Valverde Gefaell, 2011). En efecto, ante la precariedad laboral determinada por la agenda neoliberal y la evaluación constante que propone el mercado, la vocación impertérrita, la hipermotivación y la cultura entusiasta y excedentaria de internet parecen ser las únicas respuestas posibles, por lo que se tiende a incentivar las formas exageradas del interés, en tanto que el “no” y las respuestas negativas son vistas como un fracaso (Zafra, 2023).

En este trabajo, vamos a mostrar que, de acuerdo con la lógica actual de la hiperproductividad, las RI se caracterizan por su brevedad y concisión, rasgo que facilita su reproducción rápida y, sobre todo, por una serie de mecanismos enunciativos recurrentes que tienden a expresar acuerdo, aceptación, disponibilidad y predisposición inmediata, y que consolidan una actitud positiva, productiva y proactiva ante la demanda laboral. Estas recurrencias, no obstante, conducen en no pocos casos a una discursividad redundante que atenta contra la variabilidad de opciones que el mismo servicio propone.

3. RI DE GMAIL: UNA CARACTERIZACIÓN

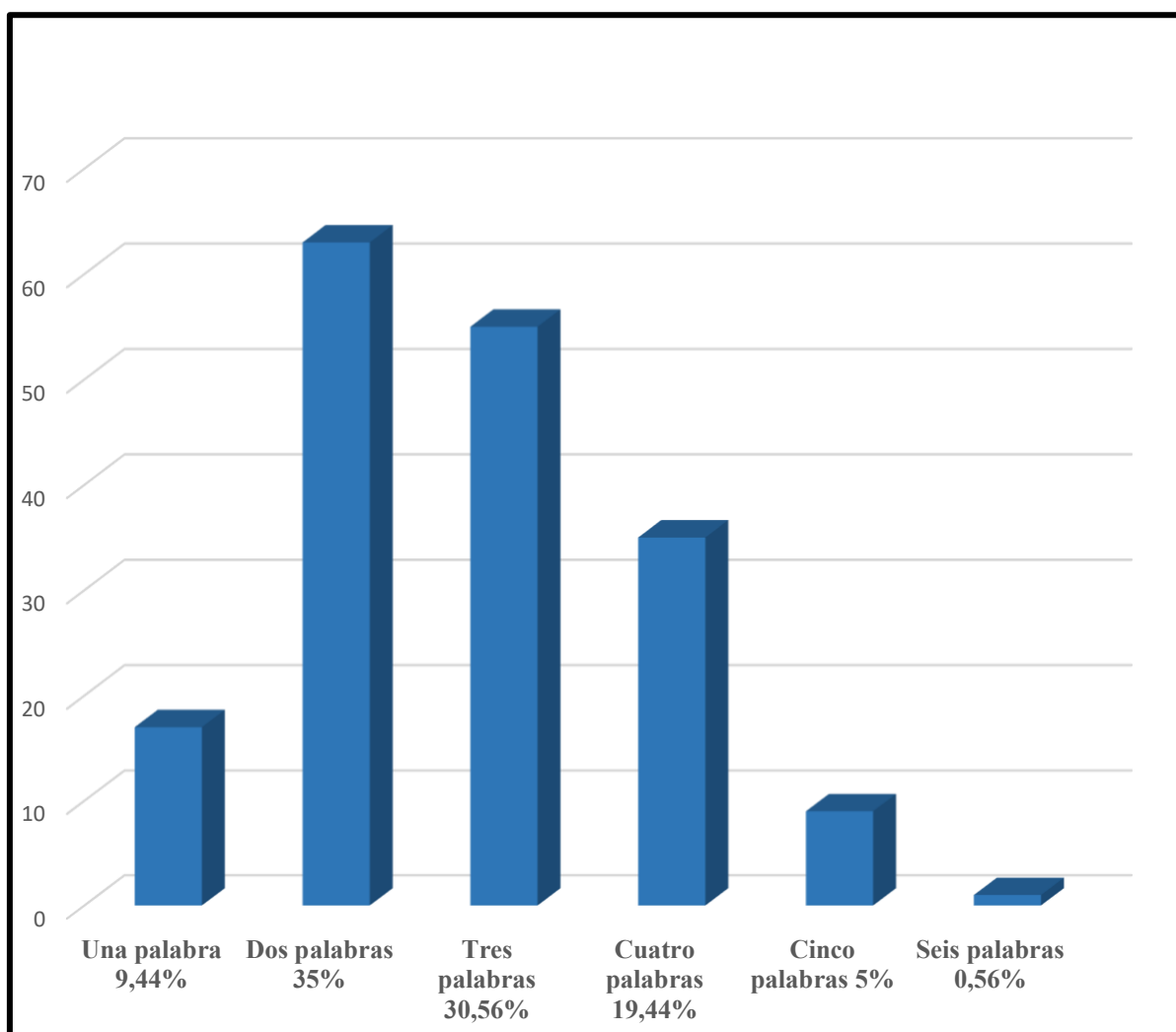
El servicio básico de RI está activado por defecto en las casillas de correo de Gmail, del mismo modo en que se presupone el interés por los servicios de *Autocorrección* y de *Redacción Inteligente*, basados estos últimos en sugerencias de escritura predictiva que se activan durante la redacción. En todos los casos, pueden ser desactivados en el ítem de Configuración General, espacio donde además se propone: “Para responder rápidamente a los correos de tu bandeja de entrada, activa Respuesta inteligente”. Cuando la función Respuesta inteligente está activada, puedes ver sugerencias de respuestas debajo de tus mensajes” (Google, 2025). Se trata del servicio general y gratuito de RI en español, que ofrece “hasta tres opciones de respuesta a los correos electrónicos que recibas”.

Según explica Gemini, el servicio asistente de IA generativa de Google, las RI tienen dos beneficios principales que, enunciados en segunda persona, interpelan al lector-usuario: “Ahorra tiempo: responde rápidamente a correos electrónicos sin tener que escribir todo el mensaje” y “Mayor productividad: especialmente en momentos de mucho trabajo (...) En resumen, la Respuesta inteligente en Gmail es una herramienta útil que te ayuda a responder correos electrónicos de forma más rápida y eficiente” (Google. Gemini, 2025). Vemos entonces que tiempo y velocidad son las dos variables que, de manera recíproca, buscan potenciar el uso de las RI, pensado en particular para prácticas laborales. Debe decirse también que las RI se pueden entrenar y personalizar en función de las necesidades del usuario, así como se ofrecen servicios pagos para compañías donde las RI se configuran en función de perfiles comerciales, profesionales o empresariales.

3.1 Extensión y tonalidades

Tal como expone la Tabla 1, las RI están compuestas por enunciados breves, de entre una y seis palabras.

Tabla 1: Cantidad de palabras



Un 9,44% de las RI se conforman por una sola palabra. Se trata de casos como: “¡Genial!”, “¡Gracias!”, “Ok”, “Sí” o “Listo”. Un 35%, el porcentaje más alto de la serie, corresponde a las RI compuestas por dos palabras, entre las más frecuentes aparecen: “Ok, dale”, “Allí estaré” y “Aquí va”. En tanto, el 30,56% trata de RI formuladas mediante tres palabras. En este caso, el enunciado más recurrente (de este grupo y de todo el corpus) es: “No hay drama!”, presente en 10 RI. Un 19,44% de las RI son enunciados conformados por cuatro palabras, tales como “¡Gracias por el aviso!” o “Ya te lo mando”. Un 5% de las RI se componen por cinco palabras, por ejemplo: “Me fijo y te aviso” o “Te lo vuelvo a enviar”. Finalmente, una sola RI en toda la serie, esto es el 0,56%, corresponde a una respuesta conformada por seis palabras: “Muchas gracias por mantenerme al tanto”. De este modo, el 85% de las RI son enunciados de entre dos y cuatro palabras.

Las RI apuntan a ser concretas y directas. Colaboran en la brevedad de su formulación el uso del sujeto tácito, el uso de pronombres oblicuos directos e indirectos (“la”, “te”, “lo”), así como adverbios de tiempo (“ya”, “hoy”) y de lugar (“aquí”, “allí”) o pronombres demostrativos (“eso”) con valor deíctico que evitan repeticiones de sustantivos, así como fórmulas concisas de agradecimientos, afirmaciones o saludos. Se presupone que,

mientras más económico sea el uso del lenguaje en las RI, más rápida será su lectura, selección y envío.

Un 14% de las RI propone una tonalidad enfática marcada por los signos de exclamación (“¡No hay problema!”, “¡Qué buena noticia!”, “¡Obvio que sí!”), lo cual anticipa cierto valor que este servicio le otorga a la posibilidad de mostrar entusiasmo en la respuesta. A diferencia de ello, solo el 3,89% de las RI propone una modalidad de enunciación interrogativa (“¿A qué hora?”, “¿Qué pasó?”, “¿Dónde queda?”), enunciados que precisan una respuesta y, con ello, prolongan la continuidad del diálogo. Este último dato no es menor, ya que, en general, las RI apuntan a clausurar el intercambio. Excepto por el 3,89% de las RI que se constituyen como preguntas y el 4,44% de las RI que proponen continuar un diálogo a futuro (“te llamo”, “me fijo y te aviso”, “hablamos el lunes”), todo el resto de las RI —esto es, el 91,67%— tienden a ser conclusivas, otro rasgo que se presupone operativo para potenciar los tiempos de la agenda laboral.

En términos paratextuales, hay que considerar que las RI están doblemente marcadas frente al resto del texto. Por un lado, mediante el color azul; por otro, mediante un recuadro que las enmarca, aspectos ambos que atraen la atención y pueden conducir a una lectura inmediata, cuando no anticipada, del correo en cuestión.

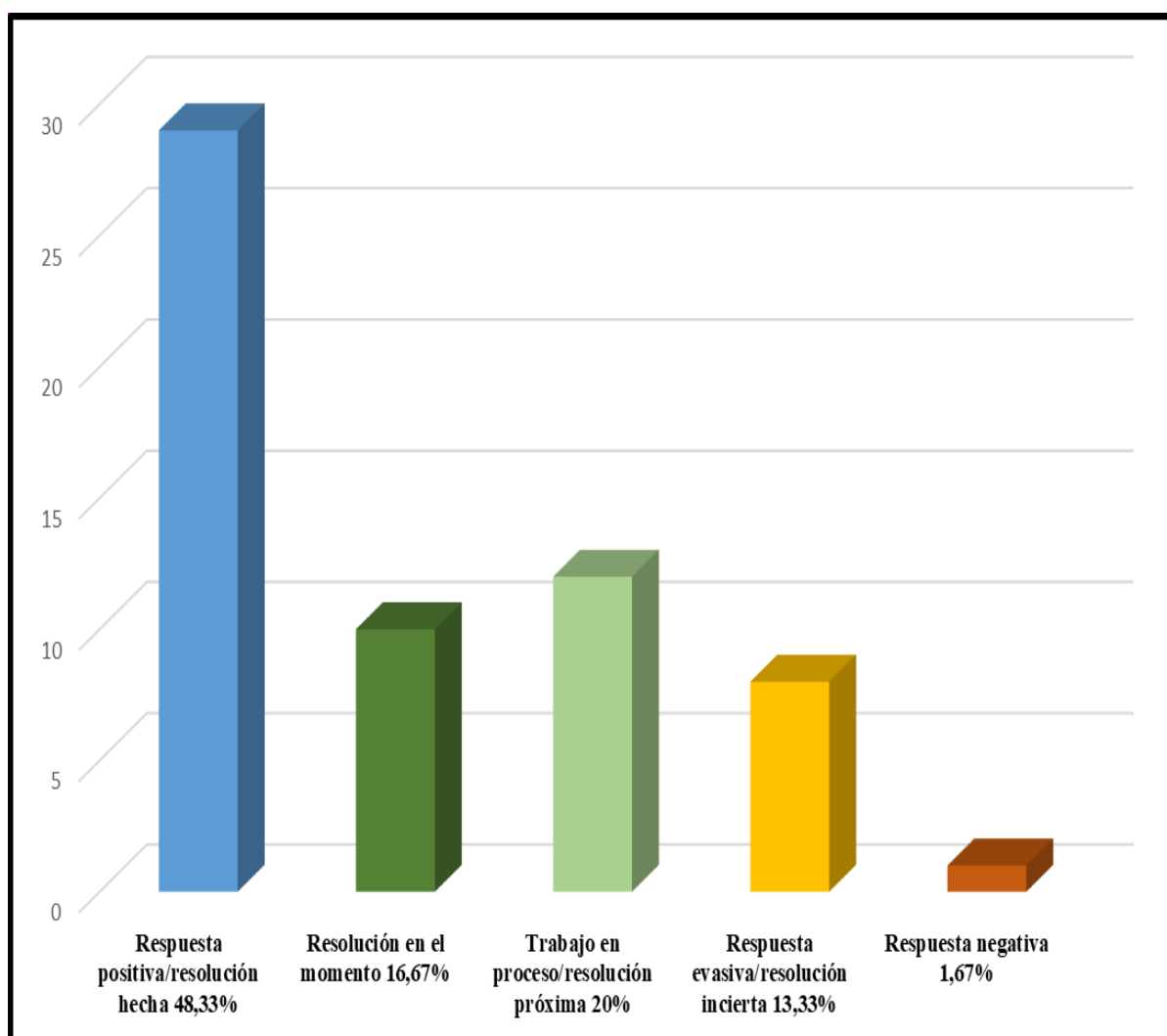
4. RI DE GMAIL: UN ANALISIS

A continuación, se expondrá el análisis cuantitativo y cualitativo de las RI que tuvieron lugar en cada una de las tres situaciones propuestas.

4.1 “Ya te lo mando”, predisposición ante pedidos y solicitudes

En el primer caso analizamos las 60 RI surgidas de los primeros 20 CD, aquellos que vehiculizan solicitudes o pedidos, formulados desde un registro formal y con contenido de carácter laboral/profesional, burocrático o comercial. En un *continuum* que va desde la predisposición positiva y la resolución del pedido hasta la respuesta negativa, agrupamos las RI en cinco categorías: 1) Respuesta positiva ante el pedido o resolución ya efectuada, 2) Respuesta de resolución en el momento, 3) Respuesta de trabajo en proceso o resolución próxima, 4) Respuesta evasiva o resolución incierta, 5) Respuesta negativa.

Tabla 2: frecuencia de RI frente a solicitudes o pedidos



Casi la mitad de las RI formuladas, el 48,33 %, son enunciados que denominamos “Respuesta positiva o resolución hecha” que, o bien responden de manera afirmativa ante el pedido (“Por supuesto”, “Ok, dale”, “Cuenta con eso”), o bien informan sobre su resolución ya efectuada (“Ya la envié”, “Ya está subido”, “Listo”). Priorizan las RI que inician con el adverbio de tiempo “ya” que, o bien se articulan con un verbo en pretérito indefinido con el pronombre de objeto directo antepuesto: “Ya la envié” (en cuatro casos), o bien en tiempos compuestos mediante participios con función verbal: “Ya está subido/corregido/depositado” (en tres casos).

En tanto, el porcentaje siguiente (20%) comprende a las RI que informan sobre el trabajo en proceso mediante enunciados que, o bien articulan el presente o el presente continuo y un pronombre demostrativo (“Estoy en eso”, “Estoy trabajando en eso”); o bien anuncian la resolución del pedido en un futuro inmediato: “¡Hoy sin falta!”, “Ya te lo mando”. Esta última fórmula es la más recurrente en esta categoría (cuatro casos), en tanto que el adverbio “ya” es el término más frecuente (once casos) en las respuestas a pedidos o solicitudes.

A continuación, el 16,67 % de las RI está constituido por enunciados que informan sobre la resolución del pedido en ese momento; se construye siempre mediante el adverbio de

lugar “aquí” o “ahí” articulado a los verbos “ir” o “tener”. De este modo, “Aquí (ahí) va” y “Aquí lo tienes” son las respuestas más frecuentes de toda la serie de pedidos (diez casos).

Luego, el 13,33% de las RI corresponde a respuestas de resolución incierta (“el lunes lo vemos”, “me fijo y te aviso”). También incluimos en este grupo las “respuestas evasivas”, en la medida en que no responden concretamente al pedido, sino que básicamente agradecen la información o responden cordialmente el saludo sin dar una información concreta (“Buenos días”, “Gracias, buen finde”), dato que vuelve a poner en duda la eficiencia del servicio.

Finalmente, registramos una sola respuesta negativa (1,67%): “no me acuerdo”, enunciado que no necesariamente rechaza la resolución del pedido, sino que más bien remite a su olvido. Podemos conjeturar que su uso (el único en toda la serie) puede ser pensado como un “reflejo” de una expresión utilizada en el CD. El mismo postula: “Me comunico para solicitar las calificaciones del curso que se dictó en octubre de 2024, ya que no recuerdo hacer el acta de ese curso”, por lo que el uso del verbo “recordar” podría dar lugar a la RI en cuestión.

Para concluir, destacamos que frente al CD N°6 (“Buen día Martín, me podrías pasar una copia de tu tesis para sacar unos datos? Muchas gracias!”), las RI fueron: “Aquí va”, “Por supuesto”, “Ahí va”. La redundancia discursiva lleva a que las tres opciones de respuesta sean más bien tres opciones de la misma respuesta. No obstante, lo que prevalece en el 50% de los casos es la articulación entre RI positiva (“Claro”, “Perfecto”), la RI de resolución ya hecha (“Ya la envié”), RI de resolución próxima o de trabajo en proceso (“Ya te lo mando”, “Estoy en eso”), o RI de resolución en el momento (“Aquí la tienes”).²

4.2 “Allí estaré”: disponibilidad frente a la invitación o el encuentro

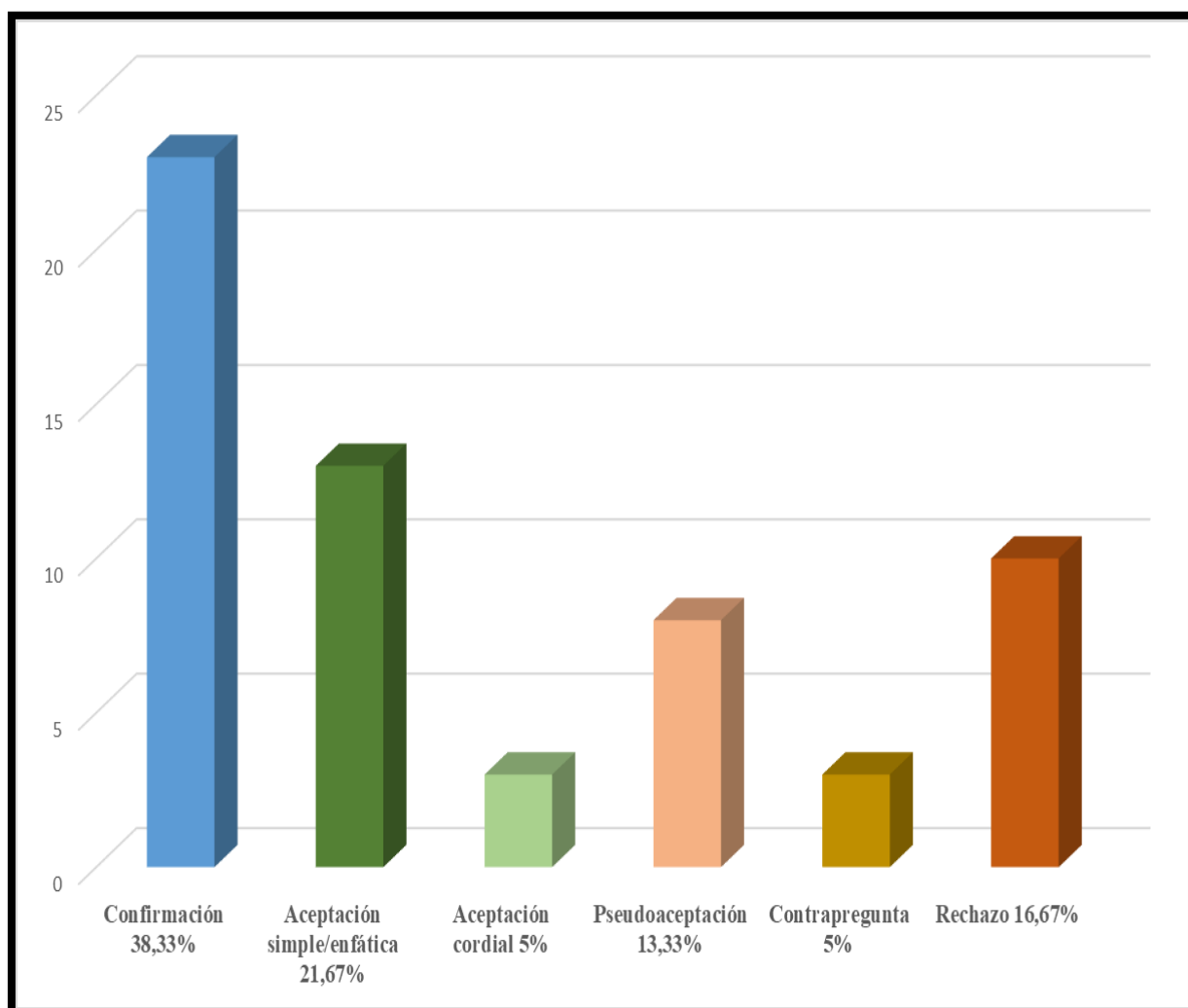
En este segundo caso, tomamos y analizamos las 60 RI correspondientes a los 20 CD que vehiculizan propuestas de encuentro o invitaciones. En esta situación, quisimos considerar si la variable social (frente a la estrictamente profesional/laboral) tenía algún impacto en el lenguaje de las RI. En este sentido, 10 de los correos fueron formulados desde un registro formal y su contenido se vinculaba con actividades laborales; en tanto que en los otros 10 se articuló un registro más informal y con invitaciones de tipo social. Se trata, en todos los casos, de correos que incluyen una pregunta cerrada (cuya respuesta apunta al “sí” o al “no”), ya sea directa (“Hoy hay partido con los chicos, ¿te sumás?”, CD N°29) o indirecta (“¿Te molesto para preguntarte si la semana que viene podemos encontrarnos?”, CD N°31).

En un *continuum* que va de la confirmación absoluta al rechazo de la invitación, establecimos seis categorías: 1) Confirmación absoluta, 2) Aceptación cordial, 3)

² A) “Por supuesto”, “Aquí va”, “Estoy en eso” (RI para el CD N°3); B) “Estoy en eso”, “Ya te lo mando”, “Ok dale” (RI para el CD N°9); C) “Ya la envié”, “Hola, bien”, “Está aprobado” (RI para el CD N°11), D) “Estoy en eso”, “Ya te lo mando”, “Ok dale” (RI para el CD N°13); E) “Ya está depositado”, “Hoy sin falta”, “Pagado” (RI para el CD N°15); F) “Aquí va”, “Estoy en eso”, “Claro”, (RI para el CD N°16), G) “Cuenta con eso”, “Estoy trabajando en eso”, “Entendido” (RI para CD N°17); H) “No hay problema”, “Bueno”, “El trabajo está aprobado” (RI para CD N°19); I) “Buenos días, adjunto factura”, “Ya la envié”, “Ya te lo mando” (RI para CD N°20).

Aceptación simple o enfática, 4) Respuesta evasiva o pseudoaceptación, 5) Contrapregunta y 6) Rechazo, que pueden verse en la Tabla 3.

Tabla 3: frecuencia de RI frente a invitaciones o propuestas de encuentro



El 38,33 % de las RI se presentan como respuestas de “confirmación absoluta”, en tanto no da lugar a dudas sobre la aceptación de la invitación. “Allí estaré” es la más frecuente de la serie (en ocho casos), mientras que otras opciones son: “Obvio que sí”, “Cuenten conmigo”, “Sí, por supuesto”. El 21,67 % de las RI acepta la invitación, aunque con un grado menor de entusiasmo. Las denominamos “aceptación simple” (“Sí”, “Sí puedo”) o “enfática” cuando un segundo término refuerza el carácter afirmativo (“Ok, dale”, “Sí, perfecto”). En tanto, el 5 % de las RI se inscriben en la categoría “aceptación cordial” que, similares a las anteriores, además agradecen o imprimen un tono de mayor amabilidad a la respuesta: “Será un placer” o “¡Gracias, nos vemos!”. En este sentido, el 65 % de las RI son aceptaciones concretas a la invitación o al encuentro.

En un grado menos certero, el 13,33% de las RI ofrecen respuestas evasivas o pseudoaceptaciones. Se trata de enunciados del tipo: “Suena bien”, “Me encantaría ir” o “Muchas gracias por avisar”, que muestran interés y aceptan bien la propuesta, sin comprometerse a aceptar la invitación. Por otro lado, un 5% de las RI toman la forma de una “contrapregunta”. Al igual que las anteriores, desmantelan la lógica de la respuesta

opositiva “sí / no”, pero en este caso intervienen con una nueva pregunta destinada al interlocutor (“¿A qué hora?”, “¿Dónde queda?”).

En el extremo opuesto de las aceptaciones, un 16,67% de las RI se conforman como enunciados de rechazo, ya sea en una forma simple (“No puedo”, “Mañana no puedo”) o como un rechazo cortés (“No, gracias”, “No, muchas gracias”). Este es un dato para considerar, dado que son casi inexistentes las respuestas negativas en la situación anterior. De los diez rechazos, siete corresponden a RI vinculados con la invitación social, y tres a encuentros o reuniones laborales. Si bien podría vislumbrarse algún tipo de vinculación entre las variables rechazo/aceptación y el matiz encuentro social/laboral, se precisan otros estudios cuantitativos y mayores datos para comprobar esta tendencia.

Lo que sí puede corroborarse, aún más que en la situación anterior, es el caso en que las tres RI son versiones de una misma o muy similar intención (siempre positiva) y contenido semántico. Por ejemplo, frente al CD N°33 que proponía: “Estimado Martín, ¿podemos confirmar entonces la reunión por Meet el próximo lunes a las 9am? Yo armo el enlace... Quedo atento. Cordial saludo”, las RI fueron: “Sí, perfecto”, “Sí, puedo”, “Perfecto, ahí estaré”³.

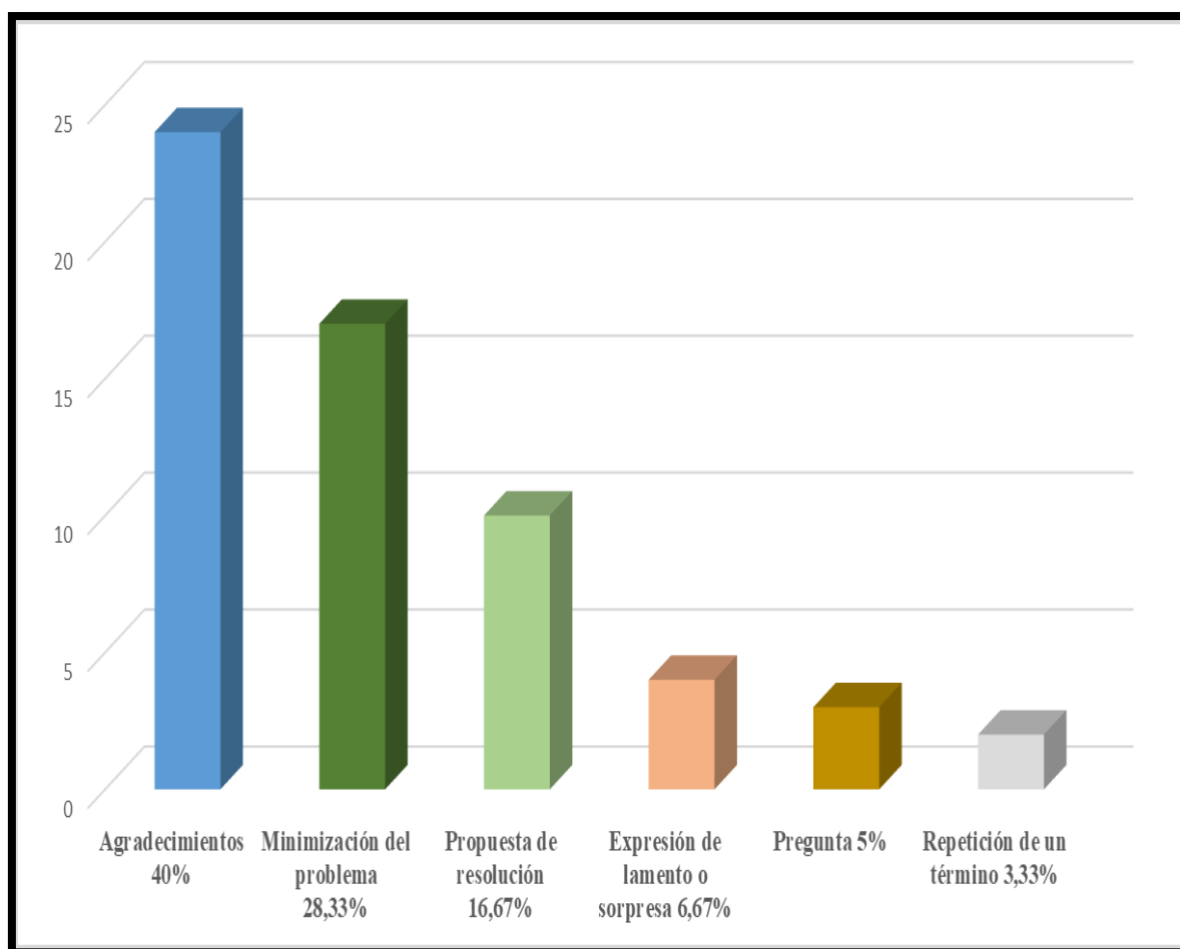
4.3 “¡Muchas gracias por el aviso!”, agradecimiento y minimización de malas noticias

Finalmente, y en la medida en que percibimos un uso del lenguaje que tiende tanto a estructuras marcadas por una actitud solícita a la resolución de pedidos como a tonos favorables frente a propuestas e invitaciones, nos resultó de interés observar qué tipo de RI tenían lugar ante la recepción de una mala noticia. Por ello, la tercera situación imaginada fue la transmisión de un problema o conflicto, es decir, un mensaje que incorporara un aspecto negativo sobre el desarrollo de un trabajo, proyecto o instancia comercial.

En este caso, las categorías surgidas a partir del contenido de las respuestas no pudieron ser sistematizadas en términos de continuidades (aceptación/rechazo, respuesta positiva/negativa), dado que el propósito principal de los CD es informar un problema. Surgieron, entonces, las siguientes categorías: 1) Agradecimiento, 2) Minimización del problema, 3) Propuesta de resolución, 4) Expresión de sorpresa o lamento, 5) Pregunta, 6) Repetición de un término.

³ Otras RI que tienden a la redundancia fueron: “Ok, dale”, “Estoy en camino”, “Sí” (frente al CD N°27); “Será un placer”, “Allí estaré”, “Cuenten conmigo” (frente al CD N°32) “Cuenta conmigo”, “Allí estaré”, “Será un placer” (frente al CD N°34), “Allí estaré”, “¡Allí estaré!”, “Ok” (frente al CD N°36).

Tabla 4: frecuencia de RI frente a noticias malas o problemáticas



Como vemos, en términos cuantitativos, priman los mensajes que agradecen la información recibida en un 40% de las RI. Las fórmulas más frecuentes son: “¡Gracias por el aviso!”, “Gracias por la respuesta”, “Muchas gracias por avisarme”. Si bien en dos casos, este tipo de RI toma nota del elemento problemático planteado en el CD (“Muchas gracias de todas formas”, “Gracias de todas maneras”), ambas locuciones adverbiales expresan un matiz concesivo para marcar que el conflicto en cuestión no es un impedimento para el agradecimiento.

Luego tienen lugar, en un 28,33 %, las RI que minimizan el aspecto problemático de la situación o simplemente receptionan el CD reduciendo el carácter conflictivo: “No hay drama”, “No hay problema” u “Ok, dale”. Esta última RI responde al hecho de que, además de ser portadores de malas noticias, algunos CD proponen o esbozan alguna vía de resolución del conflicto. En casos como estos, las RI suelen focalizarse en este aspecto resolutivo. Consideremos el ejemplo del CD N°59 y sus RI.

“Malas Noticias. Nos rechazaron el paper. Apparently, es una cuestión de estilo en la escritura. Deberíamos revisar el texto y reformular algunos conceptos porque sostienen que se debe escribir en español neutro dentro del ámbito científico. Es decir, consideran que estamos incluyendo argentinismos. Sin palabras...Te veo más tarde”.

“¡Genial!”, “¿A qué hora?”, “No hay drama!”.

Mientras la última respuesta minimiza la dimensión problemática, en el caso de “¡Genial!” se da un paso más, ya que o bien se concentra en la posibilidad de resolución (“Deberíamos revisar el texto y reformular algunos conceptos”), o bien en la posibilidad de encuentro (“Te veo más tarde”), pero en cualquier caso silencia todos los elementos y aspectos negativos que refiere el CD.

Un 16,67 % de las RI, en tanto, están constituidas por enunciados que apuntan a la resolución del problema en cuestión. Se trata de: “Me fijo y te aviso”, “Te llamo” o “Hablamos el lunes”. A diferencia de otros grupos de respuesta, aquí las fórmulas son variadas, pero todas incluyen un verbo conjugado que marca una acción presente o futura asumida por un enunciador articulado en un *yo* o en un *nosotros inclusivo*: “Lo miro y te aviso” o “El lunes lo vemos”.

En cuatro RI (el 6,67%) encontramos la expresión de una reacción emotiva frente al contenido del CD. Básicamente, se registran dos emociones: lamento (“Lo siento mucho”, “Lo sentimos mucho”) y sorpresa o extrañamiento (“Qué raro”). Luego, nos encontramos con tres RI (5%) que vehiculizan preguntas, ya sea para que se amplíe la información del CD: “¿Qué pasó?”, “¿Y las fotos?”, o para concretar un encuentro para resolver el problema: “¿A qué hora?”. Finalmente, encontramos 2 RI (3,33%) que simplemente reflejan o retoman un término presente en el CD (“fotos”, “Fotos”).

A diferencia de las RI vinculadas con invitaciones y pedidos, donde los signos de exclamación tenían una aparición menor (seis y cuatro casos respectivamente), frente a esta situación, los signos aparecen en veinte casos, principalmente en: “¡No hay drama!” (siete veces) o “¡Gracias por el aviso!” (seis veces), pero también en otros como: “¡No hay problema!” o “¡Gracias!”. La marca del entusiasmo o del énfasis parece potenciar, así, pues, la intención de minimizar el conflicto.

Finalmente, tal como ocurría en las otras situaciones, aquí también se perciben casos de redundancia en las RI. Por ejemplo, el CD N°53 propone: “Estimado Martín: Me comunico para informarle, según lo solicitado, que los estudiantes tuvieron un mal desempeño en los exámenes de mitad de cuatrimestre. En general, se identificaron muchos problemas expositivos y conceptuales. Quedo atento a las medidas que decida implementar. Saludos cordiales”. En tanto, las RI emergentes fueron: “Gracias por la respuesta”, “Muchas gracias por el contacto” y “Muchas gracias por mantenerme al tanto”⁴.

5. DISCUSIÓN

Nos interesa ahora volver sobre algunas marcas discursivas recurrentes. En lo que refiere a pedidos y solicitudes laborales, el término más frecuentemente utilizado es el adverbio de tiempo “ya”, para responder informando sobre su resolución ejecutada (“Ya la envié”), pero sobre todo para referir su resolución inmediata: “Ya te lo mando”. En estos últimos casos, “ya” coincide con el presente de enunciación y su valor deíctico enfatiza el carácter

⁴ Otros casos son: “Muchas gracias por el aviso”, “¡Gracias por el aviso!”, “Gracias por la respuesta” (frente al CD N°52); “Gracias por la respuesta”, “Muchas gracias de todas formas”, “Muchas gracias por informarme” (frente al CD N°57); “Gracias por la respuesta”, “Gracias de todas maneras”, “Muchas gracias” (frente al CD N°60).

inminente de la resolución del pedido, así como la predisposición y disponibilidad para hacerlo. Si bien el usuario puede decidir en qué momento contestar con una respuesta inmediata (RI), estas emergen junto con la recepción del correo, por lo que la misma plataforma invita a responder en el momento de lectura. Algo similar ocurre con la RI “¡Hoy sin falta!”. La articulación de ambos deícticos temporales (“ya”, “hoy”) conduce a que el usuario asuma un carácter de compromiso inmediato ante la solicitud.

Este carácter compromisorio también tiene lugar en las RI que enuncian “Allí estaré”, la respuesta más recurrente a la propuesta de encuentro o invitación. Entre otros valores modales del futuro, su combinación con la primera persona del singular puede interpretarse como un acto de promesa, donde el sujeto no solo informa su intención de hacer algo, sino que también asume la obligación moral de hacerlo (Maingueneau 1989). El enunciado incorpora el deíctico de espacio (“allí”), que refiere sin nombrar el lugar determinado en el CD y lo articula entonces al verbo futuro con valor modal compromisorio. Si esta fórmula no expone suficientemente el carácter de responsabilidad y compromiso, frente al CD N°36 surge como segunda opción un “¡Allí estaré!”, potenciado por los signos de exclamación, luego de un “Allí estaré”, tal vez menos entusiasta, como primera opción.

En relación con el carácter positivo de las respuestas, es significativo que, frente al pedido o la solicitud, el 80% de la RI o bien afirman la actitud e intención de resolución, o bien informan sobre los distintos grados de realización del pedido (en proceso, inmediata, finalizada). De este modo, no queda opción para la declinación y sus posibles justificaciones, que bien podrían indicarse de manera reducida: “Ahora no puedo”, “Estoy retrasado” o “No lo tengo listo”. Por ejemplo, en lugar de proponer “(Todavía) no lo tengo listo”, la IA sugiere “Estoy en eso” o “Estoy trabajando en eso”, enunciado que focaliza en la intención activa y omite el elemento o aspecto faltante del pedido, o su causa.

Un fenómeno aproximado ocurre en los CD que informan una mala noticia, donde un 85% de las RI agradecen o mitigan la carga problemática. Si bien un 6,67% de las RI de reacciones que expresan emociones, ya sea de pesar o lamento (“lo siento mucho”) o de sorpresa o extrañamiento (“qué raro”) frente al problema informado, parece no haber lugar para enunciados que más naturalmente expresen en nuestro discurso ese sentimiento de frustración o impotencia: “qué mala noticia” o “qué desastre”. De hecho, como vimos, incluso en estas situaciones se registra un caso de “¡Qué buena noticia!” que imaginamos focaliza en la incipiente propuesta de resolución ante el problema.

Con respecto a este último aspecto, debe señalarse que el estudio sobre el servicio “Google Allo” concluía con la sugerencia de optimizar la combinación de respuestas, ya que los usuarios tendían a percibir recomendaciones de respuestas positivas (“nice”, “right”, “ok”) antes que negativas (Hohenstein y Jung, 2018). Si, como señalan Kannan et al. (2016), la propensión hacia respuestas positivas en servicios de Google se debe a su frecuencia en las conversaciones de correos utilizados para su entrenamiento, entonces se podría estar produciendo un proceso de retroalimentación: el algoritmo las reproduce porque las encuentra más frecuentes y los usuarios las vuelven a seleccionar porque son las sugerencias más recurrentes y, en algunos casos, las únicas a mano.

6. COMENTARIOS FINALES

Además de breves y concisos, los enunciados que conforman las RI tienden a presentar una modalidad asertiva antes que interrogativa, así como apuntan a clausurar el intercambio antes que a prolongarlo. Si bien no es estable sino relativa la tonalidad enfática para expresar entusiasmo a través de signos exclamativos, este carácter entusiasta aparece de manera sostenida mediante expresiones afirmativas dobles o superlativas y cordiales, y mediante una enunciación modalizada por una actitud resolutive y solícita, construcciones que confluyen en la representación de un discurso vehemente y proactivo. Creemos, en fin, que la escritura inteligente responde a una funcionalización del lenguaje acorde con la lógica neoliberal tecnocrática de la rapidez y el lucro, y de la cultura del voluntarismo y la hipermotivación, también prototípica de los discursos del emprendedurismo, el *coaching* empresarial y la mercadotecnia.

Paradójicamente, la recurrencia y estabilidad de estas fórmulas lleva en múltiples casos a enunciados repetitivos o sinonímicos, dato significativo en la medida en que desde su surgimiento e históricamente las ciencias informáticas caracterizaron el lenguaje humano en términos de redundancias, y apostaron a su superación mediante la creación constante de nuevos lenguajes computacionales.

Para cerrar este trabajo, proponemos de manera tentativa y a corroborar en investigaciones próximas, la categoría de *lenguaje positivo digital*. Siguiendo el principio bajtiniano de que todo enunciado es una respuesta en sentido amplio a un enunciado anterior, la categoría refiere al uso del lenguaje que tiende a la reproducción de enunciados afirmativos, haciendo uso profuso de fórmulas tanto de las formas de aserción más recurrentes (“Sí”, “Claro”, “Por supuesto”), como las que muestran acuerdo (“Ok”, “Dale”, “Obvio”, “Re”); y las que caracterizan de manera positiva las propuestas o noticias (aun cotidianas o triviales) a través de adverbios y adjetivos gradualmente ascendentes (“Bien”, “Bueno”, “Buenísimo”, “Genial”, “Excelente”, “Perfecto”, “Estupendo”, “Regio”, “Espléndido”, “Fantástico”, etc.). Para potenciar su énfasis, este lenguaje duplica la utilización de tales términos, o bien incorpora signos de exclamación (a veces múltiples), *emojis* y *stickers* que expresan de manera icónica o visual emociones positivas. Su carácter digital tiene que ver justamente con su utilización frecuente en plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp o en los servicios de chat de redes sociales que, en su afán de una comunicación constante, dinámica y veloz, evitan la polémica, la confrontación y la problematización, para buscar la aceptación y el acuerdo. El fenómeno se potencia, por un lado, mediante las propuestas de respuestas predictivas y automáticas (verbales e icónicas) proporcionadas por las plataformas que apuntan a ser reproducidas más o menos conscientemente. Y, por otro, a causa de la posibilidad de reaccionar a cualquier intervención que tenga lugar en el intercambio digital, donde la reacción parece ser percibida como un signo de cordialidad (y la falta de reacción como su opuesto), lo que conduce a una “pseudocomunicación (amable) infinita”. Por supuesto, toda esta caracterización debe ser corroborada en contribuciones futuras. En principio, cuando vuelva a recibir consultas por las calificaciones de los exámenes a través del correo electrónico, todavía opto por la problematización de la respuesta.

Bibliografía

- Alias Gerardo & Rodrigo Cassanelli. 2019. *NLP aplicado al análisis del texto*. Universidad de Mar del Plata, <https://rinfi.fi.mdp.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/354/GAlias-RCassanelli-TFG-II-2019.pdf?sequence=1> (1 de marzo de 2025).
- Arnold, Kenneth, Krysta Chauncey & Krzysztof Gajos. Predictive Text Encourages Predictable Writing. *25th International Conference on Intelligent User Interfaces* 20. 128-138.
- Arnoux, Elvira. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira. 2016. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga* 23(38). 18-41.
- Arnoux, Elvira. 2019. “El Análisis del Discurso como campo académico y práctica interpretativa”. En Londoño Zapata, Oscar y Giohanny Olave (coords.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas Argentinas*, 19-40. Bogotá: Ediciones de la U.
- Arnoux, Elvira & José del Valle. 2010. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1). 1-24.
- Arnoux, Elvira & Daniela Lauria. 2023. La prescripción en los discursos sobre la lengua. En Carmen López Ferrero, Isolda Carranza & Teun van Dijk, (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*, 129-142. Londres: Routledge.
- Báez, Pablo, et al. 2022. Procesamiento de lenguaje natural para texto clínico en español: el caso de las listas de espera en Chile. *Revista Médica Clínica Las Condes* 33(6). 576-582.
- Benveniste, Émile. 1977. *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Bullock, Greg. 2017. Save time with Smart Reply in Gmail. Google Workplace Updates, <https://blog.google/products/gmail/save-time-with-smart-reply-in-gmail/> (1 de abril de 2025).
- Bürki, Yvette. 2023. Retos frente a las tecnologías digitales del lenguaje. Una perspectiva glotopolítica. *Traslaciones*, 10(20). 70-99.
- Camacho-Álvarez, Miguel & Navarro Álvarez, Ernesto. 2020. Procesamiento del lenguaje natural con Python. *Revista de Cómputo Aplicado*, 4(13). 24-28.
- Camps, Magí. 2014. Por un sip o por un nop. *La vanguardia*, <https://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20140217/54401243547/sip-nop-magi-camps-opi.html> (1 de junio de 2025).
- Camps, Magí. 2022. ¿Suena bien “al final del día”? La vanguardia, <https://www.lavanguardia.com/cultura/20220509/8252064/suena-final-dia.html> (1 de junio de 2025).
- Cantamutto, Lucía. 2023. Estilo digital, lenguaje juvenil y gestión de vínculos: del lenguaje SMS al modo sticker. *Revista Argentina de Investigación Educativa* III(5). 199-225.
- Castellanos, Luis. 2017. *Educación en lenguaje positivo. El poder de las palabras habitadas*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos, Luis, Diana Yoldi & José Luis Hidalgo. 2016. *La ciencia del lenguaje positivo. Cómo nos cambian las palabras que elegimos*. Barcelona: Paidós.
- Gelbukh, Alexander. 2010. Procesamiento de Lenguaje Natural y sus Aplicaciones. *Komputer Sapiens*, II(1). 6-11.
- Google. 2025. *Gemini* [Modelo de lenguaje grande, LLM], <https://gemini.google.com/app?hl=es>
- Google. 2025. *Configuración General / Respuesta Inteligente*.

- Guespin, Louis & Jean-Baptiste Marcellesi. 1986. Pour la Glottopolitique. *Langage* 83. 5-34.
- Hohenstein, Jess et al. 2023. Artificial intelligence in communication impacts language and social relationships. *Scientific Reports* 13. 1-9.
- Hohenstein, Jess & Malte Jung. 2018. AI-Supported Messaging: An Investigation of Human-Human Text Conversation with AI Support. *Conference on Human Factors in Computing Systems* 18. 1-6.
- Jakesch, Maurice, et al. 2019. AI-Mediated Communication : How the Perception that Profile Text was Written by AI Affects Trustworthiness. *Conference on Human Factors in Computing Systems* 19, https://www.researchgate.net/publication/332747673_AI-Mediated_Communication_How_the_Perception_that_Profile_Text_was_Written_by_AI_Affects_Trustworthiness (2 de abril de 2025)
- Kannan, Anjuli et al. 2016. Smart Reply: Automated Response Suggestion for Email. *Knowledge Discovery and Data Mining* 16, <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2939672.2939801> (3 de abril de 2025).
- Kannan, Prabha. 2023. *Addressing Equity in Natural Language Processing of English Dialects*. Stanford: Stanford University.
- Kornfeld, Laura. 2014. *Dale nomás...* Misterios y revelaciones de un clásico rioplatense. *Filología* XLVI. 33-55.
- Kraus, Rachel. 2018. Gmail smart replies may be creepy, but they're catching on like wildfire. *Mashable*, <https://mashable.com/article/gmail-smart-reply-growth> (3 de abril de 2025).
- Lauria, Daniela. 2019. Sobre el programa “Justicia en lenguaje claro” del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (Argentina). *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso* 18. 43-61.
- Lauria, Daniela. 2020. De “el español da batalla” a “la batalla por el español”. Ideologías lingüísticas en la prensa cultural argentina contemporánea: el caso de la Revista Ñ. *La Rivada* 14. 37-57.
- Lauria, Daniela. 2022. *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba
- López García, María. 2009. Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización. *Olivar* 14. 163-178.
- López García, María. 2024. Apuntes sobre el estándar del Río de la Plata. *Energeia* IX. 91-127.
- Maingueneau, Dominique. 1989. *Introducción a los métodos del análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, Dominique. 2009. *Análisis de los textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mendoza Carrasco, Mariella. 2020. El poder del lenguaje positivo salva y cambia y vidas en el aula. *Educación* XXVI (2). 189-194.
- Moreira, Dorys et al. 2021. Análisis del estado actual del procesamiento del lenguaje natural. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 42(2).126-136.
- Papadimitriou, Isabel & Christopher Manning. 2021. Language. En Bommasani, Rishi (ed.), *On the Opportunities and Risks of Foundation Models*. Center for Research on Foundation Models, 22-27. Stanford University.
- Rizzo, María Florencia & Paula Salerno. 2025. La inclusión de género según la inteligencia artificial: tecno-colonialismo y regulación del español. *Heterotopías* 8 (15), <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/49147/49329> (1 de junio de 2025).

- Salvador Ortega, Juan José. 2020. Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tecnología, Ciencia y Educación* 15. 81-103
- Santamaría, Juan. 2022. Ventajas de aplicar el lenguaje positivo en tu negocio. *Digital Content*, <https://digitalcontent.pro/blog/ventajas-del-lenguaje-positivo/> (2 de marzo de 2025).
- Valverde Gefaell, Clara. 2011. El lenguaje positivo como “sentido común” o el consentimiento del neoliberalismo. *El viejo topo* 286. 32-39.
- Von Stecher, Pablo. 2025. Las nuevas irregularidades del lenguaje. Desafíos de interpretación y mecanismos de simplificación de la inteligencia artificial. *Forma y Función* 38(1) <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/114947/94121> (2 de marzo de 2025).
- Zafra, Remedios. 2023. *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

El metadiscurso interaccional en el artículo de investigación: un estudio sobre la variación en cuatro disciplinas científicas

Interactional Metadiscourse in Research Articles: A Research Study on Variation in Four Scientific Disciplines

Elennys Oliveros Rodríguez
Universidad Surcolombiana
elennys.oliveros@usco.edu.co

Resumen

El estudio del metadiscurso interaccional ha recibido en las últimas décadas una atención importante, especialmente en lenguas como el inglés, en las que se cuenta con evidencia suficiente sobre las marcas de variación entre las disciplinas. La presente investigación tiene como propósito describir el comportamiento en cuanto a frecuencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de artículos de investigación publicados en español en revistas de Scopus Q1, Q2, Q3 y Q4 en las áreas de Agricultura y Ciencias Biológicas, Lingüística, Educación y Medicina. Para el estudio de las marcas de variación, se siguió el modelo integrativo de Hyland y Tse (2004) y Mur-Dueñas (2011). El análisis de los artículos de investigación se llevó a cabo con el programa QualCoder 3.1 y se utilizó, para la visualización de los datos, la herramienta de mapas de calor. Los resultados muestran que los escritores de Agricultura y Ciencias Biológicas, Educación y Medicina prefieren desplegar un mayor número de estrategias de mitigación, mientras que en Lingüística se utilizan con mayor frecuencia los marcadores metadiscursivos de automención. Se concluye que los recursos interaccionales varían según el área de conocimiento y la sección retórica del artículo.

Palabras clave: metadiscurso interaccional, marcadores metadiscursivos, artículo de investigación, modelo integrativo, mapas de calor.

Abstract

The study of interactional metadiscourse has garnered considerable attention in recent decades, particularly in research on English. Understanding how researchers employ metadiscursive strategies in research articles is crucial because these strategies facilitate readers' interpretation of linguistic and rhetorical information. On the other hand, few studies have examined the behavior and frequency of metadiscursive markers in the rhetorical sections of research articles in Spanish. To analyze variation marks, the integrative model by Hyland and Tse (2004) and Mur-Dueñas (2011) was referenced. The research articles were analyzed using the QualCoder 3.1 program, with heat map tools employed for data visualization and analysis. The results show that writers in Agriculture and Biological Sciences, Education, and Medicine tend to engage more mitigation strategies, whereas in Linguistics, metadiscursive self-mention markers are more prevalent. It is concluded that interactional resources vary depending on the field of study and the rhetorical section of the research article.

Keywords: interactional metadiscourse, metadiscourse markers, research article, integrative model, heat maps.

1. INTRODUCCIÓN

El término *metadiscurso* hace referencia a las marcas o evidencias de subjetividad en un texto, a las actitudes y supuestos de quien comunica. El metadiscurso muestra cómo el lenguaje apunta a sí mismo, y no solo al mundo, con lo cual este término se vincula con la denominada *función metalingüística* de Roman Jakobson (Hyland, 2017; Cuevas-Alonso & Míguez-Álvarez, 2021). De acuerdo con la literatura sobre el tema, la noción fue introducida por el lingüista estructural Zelig Harris en 1959, pero no se posicionó en el ámbito de la investigación lingüística sino hasta mediados de la década de 1980 con las investigaciones de Vande Kopple en 1985, Crismore y Farnsworth (1989) y William en 1981 (cf. Hyland, 2017).

El metadiscurso constituye un recurso retórico fundamental para los escritores, ya que, como dispositivo semántico, hace evidentes las preferencias estilísticas de quien escribe. En este contexto, el estudio del metadiscurso está supeditado al estudio del entorno retórico que condiciona su uso y le da sentido, de allí que se considere una categoría esencialmente heterogénea (Hyland, 2000). Asimismo, el metadiscurso no es el tema del texto, sino un comentario del autor y de cómo a través de diversos recursos logra integrar tema y contexto con el propósito de alcanzar la coherencia textual, la inteligibilidad para persuadir a una audiencia determinada y, por ende, se entiende que el metadiscurso no agrega información proposicional al discurso (Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993).

Las investigaciones en torno al estudio del metadiscurso en el artículo de investigación se han centrado principalmente en la descripción de una sección retórica específica (Wongsa, Chuenchaichon & Suwannason, 2024; Sánchez-Jiménez, 2020; Skorczynska & Carrió-Pastor 2021; Montazeri, Jalilifara & Arus Hitaba, 2021), en el estudio de los marcadores metadiscursivos seleccionados por los escritores, (Hyland & Jiang, 2022; Bisbe, 2021), en el resumen del artículo de investigación (Sánchez-Jiménez, 2020) o en artículos de investigación escritos por hablantes de otras lenguas que tienen al inglés como segunda lengua (Zeynali Dastuyi, Ali Ahangar & Nourmohammadi, 2024). El metadiscurso también se ha estudiado en el campo de las Ciencias Políticas (Nawawi & Ting, 2022), en Ingeniería, Lingüística y Medicina (Skorczynska & Carrió-Pastor, 2021), en Ingeniería y Tecnología (Solsun & Akbas, 2022), en Educación, Ciencias Humanas y Sociales (Alghazo, Salem & Alrashdan, 2022), en Lingüística Aplicada, Educación y Psicología (Hu & Cao, 2015); también en Medicina, Economía y Lingüística (Salas, 2015), en Lingüística Aplicada, Psicología, Ingeniería Ambiental y Química (Khedri & Kritsis, 2020) como en Arqueología, Ciencias Naturales, Geografía y Lingüística (Hyland, 1999).

Es evidente el interés en el estudio del metadiscurso en Lingüística Aplicada, Ingeniería, Negocios y Medicina (Gustilo, Comillo, V5alle & Comillo, 2021); o solo en Lingüística Aplicada (Abbasi, E., Jalilifar, A., & Hita, 2021; Azar & Hashim, 2022), en Educación (Meza, 2018) y en Dirección de Empresa (Mur-Dueñas, 2011). Salvando la diversidad de campos, es importante expresar que son pocas las investigaciones que se han centrado en el estudio del metadiscurso en una sección retórica específica (Sánchez-Jiménez, 2020; Skorczynska y Carrió-Pastor, 2021; Abbasi, Jalilifar y Hita, 2021).

Dado el estado actual de la literatura, se concluye que en la actualidad son escasos los trabajos que estudien la variación en el uso de los marcadores metadiscursivos en cada una de las secciones retóricas de artículos de investigación publicados en español en las disciplinas de Agricultura y las Ciencias Biológicas, Educación, Medicina y Lingüística. En este contexto, la presente investigación tiene como propósito describir el comportamiento en cuanto a frecuencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de artículos de investigación publicados en español en revistas de *Scopus* Q1, Q2, Q3 y Q4 en las áreas de Agricultura y Ciencias Biológicas, Lingüística, Educación y Medicina.

2. MARCO TEÓRICO

Desde la década de los 80, diversos investigadores (Crismore, 1993; Hyland, 1998; Hyland, 1999; Hyland, 2005; Ädel, 2006; Ädel, 2022) se han interesado en describir las características del discurso académico y científico. Las investigaciones empíricas apuntaban a la idea de que el discurso de las ciencias estaba cargado de expresiones, unidades léxicas, giros o selecciones lingüísticas que expresaban la subjetividad del escritor y su relación con los potenciales lectores. Los trabajos sobre el tema proporcionaban suficiente evidencia para refutar la tesis de que el lenguaje que utilizaban los académicos para comunicar sus avances a la ciencia o a la disciplina estaba revestido de una objetividad y neutralidad incuestionables.

En un primer momento de la discusión, el asunto se centró en la descripción de las denominadas marcas de subjetividad en el discurso; y en un segundo momento, los investigadores comenzaron a proponer modelos para la descripción del metadiscurso tanto escrito (Cf. Hyland, 1999; Hyland y Tse, 2004) como oral (Ädel, 2006), y llegaron a utilizar la entrevista con correctores de estilo o revisores lingüísticos para conocer que en efecto solo se dedicaban a corregir los errores gramaticales y evitaban interferir de modo directo en el metadiscurso (Cf. Mauranen, 1997; Mauranen, 2010).

A continuación, presentamos el modelo para el estudio del metadiscurso en textos académicos propuesto por Hyland (1999), a partir de la taxonomía de Crismore et al. (1993):

Hyland (1999) propone en este modelo dos categorías: el metadiscurso textual y el metadiscurso interpersonal. Expongamos la primera categoría que corresponde al metadiscurso textual, la cual se compone de cinco subcategorías y tiene como función organizar la estructura textual, mantener las relaciones lógicas entre las unidades textuales, mantener la referencia en el texto, de modo que la información o el contenido proposicional que se comparte con el lector llegue hasta él de modo inteligible y comprensible.

El metadiscurso textual pone el foco en la audiencia; es decir, en los variados modos para asegurar la comprensión y disminuir en lo posible el riesgo o la dificultad en el procesamiento lingüístico de las proposiciones. El metadiscurso textual está compuesto por cinco subcategorías: a) los conectores lógicos cuya tarea consiste en vincular las ideas en el texto por medio de conjunciones, adverbios y frases adverbiales; b) los marcadores de marco que informan sobre los límites en el discurso o en los argumentos; c) los marcadores endofóricos cuya función es la de apuntar o referir al lector a otra parte del texto; d) los marcadores evidenciales que informan sobre las fuentes de conocimiento, de la información utilizada

para la preparación del texto y e) las glosas de código las cuales tienen como propósito explicar, expandir temáticamente las proposiciones, lo cual colabora en el proceso interpretativo del lector.

Tabla 1
Modelo para el estudio del metadiscurso en textos académicos

Category	Function:	Examples/signals
Textual metadiscourse		
Logical connectives	express semantic relation between main clauses	in addition/but/therefore/thus
Frame markers	explicitly refer to discourse shifts or text stages	first/finally/to repeat/to clarify
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	noted above/see Fig. 1/section 2
Evidentials	refer to source of information from other texts	according to X/Y, 1990/Z states
Code glosses	help readers grasp meanings of ideational material	namely/e.g./in other words/i.e./say
Interpersonal metadiscourse		
Hedges	withhold writer's full commitment to statements	might/perhaps/it is possible
Emphatics	emphasise force or writer's certainty in message	in fact/definitely/it is clear
Attitude markers	express writer's attitude to propositional content	surprisingly/I agree/X claims
Relational markers	explicitly refer to or build relationship with reader	consider/recall/imagine/you see
Person markers	explicit reference to author(s)	I/we/my/mine/our

Fuente: Hyland (1999, p. 7)

El metadiscurso interpersonal lo componen aquellos recursos con los que los escritores expresan una postura y un compromiso hacia la información que comparten con sus lectores. Este tipo de metadiscurso, según Hyland (2000), se relaciona con el nivel de tenor, de la personalidad, del nivel de implicación de la audiencia en el texto. En esta categoría se encuentran los mitigadores y los enfáticos que tienen como función dar cuenta del grado de compromiso, cortesía, cuidado o certeza con la proposición. Por su parte, los marcadores de actitud operan, colaboran y construyen la dimensión afectiva del texto; este tipo de marcadores son ejemplos de ser un componente de la dimensión epistémica, dado que su propósito es conectar al lector con lo que se comunica.

Otro de los recursos que forman parte del metadiscurso interpersonal es el de los marcadores relacionales que tienen la tarea de incluir a la audiencia, a los participantes en el discurso. Hyland (1999) matiza este tipo de funciones señalando que en la práctica resulta difícil diferenciar los marcadores de actitud y los marcadores relacionales. Algunos ejemplos de marcadores de actitud en español son: lamentablemente, estoy de acuerdo o desafortunadamente. Asimismo, un ejemplo de marcadores intensificadores en español sería los siguientes: en efecto, por supuesto, está claro que..., mientras podría, quizá, posiblemente se hallarían en el grupo de los mitigadores o hedges.

Un último recurso de esta categoría en el modelo son los denominados person makers o marcadores de persona que refieren al grado de visibilidad del autor en el texto por la frecuencia de uso de pronombres personales de primera persona, que en el caso del español

son el pronombre personal de primera persona de singular (yo, mí) y los pronombres de primera persona del plural (nosotros/ nuestro).

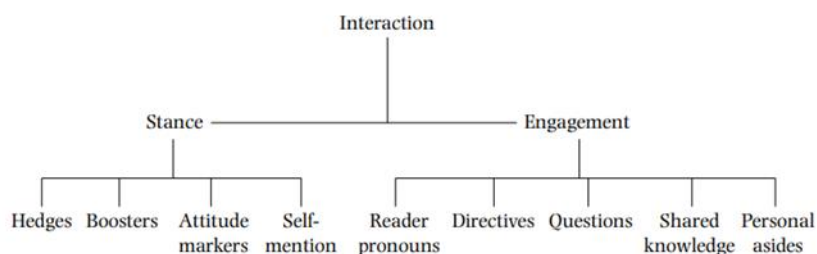
Hyland (2005) propone un modelo que responde a la pregunta de cómo utilizan el lenguaje los escritores académicos para expresar una postura y relacionarse con sus lectores. La propuesta surge precisamente del vacío en la Lingüística Aplicada, así como en el Análisis del discurso, de un modelo que se interese de modo exclusivo en el estudio de la escritura académica, y no del lenguaje, ni de los géneros discursivos en general. Desde la perspectiva de Hyland (2005), los variados géneros que se consumen y producen en las disciplinas no solo comunican de modo objetivo los resultados de una investigación, sino que también son muestra de cómo el escritor se mueve en el plano interaccional y textual con la finalidad de que sus argumentos, creencias, maneras de ver o comprender los fenómenos sean interpretados por sus pares o lectores como movidas propias de un escritor comprometido, comedido y cortés. Así, un escritor aprendiz de la disciplina, desde la perspectiva de Hyland (2005), debería ser capaz de regular y controlar el grado de personalidad de un texto, y con ello, elaborar argumentos mucho más convincentes.

Dentro del modelo de interacción en el discurso académico, la evaluación ocupa un lugar fundamental en los mecanismos de expresión de la subjetividad del escritor. Esta evaluación se halla en el texto de formas variadas, y en algunos casos, se materializa no solo con mecanismos léxicos, sino también con mecanismos gramaticales, de allí la dificultad que manifiestan algunos estudios para identificar cómo se alcanza (cf. Hyland, 2005). Debemos recordar que el fenómeno que conocemos como evaluación ha recibido dentro de los estudios lingüísticos una amplia gama de etiquetas que van en función de la teoría y los enfoques propuestos.

En el modelo interpersonal de Hyland (2005), los escritores regulan sus interacciones a través de dos mecanismos: la postura y el compromiso. Esta visión y comprensión del fenómeno no habían sido expuestas en los modelos precedentes (cf. Hyland, 1999; Hyland y Tse, 2004), lo cual nos conduce a la conclusión de que los resultados de las investigaciones sobre el metadiscurso incidieron en gran medida en la decisión de ampliar el modelo. Así, la postura se reconoce como la voz autoral, aquella que es capaz de emitir juicios, opiniones y argumentos desde el plano teórico e interaccional porque conoce los mecanismos de la lengua para asumirlos. En otros términos, la postura recoge el conjunto de estrategias que se activan durante el proceso de interacción con el lector.

La postura está constituida por tres componentes: la evidencialidad, mecanismo que hace referencia a la confiabilidad de las proposiciones y al compromiso del escritor con respecto a lo que comunica; el afecto, que evidencia el sistema de creencias, actitudes y emociones que materializan en las proposiciones que se emiten y de las que se tienen una perspectiva emocional; y, por último, la presencia, entendida como la forma en la que el escritor decide proyectarse a sí mismo en el texto.

Figura 1
Recursos claves de la interacción académica



Fuente: Hyland (2005, p. 177)

La presencia se compone de cuatro elementos: Los *hedges*, llamados en la literatura escudos o mitigadores, unidades lingüísticas que informan sobre el bajo compromiso que puede presentar un escritor con respecto a lo que expresa, bien porque desea ofrecer una opinión de un fenómeno sin entrar en el territorio de la certeza científica, bien porque pretende disminuir en cierto grado la carga de compromiso sobre la proposición. Ejemplos de mitigadores o *hedges* en español son *posibles*, *podría*, *quizá*. Los *boosters* o intensificadores son unidades que dan cuenta de la certeza sobre lo que se expresa; denotan un alto grado de compromiso de parte del escritor por la proposición que comparte con los lectores. Compartimos algunos *boosters* en español como *claramente*, *obviamente* y *demostrar*.

Las estrategias de mitigación e intensificación muestran cómo los escritores colaboran en las dinámicas propias de la comunicación científica, que se basa no solo en compartir hallazgos, puntos de vistas, posicionamientos o cuestionamientos en torno a tal o cual teoría, sino también de alcanzar la aceptación de lo que se propone y lograr el debido balance entre la información objetiva, la valoración o evaluación de la información y los esfuerzos de negociación con los lectores.

En este sistema también se encuentran los marcadores de actitud que denotan sorpresa, afecto, activan las relaciones de implicación emocional con los lectores; su función se halla fuera del área del compromiso epistémico. La materialización de esta dimensión se muestra con el uso de verbos de actitud como *prefiero*, adverbios oracionales (*desafortunadamente*) y adjetivos (*apropiado*, *lógico* y *razonable*). La automención es otra de las estrategias que utilizan los escritores para establecer grados de interacción con sus lectores, dado que es un mecanismo que presenta diversos modos de concreción en el discurso. Veamos algunos casos, como por ejemplo con el uso de pronombres en primera persona; el empleo de adjetivos posesivos que tienen el objetivo de presentar información proposicional y proyectar una visión del yo, del escritor, que está afectivamente comprometido con sus argumentos, puntos de vista y con su audiencia. Sin embargo, Hyland (2005) nos recuerda que es el escritor quien decide tener o no una fuerte visibilidad en el discurso. Por razones quizá de tradición en la disciplina, los investigadores podrían aplicar estrategias de borrado de ese yo discursivo, más cuando el artículo o cualquier otro tipo de producto ha sido preparado por un equipo de investigación y no por un único investigador, aunque en el caso del español, un escritor preferirá quizá el modesto *nosotros* que el abiertamente comprometido *yo* (Hyland, 2005). En resumen, el modelo interpersonal del discurso académico propuesto por Hyland ofrece un sistema de dos macrofunciones interaccionales en las que vincula las dimensiones

del posicionamiento y del compromiso. Dentro de las limitaciones de este modelo, expuestas por el propio Hyland, se menciona que esta propuesta da cuenta de modo parcial de algunas de las categorías más amplias de la función retórica, sin llegar a definirlas por completo.

Una de las primeras propuestas para el estudio del metadiscurso en español corresponde al modelo de Mur-Dueñas, quien planteó una ampliación del modelo integrativo construido por Hyland y Tse (2004) y Hyland (2005). Este modelo, aunque no escapa a la influencia del modelo integrativo, amplió las categorías que permitieron una mejor caracterización de los fenómenos observables en español, con lo cual ofrece a la comunidad científica unas novedosas herramientas heurísticas. A continuación, presentamos los recursos que conforman el metadiscurso interaccional, de acuerdo con el modelo de Mur-Dueñas (2011):

Resulta poco plausible llevar a cabo comparaciones explícitas o correspondencias unívocas entre unas y otras subcategorías o recursos en relación con el modelo integrativo de Hyland (2005), ya que es una ampliación del modelo original; no obstante, en el modelo de Mur-Dueñas (2011) predomina la amplitud de las nociones y sus alcances. Como es posible apreciar, la autora se ha interesado de modo notable por las relaciones entre el metadiscurso y las convenciones pragmáticas asociadas a la lengua de especialidad o escritura académica. En Hyland (2005), hallamos que los *mitigadores* tienen la función de expresar el compromiso del autor, y se ofrece además un conjunto de ejemplos o unidades metadiscursivas prototípicas que pudieran identificar este tipo de partículas en el interior del texto.

Tabla 2
Categorías del metadiscurso interaccional

Categorías del metadiscurso interaccional
- <i>Mitigadores</i> : Rasgos que limitan el compromiso del escritor con lo que expresa una proposición y que pueden ser el resultado de ciertas convenciones pragmáticas de la escritura académica.
- <i>Intensificadores</i> : Rasgos que expresan la certeza de los escritores sobre una proposición y que pueden ser el resultado de determinadas convenciones pragmáticas de la escritura académica.
- <i>Marcadores de actitud</i> : Son elementos que muestran la evaluación afectiva del redactor sobre determinados procesos o entidades.
- <i>Marcadores de compromiso</i> : Elementos mediante los cuales los académicos introducen a los lectores en el texto. Se encuentran en este grupo los pronombres personales, las formas interrogativas, las directivas y las acotaciones.
- <i>Automenciones</i> : Señales explícitas de la presencia del autor o autores. Se caracterizan por las autorreferencias y las autocitas.

Fuente: Mur-Dueñas (2011), traducción propia

Es interesante revisar que los *mitigadores* en la propuesta o ampliación del modelo que propone Mur-Dueñas (2011) están en cierto modo supeditados a las convenciones pragmáticas de la escritura académica. De igual modo ocurre con la caracterización de los intensificadores, descritos bajo la noción de que enfatizan la fuerza o certeza que tiene el escritor en relación con la proposición que comunica, sin hacer mención a la escritura con propósitos académicos. Es probable que esto sea dado por hecho por Hyland (2005), aunque

sería más conveniente pensar que de este modo el modelo estaría mucho más abierto a ser utilizado en otros géneros discursivos, y no de modo particular en los relacionados con la escritura académica y científica, aunque sabemos que se construyen con ese fin y los investigadores han dejado muy clara la aplicación del modelo únicamente para contextos académicos.

3. METODOLOGÍA

Los estudios sobre el metadiscurso en el artículo de investigación se han llevado a cabo mayormente en inglés, tanto como lengua materna como como segunda lengua. Hemos evidenciado que en español son escasas las investigaciones en torno al estudio de los marcadores metadiscursivos y su función en determinadas secciones retóricas del artículo de investigación. La presente investigación tiene como objetivo describir el comportamiento en cuanto a frecuencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de los artículos de investigación de Agricultura y las Ciencias Biológicas, Lingüística, Educación y Medicina publicados en revistas de *Scopus* Q1, Q2, Q3 y Q4. Para ello seguiremos los aportes de la Lingüística de Corpus, considerados por diversos investigadores como un enfoque propio (Parodi, Cántos-Gómez y Howe, 2022) y también como un método científico para el análisis del lenguaje (cf. Brezina, 2018). En esta investigación se siguió una metodología descendente para el análisis del corpus; es decir, aplicamos un modelo teórico a un corpus. Desde estos intereses, este trabajo se fundamenta en las propuestas de Hyland (2005) y la taxonomía de marcadores metadiscursivos en español presentada por Mur-Dueñas (2011).

Como hemos expuesto, esta investigación siguió un enfoque basado en la Lingüística de Corpus (Lee, 2008; Hyland, 2012; Hanford, 2012), lo cual permitió examinar un ingente volumen de información lingüística por medio de herramientas de análisis diseñadas para el etiquetado, la cuantificación de frecuencias de aparición de formas en el corpus y el tratamiento de datos cualitativos que fueron útiles también para la visualización y búsqueda de ejemplos-tipo. Para alcanzar los objetivos de la presente investigación, construimos un corpus especializado bajo ciertos criterios de conformación, con el que pudimos estudiar la variación del metadiscurso en cuatro disciplinas científicas. Como se sabe, los corpus especializados no necesariamente deben ser corpus representativos del género discursivo del *artículo de investigación*. En otras palabras, llevamos a cabo una investigación basada en corpus, dado que seguimos un marco teórico mientras se llevó a cabo el proceso de análisis de los datos (Lee, 2008). De acuerdo con Hanford (2012), los corpus que contienen menos de 1 millón de palabras cuentan con la debida información contextual, lo cual permite el estudio del género discursivo que ha producido el productor textual, desde enfoques tanto cualitativos como cuantitativos. Asimismo, las unidades que emergen del análisis del corpus son unidades que surgen de la frecuencia y recurrencia dentro del conjunto de datos, y no dependen directamente de la introspección del investigador o de su criterio. Por otra parte, y de acuerdo con lo que señala Brezina (2018), el tamaño del corpus dependerá de la pregunta de investigación y el tipo de características lingüísticas que se deseen estudiar.

3.1. Descripción del corpus de estudio

El presente corpus está constituido por 160 artículos de investigación publicados en revistas de *Scopus* categorías Q1, Q2, Q3 y Q4 en las disciplinas de la Agricultura y las Ciencias Biológicas, la Educación, la Lingüística y la Medicina. Seleccionamos estas disciplinas, por un lado, por la tradición de los estudios en el campo del metadiscurso, especialmente en Medicina, Lingüística y Educación, lo cual permitirá realizar la debida discusión con otros hallazgos de similar alcance; y por el otro, porque al llevar a cabo la búsqueda de los artículos de investigación que cumplieran con los criterios de selección, las revistas seleccionadas e indizadas en www.scimagojr.com contaban con el número suficiente de artículos de investigación publicados en español.

Los criterios generales de selección fueron los siguientes: a) la revista publica artículos en español, sin traducciones simultáneas al inglés; b) los artículos de investigación presentan las secciones retóricas de resumen, introducción, metodología, resultados y discusión, y conclusiones; y, por último, c) los archivos son convertibles a formato texto para su posterior análisis con las herramientas de corpus.

3.2. Etapas para la construcción del corpus

Etapas para la construcción del corpus: áreas de conocimiento y disciplinas

Las revistas seleccionadas para formar parte de este corpus se ubicaron en www.scimagojr.com. Dentro de la plataforma, se procedió a utilizar la herramienta de búsqueda *Journal Rankings*, con el propósito de identificar las áreas de conocimiento de interés para este estudio en función de la ubicación de las revistas, en nuestro caso, Hispanoamérica y España. Es importante destacar que en ambas regiones existe una tendencia a publicar trabajos tanto en inglés como en español. Con el propósito de conformar un corpus homogéneo, se procedió a seleccionar diez artículos de investigación por revista categorizada en Q1, Q2, Q3 y Q4, lo que contabiliza 40 artículos de investigación publicados íntegramente en español por disciplina. Para la construcción de este corpus se seleccionaron artículos publicados entre los años 2020 y 2022.

En la Tabla 2 se describe el corpus de la presente investigación, el cual está conformado por 160 artículos de investigación en las disciplinas de Agricultura y Ciencias Biológicas, Educación, Lingüística y Medicina. El corpus está dividido en cuatro subcorpus, y para cada una de estas áreas de conocimiento hemos seleccionado 40 artículos de investigación.

Tabla 3

Distribución del corpus de acuerdo con el número de palabras

Disciplinas	Revista	Categoría	Nº palabras
Agricultura y Ciencias Biológicas	Gayana Botánica	Q1	40.914
	Ecología Austral	Q2	58.959
	Revista Mexicana de Biodiversidad	Q3	52.543
	Revista de Biología Marina y Oceanografía	Q4	43.975

Educación	Educación XX1	Q1	56.608
	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Q2	62.036
	Revista electrónica de Educación Educativa	Q3	47.801
	Educación Química	Q4	36.680
Lingüística	Porta Linguarum	Q1	54.878
	Revista Signos	Q2	68.494
	Pragmalingüística	Q3	64.238
	Sendebarr	Q3	
	Lenguas Modernas	Q4	57.424
Medicina	Adicciones	Q1	39.594
	Salud Pública de México	Q2	34.380
	Quimioterapia	Q3	29.851
	Revista Médica de Chile	Q4	30.292
Total de artículos de investigación incluidos en el corpus			160
Total de palabras en el corpus de artículos de investigación			778.707

Fuente: Oliveros (2023)

Etapa 2: Tratamiento de los textos:

Se llevó a cabo un proceso de estandarización de 160 artículos de investigación convirtiendo los archivos PDF a formato .txt para facilitar el análisis con software como AntConc y QualCoder 3.1. Se excluyeron secciones irrelevantes como referencias, notas al pie, agradecimientos, apéndices, citas en otros idiomas, herramientas de recolección de datos, títulos y resúmenes en inglés, tablas, imágenes y gráficos. Se corrigieron guiones de separación de palabras y se conservaron los resúmenes para su análisis metadiscursivo. El proceso de conversión y depuración se realizó con Nitro PDF y Bloc de Notas de Windows, respectivamente.

Por razones de corte metodológico se decidió prescindir de la subsección *referencias*, ya que su inclusión afectaría el número de palabras que integrarían la totalidad del corpus. Asimismo, las notas o aclaraciones que aparecían al pie de página de los artículos de investigación se descartaron; de igual modo, se descartaron los agradecimientos, los apéndices o anexos, las citas en inglés u otras lenguas, así como las herramientas instrumentales utilizadas para la recolección de datos. Se eliminaron los títulos y subtítulos en inglés, así como los *abstracts* y cualquier párrafo en inglés; se eliminaron las tablas, las imágenes, los gráficos y los sumarios. Se tomó la decisión de suprimir los guiones “–”, usados para separar una palabra con el fin de respetar el margen derecho de la publicación: “des–pues”, “discur–sivo”. Se unificó la palabra de manera que quedara del siguiente modo: “después”, “discursivo”. Estos segmentos que hemos decidido descartar podrían ser considerados en otros estudios. A diferencia de otras investigaciones (Poudat, 2006), en este trabajo consideramos el resumen como una sección retórica susceptible de análisis y, especialmente, porque en otros estudios (cf. Alghazo et al., 2022; Connor et al., 2022; Gustilo et al., 2021) se ha descrito o caracterizado el comportamiento de los marcadores metadiscursivos en esta sección específica.

Etapas 3: Codificación de los archivos del corpus:

Posteriormente, se procedió a organizar los artículos de investigación en un documento Excel con datos como área de conocimiento, revista, categoría, volumen, título, autores y enlace. Luego, se etiquetaron los artículos con códigos específicos basados en la disciplina, tipo y categoría de revista, y número de archivo, como "AGRI-Q1-01" (Agricultura y Ciencias Biológicas, Q1, archivo 1).

Etapas 4: Codificación y preprocesamiento de los datos:

Se codificaron las instancias metadiscursivas según su función en el contexto lingüístico, considerando que una forma lingüística puede tener múltiples funciones. El proceso incluyó la codificación por disciplinas, el uso de programas informáticos para la búsqueda automatizada y la codificación manual de unidades según categorías de análisis (automenciones, marcadores de actitud, intensificadores y mitigadores). Se revisó la taxonomía, se procedió con la codificación de los datos y se anotó la frecuencia de aparición de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de los artículos.

Con el propósito describir el comportamiento en cuanto a frecuencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de los artículos de investigación de Agricultura y las Ciencias Biológicas, la Lingüística, la Educación y la Medicina publicados en revistas de *Scopus* Q1, Q2, Q3 y Q4 se siguió los siguientes pasos metodológicos:

- Con ayuda de la herramienta QualCoder 3.1 se creó un proyecto con el nombre del área estudiada, por ejemplo, *Educación Q1, Q2, Q3 y Q4*, acción que se replicó en las tres disciplinas restantes. Se subieron a la herramienta los archivos correspondientes a cada proyecto.
- Se crearon las categorías y los nuevos códigos en los que se agruparon las unidades metadiscursivas y los segmentos que contenían marcas de metadiscurso con la finalidad de organizar los datos en subcategorías de análisis. Para facilitar el proceso de análisis de los datos, se propuso una categoría y seis subcategorías de modo que se pudieran identificar mejor las funciones metadiscursivas que cumplen las partículas.
- Se llevó a cabo una búsqueda automatizada de las unidades metadiscursivas, basadas en la propuesta de caracterización de los recursos interaccionales de Hyland (2005) y Mur-Dueñas (2011). En la Figura 2 se presentan las cuatro categorías identificadas en las secciones retóricas del artículo de investigación:

Figura 2

Categorías y subcategorías para el análisis del metadiscurso interaccional, Qual Coder 3.1



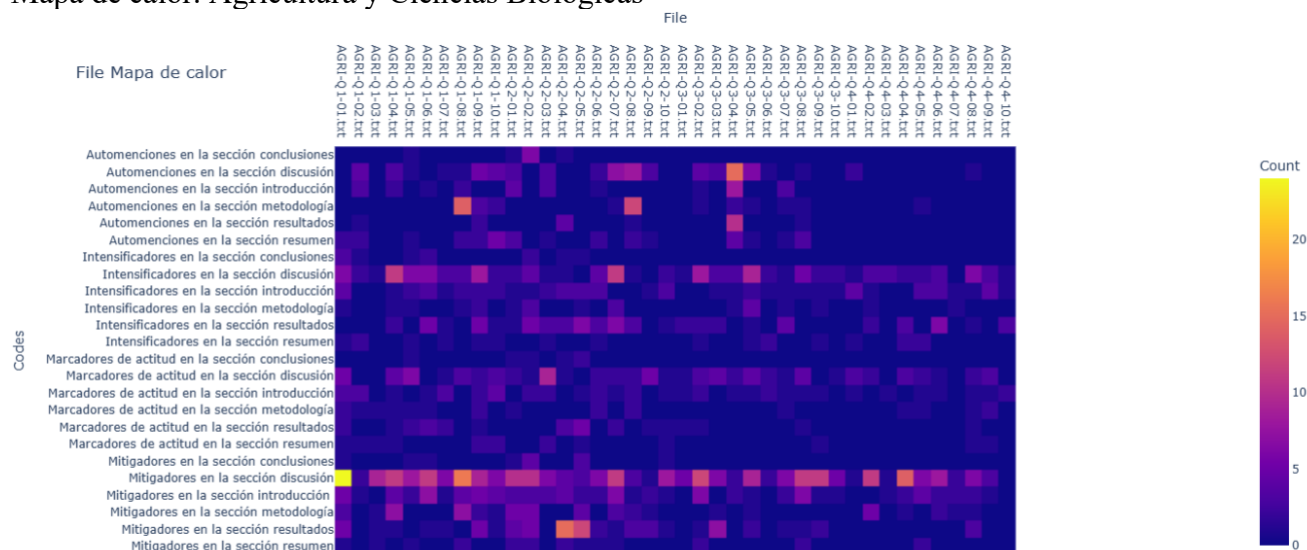
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentan los hallazgos en torno al análisis de la presencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de los artículos de investigación que integran el corpus especializado que hemos construido. Para presentar los hallazgos del análisis, hemos construido con la ayuda del programa QualCoder 3.1 cuatro mapas de calor en los que se visualiza la distribución de los marcadores metadiscursivos, según las disciplinas, el tipo de revista y la sección retórica en el artículo de investigación. Como se observará, los mapas cuentan con una escala de azules que indican la ausencia del marcador metadiscursivo en la sección retórica; mientras que en las regiones del mapa en las que se evidencia la ocurrencia de alguno de los marcadores, la tonalidad de modo gradual irá subiendo hasta alcanzar un color naranja o amarillo intenso.

Para la presentación de los resultados, se parte de la consideración de cuatro categorías para la interpretación de los mapas de calor que han sido generados por el programa QualCoder 3.1: a) *zonas frías* (0), b) *zonas semifrías* (5-10), c) *zonas semicálidas* (10-15) y d) *zonas cálidas* (15-20) que integran la geografía de los mapas en los que se representan la presencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de los 160 artículos de investigación que hacen parte de este corpus.

En la Figura 3 se muestra el mapa de calor de Agricultura y Ciencias Biológicas, y de modo general, observamos una zona fría y semifría en la categoría *automenciones*, ubicada entre los artículos AGRI-Q3-09 y AGRI-Q3-10 y toda el área que ocupan los artículos AGRI-Q4-01 hasta AGRI-Q4-10. Podemos inferir que en Agricultura y Ciencias Biológicas la automención está presente; no obstante, se hace más evidente en determinados artículos de investigación, como por ejemplo en los artículos AGRI-Q1-08, AGRI-Q2-08 y AGRI-Q3-04. A grandes rasgos, y de acuerdo con los datos que nos proporciona este mapa, se aprecia que la orientación de los escritores de esta disciplina es la de desplegar estrategias de mitigación, evidente en las zonas cálidas y semicálidas que se representan en esta categoría, con un total de 541 casos de mitigación en este subcorpus.

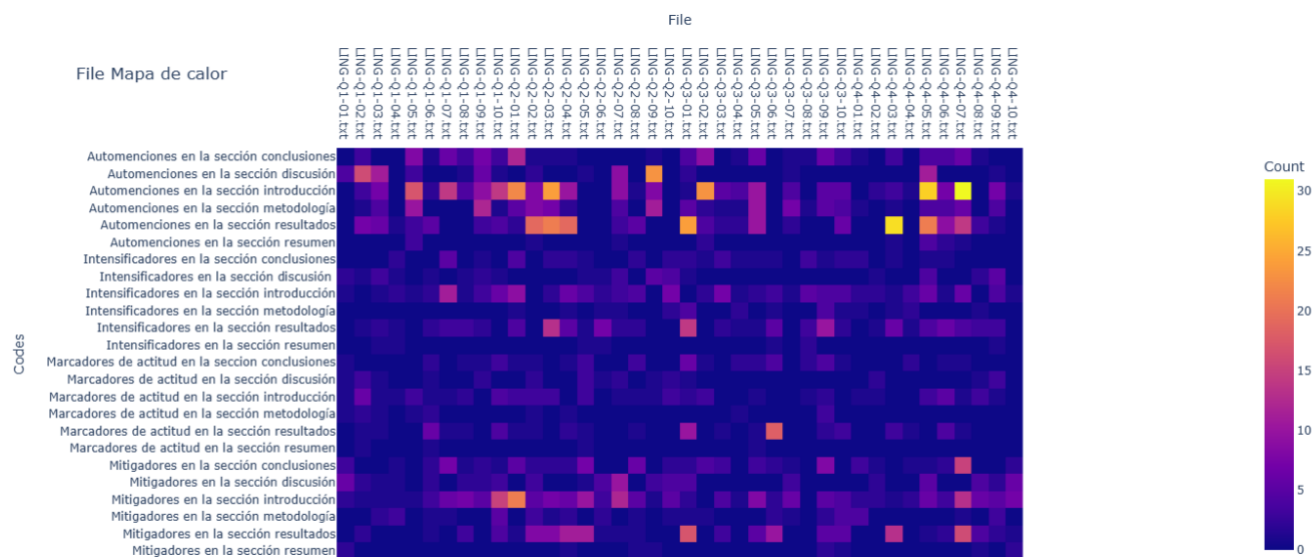
Figura 3
Mapa de calor. Agricultura y Ciencias Biológicas



Fuente: Oliveros (2023)

En el caso del subcorpus de Lingüística, las zonas semifrías están en la región de los marcadores de actitud; de hecho, es posible apreciar varias franjas frías en las secciones *metodología* y *resultados*, especialmente en LING-Q1-07 hasta LING-Q1-10, alcanzando también el artículo LING-Q2-01, en los que se prefiere las estrategias de borramiento sobre la expresión del acuerdo, desacuerdo, sorpresa, entre otras actitudes que evidencian la presencia del escritor en el artículo de investigación. Ahora bien, también apreciamos regiones semicálidas que corresponden a los intensificadores, y otras zonas semifrías en los mitigadores de los artículos Q1, mientras que un artículo de la revista Q2 se ubica en la región cálida de los mitigadores en la sección de *introducción*. De acuerdo con nuestros datos, es posible afirmar que los investigadores de Lingüística marcan su presencia dentro del texto, asumen una voz autoral visible y comprometida a través del uso de automenciones, que, como puede verse en el mapa de calor, ocupan zonas cálidas, zonas semicálidas y en escasas franjas, zonas frías. En la siguiente figura damos cuenta de cómo la Lingüística hace uso de cada una los recursos interaccionales, en las distintas secciones retóricas del artículo de investigación:

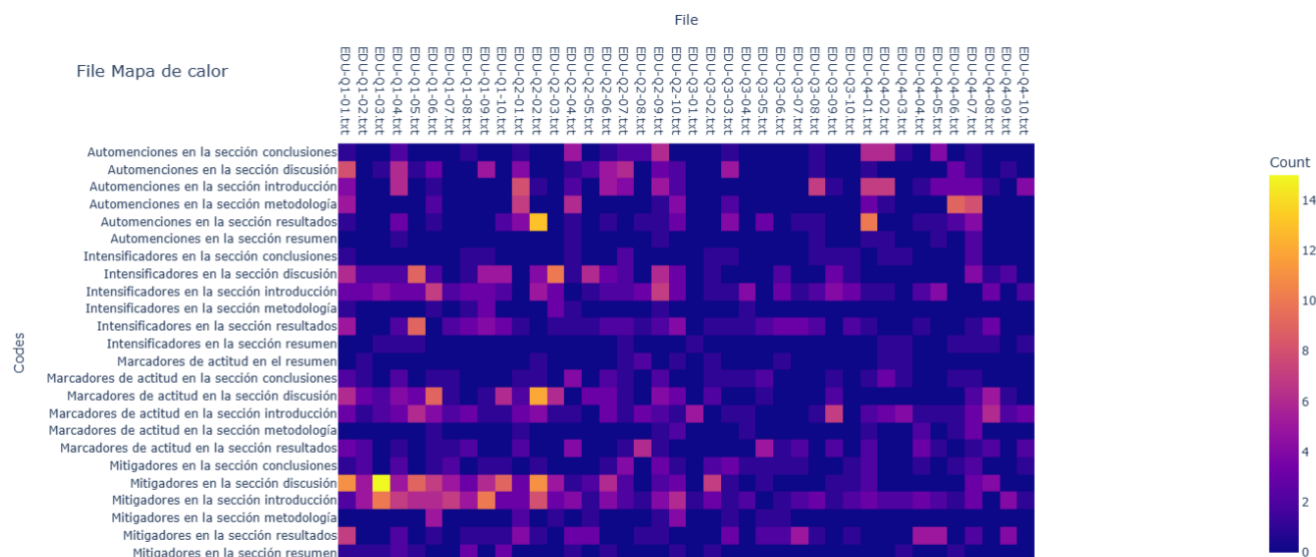
Figura 4
Mapa de calor. Lingüística



Fuente: Oliveros (2023)

Cuando se revisa la geografía de los marcadores metadiscursivos en el subcorpus de Educación, encontramos que los territorios mayormente cálidos se encuentran en la categoría *mitigación*; de hecho, podemos observar una concentración importante de calor en las secciones retóricas de *introducción* y *discusión*. Dentro de esta categoría de los mitigadores, la zona fría se localiza en la sección de *metodología* y *resultados*. Desde la revista Q1 de esta disciplina hasta el artículo Q2-02 se aprecia una amplia concentración de mitigadores, lo que respalda la idea de que, al igual que en Lingüística, los investigadores de Educación (por lo menos en este corpus) prefieren las estrategias de mitigación o atenuación sobre las estrategias de intensificación, ya que para ellos el conocimiento implica una continua negociación de argumentos, posturas entre quien escribe y quien lee el trabajo. Por otra parte, la región semifría de este mapa se encuentra en la sección retórica *resumen*, tanto en la categoría automenciones, marcadores de actitud, como en la categoría mitigadores e intensificadores. La segunda estrategia más utilizada por los investigadores de Educación es la automención. En la Figura 6 se presenta una distribución por zonas cálidas, semicálidas, semifrías y frías de los marcadores metadiscursivos en el subcorpus de Educación.

Figura 5
Mapa de calor. Educación



Fuente: Oliveros (2023)

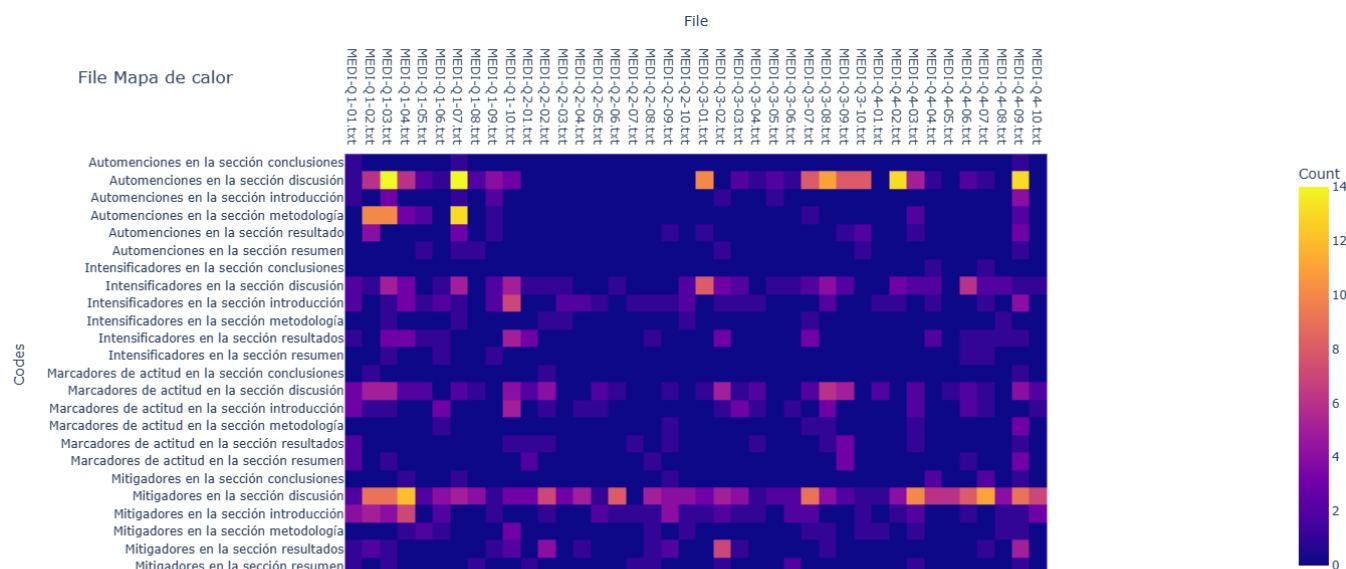
El mapa de calor de Medicina evidencia una relación interesante entre las estrategias de mitigación y las estrategias de intensificación, porque, como se evidencia en los territorios de estas dos categorías, el discurso médico privilegia, en primer lugar, la mitigación, y en segundo lugar, la intensificación. Si observamos con detalle la Figura 7, encontraremos zonas cálidas en las que se concentran los casos de mitigación, especialmente en la sección de *discusión*. Por otra parte, las regiones frías son visibles también en el mapa, particularmente en la categoría *automenciones* en la que se presenta una amplia escasez de esta estrategia en la revista Q2, lo que apunta, desde nuestra perspectiva, a que los escritores de esta revista prefieren un distanciamiento entre sus aserciones y la expresión de su propia voz, con lo cual privilegian la posición de la cultura o literatura científica sobre el propio *yo investigador*.

Los datos que proporcionan los mapas de calor muestran que cada disciplina tiene unos modos particulares de construcción del metadiscurso, y aunque no es nuestra intención generalizar los hallazgos obtenidos, nos resulta relevante mostrar esas variaciones que se identifican cuando se lleva a cabo una descripción de los resultados de cada una de las categorías de análisis. Ciertamente una de las tendencias que observamos es que en Agricultura y Ciencias Biológicas se privilegia las estrategias de mitigación, sobre las estrategias de posicionamiento de la voz autoral por medio del uso de las automenciones, mientras que en Lingüística esta estrategia visibiliza la voz del investigador sobre las convenciones que se siguen en las ciencias duras (cf. Sánchez, 2018).

Por otra parte, en Educación se prefiere disminuir o mitigar las amenazas que la comunidad pudiera percibir de los argumentos o posiciones del autor y que influyen directamente en la imagen que proyecta ante su lector (Sánchez, 2022). Esta misma estrategia también es la más

utilizada en Medicina, donde los investigadores han decidido velar su voz o presentarse con autoridad ante la comunidad científica.

Figura 6
Mapa de calor. Medicina



Fuente: Oliveros (2023)

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos descrito el comportamiento en cuanto a frecuencia/ausencia de los marcadores metadiscursivos en las secciones retóricas de los artículos de investigación de Agricultura y las Ciencias Biológicas, Lingüística, Educación y Medicina publicados en revistas de *Scopus* Q1, Q2, Q3 y Q4. Dentro de los hallazgos que nos parece interesante destacar es que el comportamiento de los marcadores metadiscursivos variaría en ocurrencia o ausencia en función de la sección retórica y de las áreas disciplinares. Los mapas de calor generados por medio del programa QualCoder 3.1 han sido una valiosa herramienta que nos ha permitido contar con una visión panorámica del fenómeno, y dar luz sobre la atención que los investigadores ponen en la activación de estrategias de interacción que van más allá de las relaciones lógicas, de cohesión que se establecen en los textos.

Siguiendo a Sánchez-Jiménez (2020), las diferentes elecciones que podemos observar entre los subcorpus estudiados y la variación en la selección de determinadas estrategias metadiscursivas sobre otras se dan precisamente en la relación que cada investigador o grupo de investigación establece con sus lectores y el contenido del trabajo. Esta variación en el comportamiento de los marcadores metadiscursivos apunta a la preferencia que tienen las disciplinas en establecer lo que pareciera ser una menor o mayor frecuencia de aparición de metadiscursos en los artículos de investigación.

De acuerdo con los hallazgos de este trabajo, en orden de mayor a menor frecuencia, las disciplinas de Lingüística, Agricultura y Ciencias Biológicas y Educación presentaron cada una más de mil casos en los que se apreció el uso de recursos interaccionales, mientras que en Medicina se etiquetaron menos de ochocientos casos. Consideramos que es importante matizar estos hallazgos, principalmente porque debemos ser cautelosos con este tipo de conclusiones, que no tienen en este caso la intención de ser taxativas, dadas las limitaciones que reconocemos en nuestro corpus.

En relación con los recursos interaccionales, hemos encontrado que estos varían según la disciplina, la sección retórica y los intereses estilísticos de los investigadores. La tendencia que hasta ahora hemos identificado es que el uso de marcadores metadiscursivos no se haya vinculado al tipo de revista en la que se publica (por lo menos en los subcorpus estudiados), hallazgo que contrasta con las investigaciones de Nawawia y Ting (2022) quienes sí encontraron una relación entre esta variable y las revistas categorizadas en Q1, Q2, Q3 y Q4 en *Scopus*. Pensamos que probablemente esto se debe a las diferencias en los corpus, las disciplinas o la lengua que se ha seleccionado para la comunicación científica.

En cuanto a la frecuencia de casos de automención en todo el corpus, las revistas Q1 priorizan este recurso seguidas de las revistas Q2, Q4 y Q3. En el caso de los intensificadores, se cumple lo que planteaban Nawawia y Ting (2022) en el supuesto de una relación entre el nivel de clasificación de una revista en *Scopus* y la cantidad de metadiscurso interaccional que podemos encontrar. En nuestro corpus, la presencia de metadiscurso, en especial de *intensificadores*, se observó de modo lineal entre las revistas, sin ningún salto en el patrón como ocurrió en la categoría *automenciones*. Con respecto al recurso de *mitigadores*, encontramos que las revistas Q1 cuentan con el mayor número de casos etiquetados, seguidas de las revistas Q3, Q2 y Q4. De acuerdo con los datos, los recursos de mitigación se prefieren en mayor medida que los recursos de intensificación.

En definitiva, en referencia a las diferencias en la construcción del metadiscurso, de acuerdo con las revistas de *Scopus*, no apreciamos una relación causal entre el tipo de revista (Q1, Q2, Q3 y Q4) y la proporción de metadiscurso que hallamos. Como hemos señalado, de haber tal relación, el vínculo entre ambas variables no está del todo claro y serían necesarias otras investigaciones que allanen el camino sobre este terreno aún en exploración.

En conclusión, los escritores de Agricultura y Ciencias Biológicas privilegian las estrategias de mitigación, sobre las estrategias de posicionamiento de la voz autoral por medio del uso de las automenciones, a diferencia de los escritores que trabajan en Lingüística quienes prefieren la automención sobre las otras estrategias, dado que es un recurso en el que la voz autoral se visibiliza y se muestra mucho más comprometida con lo que comunica. En cambio, los investigadores de Educación prefirieron las estrategias de mitigación o atenuación sobre las estrategias de intensificación, lo que podría implicar que para esta disciplina la negociación de los argumentos, posiciones o posturas de quien escribe y de quien lee el trabajo es ciertamente necesaria para alcanzar el consenso. Por último, los investigadores de Medicina se decantaron por el uso de estas mismas estrategias, lo que las hace un rasgo que pudiésemos señalar como propio del discurso científico.

Aunque los datos no son concluyentes, es posible inferir que existe una correlación entre la aparición de determinados marcadores metadiscursivos en secciones retóricas específicas del artículo de investigación, según las áreas disciplinares. Se sabe, por ejemplo, que los investigadores de Agricultura y Ciencias Biológicas muestran una mayor actitud afectiva y evaluativa en las secciones retóricas de *introducción* y *discusión*, al igual que los investigadores de Educación. Entonces es probable pensar que exista una correlación entre la elección de determinados mecanismos de interacción según las disciplinas, más que por el tipo de revista. Sobre este aspecto llama la atención que en Lingüística, a diferencia de otras áreas disciplinares, se concentra el mayor número de *automenciones*, *intensificadores* y *mitigadores*. Este es un hallazgo que resulta interesante, y por ende, recomendamos que futuros trabajos aborden esta preferencia en esta disciplina, por medio de estudios más amplios que esclarezcan estas elecciones.

Referencias bibliográficas

- Abbasi Montazeri, E., Jalilifar, A., & Hita, J. A. (2021). Evaluative language in applied linguistics research article discussions: exploring the functions and patterns of that-structures in argumentative texts. *Language Awareness*, 32(2), 193–216. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1990938>
- Ädel, A. (2006). Metadiscourse in L1 and L2 English. In *Studies in Corpus Linguistics* (Vol. 24). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ädel, A. (2022). Writer and reader visibility in humanities research articles: Variation across language, regional variety, and discipline. *English for Specific Purposes*, 65, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.09.001>
- Albelda, M. (2004). *La intensificación en el español coloquial*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio de tesis de la Universitat de València. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9816/albelda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alghazo, S., Al Salem, M. N., & Alrashdan, I. (2021). Stance and engagement in English and Arabic research article abstracts. *System*, 103, 102681.
- Álvarez, M. & Romero González, A. N. (2022). Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos de fin de grado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 21–33. <https://doi.org/10.5209/clac.81302>
- Bisbe Bonilla, L. (2021). “Lo que aquí pretendemos destacar es”: El Metadiscurso Interpersonal como orientación interpretativa en artículos de Antropología. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 21(2), 4–26. <https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.4-26>
- Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge University Press.
- Cañada, M. & Bach Martorell, C. (2020). Competencia discursiva y redacción de abstracts: gestionar la doble identidad estudiante e investigador. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 58(1), 159–183. <https://dx.doi.org/10.29393/rla58-7mccd20007>
- Colin Curtain (2023). QualCoder (version 3.2) [Computer Software]. <https://github.com/ccbogel/QualCoder/releases/tag/3.2>

- Connor, U., Tan, X., Zhang, Y. & Hume, M. (2022). An intercultural analysis of metadiscourse in international mathematical contest papers: From research to EAP practice. *Lingua*, 271, <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2022.103248>
- Crismore, A. & Farnsworth, R. (1989). Mr. Darwin and his readers: Exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos, *Rhetoric Review*, 8:1, 91–112, DOI: 10.1080/07350198909388880
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written communication*, 10(1), 39–71.
- Crismore, A., Raija Markkanen, & Margaret Steffensen (1993). “Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students”, *Written Communication* 10 (1), 39–71.
- Cuevas-Alonso, M. & Míguez-Álvarez, C. (2021). Metadiscursive Markers and Text Genre: A Metareview. *Publications*, 9, 56, 1–20. <https://doi.org/10.3390/publications9040056>
- Gustilo, L., Comillo, M., Valle, A., & Comillo, R. (2021). Managing Readers' Impressions of Research Article Abstracts Through Metadiscourse. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 392-406, <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.34255>
- Handford, M. (2012). Professional communications and corpus linguistics. En Hyland, K., Meng, H. & Handford, M. (Ed.). *Corpus applications in applied linguistics* (pp. 13–29). London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Hu, G. & Cao, F. (2015). Disciplinary and paradigmatic influences on interactional metadiscourse in research articles, *English for Specific Purposes*, 39, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.03.002>
- Hyland, K. & Jiang, F. (2022). Metadiscourse choices in EAP: An intra-journal study of JEAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 60, pp. 1-12 <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101165>
- Hyland, K. & Tse, P. (2005). Hooking the reader: a corpus study of evaluative that in abstracts. *English for Specific Purposes*, 24–2, 123–139. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.02.002>
- Hyland, K. (1998). Hedging in scientific research articles. Amsterdam: John Benjamins. Publishing Company.
- Hyland, K. (1999). Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3–26. [https://doi.org/10.1016/s0889-4906\(97\)00025-2](https://doi.org/10.1016/s0889-4906(97)00025-2)
- Hyland, K. (2000). Hedges, Boosters and Lexical Invisibility: Noticing Modifiers in Academic Texts, *Language Awareness*, 9:4, 179–197, DOI: 10.1080/09658410008667145
- Hyland, K. (2004). Disciplinary Interactions: Metadiscourse in L2 Postgraduate Writing. *Journal of second language writing*, 13(2), 133–151.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), 173–192.
- Hyland, K. (2012). Corpora and academic discourse. En Hyland, K., Meng, H. & Handford, M. (Ed.). *Corpus applications in applied linguistics* (pp. 30–46). London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What Is It and Where Is It Going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29.

- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25, 156–177.
- Hyland, K., & Tse, P. (2005). Evaluative that constructions: Signalling stance in research abstracts. *Functions of language*, 12(1), 39–63.
- Khedri, M. & Kritsis, K. (2020). How do we make ourselves heard in the writing of a research article? A study of authorial references in four disciplines. *Australian Journal of Linguistics*, 40:2, 194–217. DOI: 10.1080/07268602.2020.1753011
- Lee, D. (2008). Corpora and discourse analysis: new ways of doing old things. En Bathia, V. Flowerdew, J. & Rodney, J. (Ed.) *Advances in discourse studies* (pp. 86–99). London and New York: Routledge.
- Memon, A., Pathan, H. & Memon, S. (2021). An Intercultural Investigation of Interactive Metadiscourse Markers in a Research Article by Pakistani and British Engineers. *Corporum*, volume 3, 51-72.
- Meza, P. (2018). Estrategias de posicionamiento del autor en artículos de investigación de ciencias sociales, humanidades e ingeniería: novatos versus expertos. *Información tecnológica*, 29(2), 3-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>
- Mur Dueñas, M. (2011). An Intercultural Analysis of Metadiscourse Features in Research Articles Written in English and Spanish. *J. Pragmat.* 43, 3068--3079.
- Navarro, F.; Montes, S. & Álvarez, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 35–46.
- Noor Afifah Nawawi, & Ting, Su-Hie (2022). An Analysis of Interactional Metadiscourse Markers in Political Science Research Articles. *GEMA*, 22 (1). pp. 203-217.
- Oliveros, E. (2023). Metadiscurso interaccional en el artículo de investigación: un estudio sobre la variación en cuatro disciplinas científicas. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Parodi, G., Cantos-Gómez, P., & Howe, C. (Eds.). (2022). *Lingüística de Corpus en español/The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics*. Routledge
- Poudat, C. (2006). Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres. (Tesis para obtener el grado de doctor, Université d'Orléans, Orléans, Francia). <http://www.revue-texto.net/1996-007/Corpus/Publications/Poudat/Sommaire.pdf>
- Salas, M. (2015). Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos*, 48(87), 95–120. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- Sánchez-Jiménez, D. (2020). La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina. "[La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación es](https://www.cuny.edu/research/dialogicity-in-the-thesis-and-research-article/)" by David Sánchez-Jiménez (cuny.edu)
- Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos*, 55(108), 260–286. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100260>
- Sánchez-Upegui, A. (2018). Consideraciones sobre el artículo científico (ac): una aproximación desde el Análisis de Género y el posicionamiento. *Lingüística y Literatura*, 73, 17–36. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n73a01>
- Skorczynska, H., & Carrió-Pastor, M. L. (2021). A cross-disciplinary study of verb boosters in research articles from Engineering, Medicine, and Linguistics: Frequency and co-

- text variations. *Revista Signos (Impresa)*, 54(106), 575–599.
<https://doi.org/10.4067/s0718-09342021000200575>
- Solsun, A. & Akbaş, E. (2022). Establishing authorial presence by the exclusive-we: a functional approach to self-mentions in engineering research articles. *Participatory Educational Research*, 9 (3) 281-295. DOI: 10.17275/per.22.66.9.3
- Wongsa, J., Chuenchaichon, Y., & Suwannasom, T. (2024). A comparison of metadiscourse markers used in English research article introductions and literature review sections across two disciplines. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Sciences)*, 17(1), 74–8.
- Yao, Gang. (2022). Metadiscourse use in Spanish academic writing: exploring the interface of nativeness and expertise. El uso del metadiscurso en la escritura académica española: una exploración de la interfaz entre el estatus nativo/no nativo y el nivel de experiencia. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia.
- Zeynali Dastuyi, S., Ahangar, A. A., & Nourmohammadi, E. (2024). A gender-based study of interpersonal metadiscourse markers in the research papers of Iranian senior undergraduate students of translation studies. *Onomázein*, (65), 36–64.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.65.03>

Modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en educación media general

Zuleima López

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
zuleylopez80@gmail.com

Lourdes Díaz Blanca

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ludibla40@gmail.com

Resumen

Estudios empíricos y la propia práctica pedagógica indican que los docentes de educación media general no suelen ocuparse de la enseñanza explícita de la lectura en las distintas asignaturas que administran. Por lo tanto, en este artículo, se presenta un modelo teórico y didáctico sobre la comprensión de la lectura en las distintas asignaturas de este nivel, tomando en cuenta los planteamientos de la Literacidad Disciplinar. Sus principios son: la lectura es una práctica situada y contextualizada, transversal en el currículo, epistémica y retórica, multisemiótica, recursiva y su enseñanza es mediada, explícita, dialógica, colaborativa e interactiva. Se fundamenta didácticamente en el aprendizaje significativo, la enseñanza explícita, el aprendizaje colaborativo y la alfabetización disciplinar. Se sustenta en la metodología basada en géneros discursivos, la mediación pedagógica y la negociación entre pares. De igual modo, implica cinco (5) fases de lectura: activación de conocimientos previos, propósitos de lectura, búsqueda y evaluación de fuentes, registro y tratamiento de la información, sistematización de la lectura y socialización oral de los productos de lectura.

Palabras clave: lectura, modelo teórico-didáctico, literacidad disciplinar, educación media general.

Abstract

Empirical studies and teaching practice themselves show that high school teachers usually do not provide explicit instruction on reading across different subjects they teach. Therefore, this article offers a theoretical and instructional model for reading comprehension in these subjects at this educational level, based on Disciplinary Literacy approaches. The principles of this approach include viewing reading as a situated and contextualized activity, transversal in the curriculum, epistemic and rhetorical, multisemiotic, recursive in nature, with teaching that is mediated, explicit, dialogic, collaborative, and interactive. It also relies on didactic principles such as meaningful learning, explicit instruction, cooperative learning, and disciplinary literacy. This model is supported by a methodology involving discursive genres, pedagogical mediation, and peer-to-peer negotiation. Similarly, it outlines five stages of reading: activating prior knowledge, setting reading purposes, searching and evaluating sources, recording and processing information, and systematizing reading, along with oral socialization of the reading results.

Keywords: reading, theoretical-didactic model, disciplinary literacy, high school education.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura, presente en los escenarios de todos los niveles educativos y en las distintas trayectorias individuales o sociales, forja una identidad personal, social y académico-profesional. En este sentido, Sanz (2005) señala que cumple tres funciones fundamentales: a) Favorece el desarrollo del individuo al permitirle su autoconocimiento, expansión de horizontes y aprovechamiento de oportunidades conducentes al bienestar y autonomía. b) Contribuye con el desenvolvimiento e identidad social, al tiempo que habilita la participación ciudadana democrática. c) Colabora con la construcción del conocimiento, por lo cual se considera crucial para el aprendizaje escolar, dado que la información que los estudiantes obtienen, discuten y utilizan en las aulas procede de los textos en diferentes formatos.

La comprensión de la lectura ha sido objeto de indagación desde los enfoques lingüísticos o psicolingüísticos hasta los socioculturales, los cuales privilegian el contenido del texto, el papel que juegan los procesos cognitivos del comprendedor y el influjo de la cultura y la sociedad en la comprensión. Son distintas miradas que han ido modificándose con los avances teóricos, didácticos, metodológicos, sociales y tecnológicos tanto en materia de aprendizaje en general como concretamente en la lectura. Con base en el enfoque sociocultural, se entiende como una práctica contextualizada por cuanto los significados y conocimientos construidos dan cuenta del entendimiento del mundo de los sujetos lectores (Cassany, 2006). En el encuadre de esta orientación, la Literacidad Disciplinar asume la lectura como un proceso situado en contornos específicos con sus prácticas lingüístico-discursivas, valores y concepciones particulares (Sandoval y Zanotto, 2022).

Esta práctica sociocultural se ha estudiado en diferentes niveles del sistema educativo a nivel nacional, regional y mundial. En investigaciones en el sector universitario, se argumenta que durante los primeros años los estudiantes leen los textos asignados por los docentes, sin una reflexión sobre su importancia o de los motivos por los cuales acceden a los textos; por ello, el aporte al contenido textual es exiguo y tienen limitaciones para organizar el discurso al que se enfrentan, a lo cual se suma la falta de acompañamiento docente durante el desarrollo de las prácticas letradas (Estienne y Carlino, 2004; Carlino, 2008).

Tal hecho evidencia las brechas con respecto a la comprensión textual de los estudiantes de educación media general (EMG) o secundaria, y los universitarios de los primeros años o semestres de sus carreras. Los estudiantes de nuevo ingreso a las universidades se enfrentan a una situación académica diferente a la etapa de la cual egresan. Sobre este hecho, Mostacero (2011:15) argumenta que, regularmente, “quienes provienen de un liceo no han sido formados para desempeñarse adecuadamente en una comunidad discursiva especializada”. Pero resulta paradójico que se les soliciten tareas de lectura y escritura, aun cuando no han sido preparados para cumplir esas exigencias. Por tanto, en este nivel el docente no solo tiene la responsabilidad de “enseñar a enseñar” y de “enseñar a aprender”, sino además de trabajar con contenidos y crear condiciones y situaciones para escribir con propiedad académica y leer con sentido crítico (Mostacero, 2012, 2014).

Sin embargo, existe un cierto acuerdo tácito o expreso entre los docentes con respecto a que la enseñanza de la lectura y la escritura incumbe a niveles de escolaridad previos al universitario, por lo que los estudiantes deberían desenvolverse autónomamente en las tareas de lectura sin mediación alguna de los docentes (Mostacero, 2011; Carlino et al., 2013; Pérez y Rincón, 2013; Moyano, 2018), admitiendo así que son habilidades generales, universales

y estáticas, que se adquieren en niveles anteriores y son suficientes para encarar las demandas en el ámbito de la educación superior. Tales presuposiciones están lejos de materializarse realmente. Efectivamente, en EMG también suele atribuirse la enseñanza de la lectura a la educación primaria; adicionalmente se asume que esta tarea concierne a los docentes del área de castellano.

En concreto, se presume que la enseñanza de la lectura atañe solo a los profesores de lengua. Desde siempre se ha concebido que la formación en materia de lectura y escritura es una responsabilidad solo del área de castellano o lengua y literatura, lo que ha generado que los estudiantes exhiban serias debilidades en las demás unidades curriculares y los docentes manifiesten esta problemática (Giraldo, 2015). En todas las asignaturas se solicitan tareas de lectura y escritura, pero probablemente, no se provean las herramientas ni las orientaciones para alcanzar la calidad de estas. Esta situación se evidencia en las instituciones educativas, en las cuales labora una de las investigadoras. En reuniones formales, consejos de cursos, conversaciones cotidianas escolares o sondeos orales preliminares y en la experiencia educativa, se observa que, en las asignaturas diferentes de lengua, los docentes no suelen ocuparse explícitamente de actividades para favorecer el desarrollo de las competencias generales de lectura o para entender y participar en las dinámicas letradas de las disciplinas.

Pese a los esfuerzos de los docentes por motivar a los estudiantes hacia el hábito de la lectura, comúnmente el tratamiento de los géneros discursivos inherentes a las asignaturas no se ejecuta con ayuda explícita en cuanto a caracterización estructural, lingüística y léxico-discursiva de estos para identificar contenidos específicos y la manera en que se formulan. Igualmente, no suele establecerse una relación directa entre la información procedente de distintas fuentes para integrarla y aprenderla (lectura de múltiples documentos) o aplicar estrategias metacognitivas para regular la comprensión. No se aprecia la enseñanza sistemática de estrategias de comprensión crítica, por lo que pareciera ser suficiente la extracción de significados literales; ni tampoco la sugerencia de bibliografías u orientaciones para la búsqueda y selección de las más apropiadas.

Además, se observa énfasis en las tipologías textuales (narración, exposición, argumentación) con base estructural, estática y descontextualizada, contraria a la comprensión centrada en la noción dinámica y situacional de género discursivo, aun cuando, tal como lo señala Navarro (2019:2), los tipos de textos “no sirven para entender los rasgos o producir un género académico complejo”. Favorecen la enseñanza de la escritura como objeto más que como habilidad. No sirven para enseñar a entender y adecuarse a los contextos culturales y situacionales de uso”. Siguiendo a Roni y Carlino (2014), podría decirse que la lectura se entiende como una “habilidad elemental” de decodificación y extracción de significados desligados de los contenidos, que se complejiza paulatinamente y se enseña de forma periférica; por lo cual, si bien pudiera estarse al tanto de las diferencias en las demandas de lectura propias de cada nivel, no hay adecuación de las estrategias a los contenidos de la materia.

Se cree, entonces, que el compromiso de abordar la enseñanza de la lectura es del profesor de castellano, mientras que los profesores de las demás áreas están exentos de contribuir con actividades que enfrenten al estudiante a la lectura de los géneros discursivos inherentes a estas. En contraste con ello, Castronovo y Mancovsky (2010) sostienen que cada docente, independientemente de la asignatura que administre, tiene el cometido de fortalecer la práctica tanto de la lectura como de la escritura por ser competencias requeridas por los

estudiantes para el logro y avance de su proceso académico. No obstante, en la experiencia pedagógica, se ha podido apreciar que los docentes no muestran un conocimiento explícito de los géneros discursivos y las convenciones inherentes a las disciplinas que sirven de base a las asignaturas que dictan y tampoco refieren la planificación de tareas específicas que promuevan en sus estudiantes el abordaje y la comprensión de los textos.

La situación descrita obedece, posiblemente, a la tendencia a pensar que si un estudiante ya aprendió a leer, “podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de distintos textos” (Solé, 2012:2). Desde este punto de vista, se entiende la lectura como un proceso descontextualizado y transferible a otros espacios y situaciones (Pérez, 2018). En esta dirección, se ha indicado que las concepciones de los docentes sobre la lectura intervienen en el modo en que presentan los contenidos, trabajan la comprensión y le confieren valor a esta práctica (Cartolari y Carlino, 2009). De allí que, si admiten que la lectura es un proceso de decodificación centrado en el reconocimiento de signos gráficos y la identificación de contenidos explícitos, no se ocuparán de enseñar a sus estudiantes a elaborar inferencias o anticipaciones, ni a aplicar estrategias para establecer relaciones entre los contenidos textuales y los condicionamientos sociales que inciden en su interpretación.

Entre las consecuencias de este hecho se señalan las siguientes: los estudiantes tienen limitaciones para leer de forma autónoma, no poseen hábitos de lectura, los niveles de comprensión son bajos, carecen de herramientas para asociar contenidos y argumentos, leen para ser evaluados, exhiben desconocimiento o poco manejo de las estrategias críticas o retóricas, entre otras (González y Vega, 2010; Muñoz y Ocaña, 2017; García et al., 2018; Gasca Fernández y López Santiago, 2019). Por otra parte, se ha revelado el interés enfático del docente en la naturaleza instrumental y ejecutiva de la lectura (Yubero y Larrañaga, 2015) basada en técnicas de aprendizaje, reconocimiento de contenidos textuales explícitos, tratamiento de los textos a través de síntesis, análisis y comentarios, respuestas a las preguntas formuladas y seguimiento de instrucciones.

En nuestro país, la situación de la lectura ha sido descrita en investigaciones o informes de organismos nacionales e internacionales. Para el caso de la alfabetización inicial, hace casi dos décadas, la UNESCO “ubicó a Venezuela con una tasa de analfabetismo del 7 % para 2006, lo que equivale a 1.318 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir” (Noticiero Digital, 2008). Más recientemente, el [Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea \(SECEL\)](#) ha reportado qué está ocurriendo con las competencias lectoras de estudiantes de secundaria. Este informe es elaborado por la Escuela de Educación de la UCAB desde 2019, con el propósito de formalizar un diagnóstico sobre el aprendizaje de los estudiantes en distintas asignaturas de educación media general. En particular, para el año escolar 2022-2023, 6.650 (55,04 %) reprobó, mientras que unos 5.432 (44,96 %) lograron una nota igual o superior a 10.

De hecho, “Los resultados mostraron que los estudiantes en nivel global tienen una deficiencia alarmante en la comprensión inferencial (predicción, inferencias, síntesis e interpretación de significados) y en comprensión crítica (análisis, deducción e interpretación) en cada una de las áreas evaluadas” (El Ucabista, 2023). Estos datos ubican a los estudiantes en un nivel de lectura literal. Tales hallazgos son compatibles con los de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), aplicada cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a estudiantes de 15 años que están concluyendo su formación secundaria, en los cuales se muestra que para el

año 2022 los jóvenes de 72 naciones de América Latina y el Caribe exhiben niveles de desempeño de lectura inferiores con respecto a sus pares de otras latitudes.

Estas dificultades podrían repercutir en el rendimiento de los estudiantes, ya que presentan restricciones para el cumplimiento de actividades que ameritan la comprensión y reflexión sobre un texto, la exposición de sus propias opiniones en atención a lo leído o la construcción de textos en función de la relación, integración y elaboración de contenidos procedentes de las distintas fuentes consultadas. Ciertamente, aunque no siempre con resultados concluyentes, se reportan indagaciones sobre la relación entre rendimiento académico y lectura (Chamorro, 2020; Quispe, 2018; Gómez et al., 2014; Franco et al., 2016).

Tal situación también podría ocasionar la deserción escolar (Almeida, 2022), al no alcanzar ni el desarrollo ni la consolidación de habilidades idóneas para comprender textos complejos, cuyo acceso y tratamiento se demandan en las distintas asignaturas del diseño curricular de EMG. Ahora bien, parafraseando la inquietud de Carlino (2002) en torno a quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad, cabría preguntarse: ¿A quién le corresponde la enseñanza de la lectura en EMG? Las respuestas a esta interrogante se han formulado, concretamente, en el seno del enfoque sociocultural y de la Literacidad Disciplinar. Si bien estas corrientes se centran en la escritura, reconocen que los planteamientos y tareas se basan y derivan de la lectura. En este marco referencial, se explica que cada docente debe orientar sobre el contenido, los géneros que se escriben y los modos de leer y escribir en su asignatura, por medio de un trabajo conjunto con los docentes del área de lengua; es decir, debe pensar en qué enseñar y cómo hacerlo (Farfán Castillo y Gutiérrez Ríos, 2022).

En América Latina, se han llevado a cabo investigaciones en el marco de la Literacidad Disciplinar, en las cuales se describen competencias de comprensión en historia, geografía y ciencias sociales, enseñanza de la comprensión crítica en las asignaturas (Farfán Castillo y Gutiérrez Ríos, 2022), valor epistémico de la lectura y la escritura en la producción de géneros discursivos o la comprensión de textos escolares (Navarro et al., 2020; Navarro y Revel, 2021). Sin embargo, como se ha subrayado (Farfán Castillo, 2023; Iglesias, 2016; Roni y Carlino, 2014), son escasos los estudios sobre la lectura en las asignaturas de secundaria. En el contexto venezolano, aunque hay contribuciones sobre la lectura en este nivel (Morales et al., 2006; Villasmil et al., 2009; Figueroa Vera, 2011; Terán et al., 2017), al menos en la revisión de antecedentes para este estudio, se encuentran pocos trabajos que den cuenta de la lectura en las asignaturas y ninguno cuya teoría de base sea la Literacidad Disciplinar.

En fin, como los estudios teóricos y empíricos lo han expuesto y la propia práctica docente ha permitido observarlo, el problema planteado reside en que los docentes de EMG no suelen ocuparse de enseñar explícitamente a sus estudiantes los modos de leer ni las estrategias requeridas para comprender, aprender y aplicar los contenidos que circulan en los géneros discursivos propios de cada área del saber. Con base en la contextualización del problema, el objetivo de este artículo es presentar un modelo teórico y didáctico sobre la comprensión de la lectura en el subsistema venezolano de educación media general, tomando en cuenta los planteamientos de la Literacidad Disciplinar.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO TEÓRICO-DIDÁCTICO DE LECTURA DISCIPLINAR EN EMG

Este modelo se sustenta en la noción de literacidad que explica cómo la lectura y la escritura no son productos individuales, sino que surgen de las interacciones sociales y la construcción colectiva. Por tanto, “no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con esos textos” (Zavala, 2009:24). Siguiendo a Barton y Hamilton (2004), podemos decir que la lectura como *práctica letrada* de carácter social, cultural y contextual se materializa en el *dominio* escolar a través de distintos *eventos de literacidad* que son mediados por los *textos*, la interacción que se produce en torno a ellos y la influencia de otros dominios (hogar, medios de comunicación social, redes sociales, comunidad etc.). Los textos están marcados por la hibridez de las formas contemporáneas de lectura, puesto que se accede a materiales tanto impresos como digitales.

Más específicamente, el modelo se asienta en los planteamientos de la Literacidad Disciplinar, definida como una práctica que se engendra “en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López Bonilla, 2017:168). De acuerdo con esta teoría, la lectura está enraizada en contextos disciplinares delimitados, lo que favorece la interacción con el mundo y quienes lo conforman, contribuye a la comprensión y aprendizaje de los contenidos propios de las áreas de formación o asignaturas del currículo de EMG, el desarrollo de habilidades requeridas para el conocimiento de los géneros discursivos producidos y consumidos en estas, así como de las competencias comunicativas para participar en estas comunidades.

2.1. Principios

Este modelo la lectura se rige por una serie de principios:

- a. Es una práctica situada y contextualizada. Está enmarcada en campos de estudio o áreas del saber imbuidas, a su vez, en un contexto sociocultural más amplio, cuyos productos se realizan a través de géneros discursivos.
- b. Es una práctica transversal. Perméea todas las áreas formativas del currículo de EMG. En este sentido, la comprensión de los géneros discursivos inherentes a estas favorece la participación en comunidades académicas y prepara las condiciones para el acceso a las culturas letradas de la universidad.
- c. Es epistémica y retórica. Se lee para aprender en las diferentes asignaturas (potencial epistémico) y para aprender distintas habilidades y competencias que contribuyen al fortalecimiento del proceso de lectura (potencial retórico).
- d. Es multisemiótica. Se aborda la comprensión de artefactos semióticos variados (textos). (escritos, orales y multimodales, mapas, gráficos, obras de arte, problemas numéricos, monumentos, espacios y paisajes, símbolos, modelos u objetos físicos, maquetas, experimentos, etc.) o de expresiones culturales (interpretación de costumbres, acciones, creencias, ideologías, representaciones de la sociedad, etc.).
- e. Es recursiva. Comporta una serie de fases. La lectura es llevada a cabo por un sujeto lector que lee y relee, se mueve de un texto a otro o de una pantalla a otra, avanza o

retrocede, aplica estrategias cognitivas en distintos momentos e interactúa acerca del contenido y lo socializa.

- f. Es mediada y explícita. El docente cumple un papel mediador fundamental en el proceso de lectura, con miras a colaborar con las habilidades de comprensión de los textos y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.
- g. Es dialógica y colaborativa. El diálogo y la interacción entre los docentes y estudiantes, antes, durante y después de la lectura, contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento y al aprendizaje colaborativo.

2.2. Fundamentos didácticos

El modelo tiene cuatro (4) fundamentos didácticos:

a. *Aprendizaje significativo*

Según esto, las personas aprenden cuando pueden asociar las nuevas informaciones y los conocimientos previos que poseen en su estructura cognoscitiva. Este punto de equilibrio y ajuste conlleva la asignación de significados a los nuevos aprendizajes, la aplicación a otras situaciones y la reconstrucción particular de los saberes. Involucra tres procesos: incorporación de conocimientos novedosos a la estructura cognitiva base de los aprendices, interacción entre conocimientos y experiencias previas con los nuevos, y una interrelación lógica, coherente y estable de estos saberes (Intriago Cedeño, et al., 2022). Fomenta la interacción e implicación del estudiante con los temas tratados en clase, lo cual facilita las conceptualizaciones, deducciones e inferencias, así como la proximidad entre las actividades académicas y cotidianas (Baque y Portillo, 2021). Además, despierta el entusiasmo y la motivación.

b. *Enseñanza explícita*

La enseñanza explícita, emparentada usualmente con el *enfoque instructivo* o *enseñanza* experiencias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, que suponen una interacción activa entre docentes y estudiantes. Los primeros enmarcan su acción pedagógica en actividades muy estructuradas, guiadas, con suficiente apoyo (descripciones, ejemplos, explicaciones, modelos) y retroalimentación al inicio; mientras que los segundos actúan, primero bajo la dirección y las indicaciones, hasta que, gradualmente, van adquiriendo autonomía y mayor desenvoltura en el manejo de conocimientos, destrezas, habilidades o competencias.

Bressoux (2022) distingue cinco fases esenciales en el desarrollo de una sesión de clase explícita: apertura, modelización, práctica guiada, práctica independiente y cierre. Por su parte, Gori et al. (2022) listan una serie de características de este tipo de enseñanza: organización y enfoque de las actividades, conocimiento de las disciplinas, modelaje, demostración y ejemplificación, posibilidad de preguntar y responder, práctica guiada al inicio con independencia progresiva, evaluación clara y retroalimentación permanente.

A partir de lo anterior, la enseñanza explícita de la comprensión lectora admite organizar las clases con objetivos de lectura claros, conceptos específicos y bien definidos; exploración de conocimientos previos sobre los temas, géneros discursivos y contextos culturales de la información textual; puesta en diálogo y reciprocidad de los contenidos dentro de la propia

materia y entre esta con otras del currículo; modelado y demostración de acciones, habilidades y estrategias de lectura acompañadas de la narración oral de lo que se hace; creación de un ambiente armónico que posibilite el flujo de preguntas y respuestas a través de los distintos tipos de lectura y secuencias de enseñanza; prácticas de lecturas guiadas y bien estructuradas que preparan para las lecturas más autónomas, a través de las cuales se ofrece retroalimentación permanente. Por último, se indican claramente los criterios de evaluación, que pueden ser mediante listas de control o rúbricas.

c. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la alineación de las acciones, actividades, habilidades y esfuerzos de un equipo para alcanzar el objetivo compartido de dominar una materia, construir el conocimiento y aprender. Las estrategias de aprendizaje colaborativo tienen como eje la correspondencia interactiva, *organizada y estructurada*, entre los estudiantes y entre estos y los docentes, en la que se comunican ideas conceptuales o actitudinales. Se sustentan en la tolerancia, respeto y consideración de puntos de vista alternativos, lo que fortalece la autonomía y la búsqueda de soluciones individuales o colectivas. En general, contribuyen a mejorar la comprensión lectora, ya que tienden a maximizar la comunicación del educando a través de la apropiación de un vocabulario amplio y fluido, permitiéndole el desarrollo y el fortalecimiento de la comprensión lectora (Menacho López, 2021:14).

d. Alfabetización disciplinar

Cada disciplina, área del saber o asignatura cuenta con particularidades relativas a sus modos de leer y escribir, a la manera en que se organiza y estructura el conocimiento, a los recursos lingüísticos y discursivos empleados para cumplir con sus propósitos comunicativos, y a las estrategias para comprender los textos. Por lo tanto, “enseñar una disciplina no puede consistir exclusivamente en la exposición de sus teorías y conceptos, sino que también requiere la enseñanza de sus formas de validar y comunicar el conocimiento en la comunidad disciplinar” (Stagnaro, 2018:21). En sintonía con lo anterior, a partir de los aportes de autores como Shanahan y Shanahan (2008) y Zabaleta et al. (2021), la alfabetización disciplinar explica que los géneros y textos propios de los distintos campos disciplinares exigen estrategias típicas para su comprensión, con el fin de que los estudiantes, además de conocer el contenido de las materias, aprendan cómo estos se construyen, evalúan y comunican discursivamente.

López Bonilla (2017) aclara que si bien la alfabetización inicial es fundamental en el medio escolar, es perentorio franquear esta etapa que en ocasiones limita la genuina y profunda interacción y participación en la cultura escrita. Por ello, “le toca a cada disciplina académica y a los miembros que conforman esas comunidades pensar en las prácticas, los recursos, las actividades y los conocimientos necesarios para que los estudiantes pasen de una alfabetización restringida a una alfabetización especializada” (pp. 39-40). Por ejemplo, la planificación y ejecución de actividades híbridas de lectura, escritura y oralidad en las que los estudiantes participen activamente, como el reporte oral o escrito de los procedimientos seguidos luego de un experimento, visita a un museo, observación y lectura de mapas o croquis, lectura de obras literarias, o la reseña de películas, videos, obras de arte, artículos de revistas científicas, etc.

2.3. Fundamentos metodológicos

El modelo de lectura tiene tres (3) fundamentos metodológicos:

a. Metodología basada en géneros discursivos

El tratamiento de la lectura desde los géneros discursivos ofrece grandes ventajas. La versatilidad de usos, funciones, estructuras, recursos lingüístico-discursivos, textos y propósitos comunicativos que se observan es útil para el campo de acción en el aula, al pretender acercarnos a las conexiones entre sujetos, textos, saberes y contextos (Bajtín, 1985; Navarro, 2019). Como lo señala el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), esta visión “holística” orienta al estudiante hacia la percepción de los propósitos comunicativos situados de los géneros desde los distintos niveles de la lengua (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

El tratamiento de la lectura en función de los aportes de las distintas teorías de género discursivo permite entrenar a los estudiantes para reflexionar sobre los factores sociales que rodean la construcción textual; considerar los elementos lingüísticos y discursivos empleados en la elaboración de los textos; acceder a una gran variedad de temas e identificar las unidades temáticas que dinamizan el flujo informativo del texto; reconocer la estructuración de los contenidos según los movimientos retóricos de cada género y, en consecuencia, comprender los propósitos comunicativos locales y globales; tomar en cuenta los condicionantes contextuales implicados en los contenidos textuales; aceptar que la comprensión de los contenidos textuales está influenciada por los propósitos, concepciones, creencias y percepciones o expectativas de los lectores; identificar los modos de organización discursiva (narración, descripción, exposición, argumentación); explorar los conocimientos previos de los estudiantes en torno al contexto sociocultural; aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura y monitorear, autoevaluar o controlar el proceso de lectura; así como leer de acuerdo con las bases conceptuales y modos de leer en las distintas asignaturas, dado el carácter situado de los géneros.

b. Mediación pedagógica

Errázuriz et al. (2021) describen dos tipos de mediaciones de lectura en las disciplinas que, lejos de ser opuestas, más bien se complementan: las *ayudas frías* para *enseñar a comprender* a los estudiantes mediante el modelaje de las estrategias de lectura en las distintas disciplinas, en especial, aquellas referidas al reconocimiento de los géneros discursivos (estructura, lenguaje y contenido) y las *ayudas cálidas* para *ayudar a comprender*, las cuales se emplean en el acompañamiento y motivación de la lectura, a través de la creación de climas armónicos que promuevan la participación. A estas añaden el modelamiento de las distintas modalidades de lectura para lograr su andamiaje, motivación y emoción, tales como: lectura en voz alta (docente), lectura compartida (estudiantes y el docente), lectura guiada, lectura independiente, que propician el diálogo y la interacción en el aula (Swartz, 2011; Goikoetxea y Martínez, 2015).

c. Colaboración negociada o negociación entre pares

Moyano (2010: 470) alude a la *negociación entre pares* o *socios*, esto es, a la interacción que se establece entre un profesor de lengua y un profesor que dicta otras asignaturas del currículo. Considera que “se trata de un intercambio entre pares que se reúnen para un trabajo compartido, al que cada uno aporta diferentes saberes y experiencias”. El profesor de una asignatura particular colabora con su conocimiento de la cultura disciplinar y metodológica, mientras que el docente de lengua aporta herramientas para la descripción lingüística, discursiva y contextual de los géneros discursivos que se trabajan, lo cual contribuye a la selección de contenidos de enseñanza.

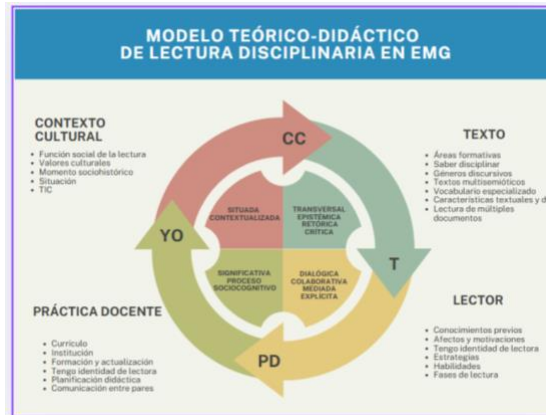
Si bien la propuesta está dirigida a la educación superior, muy bien puede adaptarse a EMG. Esta autora plantea que en la negociación se podrían establecer los siguientes acuerdos: integración de las actividades de lectura y escritura al aprendizaje de los contenidos, no como un trabajo adicional; planificación en conjunto de las tareas que se desarrollarán en cada materia, partiendo de las propuestas de los docentes que las administran, pero sin desconocer los aportes y sugerencias del profesor de Lengua; estudio de los géneros que los estudiantes leerán y escribirán (contexto, organización retórica y descripción lingüístico-discursiva) y planificación colegiada de los aspectos formales y funcionales que se evaluarán.

Ahora bien, esto no implica “que los docentes de las materias deban ser expertos en lingüística..., pero sí que es necesaria la capacitación docente en el tema o los proyectos colaborativos” (Navarro y Revel, 2021:78). Aunque los profesores del área de Lengua cuentan con herramientas, competencias y conciencia metalingüística para el tratamiento de los recursos lingüísticos y discursivos empleados en la construcción textual, habitualmente no responden a las diferentes asignaturas del currículo, mientras que los de otras materias no disponen de conocimientos para la enseñanza general o específica de la lectura y la escritura. De allí la necesidad de apoyo y colaboración (Sánchez y Errázuriz, 2018).

2.3. Estructura del modelo

El modelo de lectura disciplinar en EMG, representado en el gráfico 1, está estructurado en cuatro (4) componentes interdependientes y no jerárquicos: contexto cultural, texto, lector y práctica docente. En el interior del círculo aparecen los principios sobre los que se apoya el modelo, los cuales ya fueron explicados.

Gráfico 1. Modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en EMG



Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Contexto cultural

El contexto cultural de la lectura está conformado por la función que esta desempeña en la sociedad y en la vida cotidiana; a través de ella, nos interrelacionamos con los otros, participamos en el entorno en el que nos desenvolvemos y adquirimos identidad (Sanz, 2005). Esa función es, desde luego, dinámica y cambiante a lo largo de la historia. Los textos se construyen socialmente dentro de coordenadas espacio-temporales definidas, son situados socioculturalmente; la comprensión está influenciada por una serie de valores culturales, como costumbres, tradiciones, ideologías, cosmovisiones, creencias, percepciones y representaciones sociales, que se encuentran imbuidos en los discursos (Cassany y Castellà, 2010).

Precisamente, por el dinamismo del valor social de la lectura, los propósitos, los modos de leer, las metodologías de enseñanza y las demandas, se modifican y diversifican en el tiempo. Inclusive, las prácticas letradas hegemónicas de una comunidad determinan y dirigen qué leer, cómo hacerlo, por qué razón y con qué propósitos (Aliagas et al., 2009). De igual manera, las tendencias sociales gobiernan los formatos de lectura privilegiados. Es así como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han generado el acceso a una gran variedad de textos de géneros discursivos infinitos y distintas hechuras, que cada vez más crean nuevos perfiles de lectores y reclaman otros modos de enseñanza. En este sentido, el contexto sociocultural impacta en la visión del lector, sus gustos, preferencias y hábitos, habilidades y estrategias de lectura; así como en la práctica de los docentes.

2.3.2. Texto

En este modelo, la lectura es transversal; se encuentra presente en las distintas áreas formativas de EMG: Arte y patrimonio, Castellano, Ciencias Naturales, Biología, Física, Química, Ciencias de la Tierra, Educación Física, Formación para la Soberanía Nacional, Geografía, Historia y Ciudadanía, Inglés y otras lenguas extranjeras, Matemáticas, Orientación y Convivencia, así como Participación en grupos de creación, recreación y

producción. En todas estas, los procesos lectores son primordiales para el abordaje de los contenidos y saberes disciplinares, pero también para el desarrollo de habilidades y competencias que permiten acceder a los géneros discursivos.

Estas materias, como sabemos, cristalizan las disciplinas del saber que organizan los conocimientos académicos: aportes teóricos, conceptos principales, procedimientos metodológicos y mecanismos de difusión (Krishnan, 2009; Gee, 2010; Christie y Maton, 2011). La dinámica propia de estas áreas formativas hace de esos espacios comunidades discursivas en las que circula una serie de géneros prototípicos, con un vocabulario especializado y una organización estructural precisa que les otorgan estabilidad a las prácticas letradas (Parodi, 2008; Hyland, 2009; López-Bonilla, 2013).

En este sentido, la comprensión de esos géneros implica el acercamiento multisemiótico o multimodal. Parodi (2010) explica que la multiseiosis es un rasgo esencial de los géneros y textos que se trabajan en las distintas disciplinas del saber, puesto que el acceso, construcción y difusión del conocimiento a estos muestra la complejidad y sofisticación progresiva de sistemas semióticos múltiples. De hecho, en las áreas formativas de EMG se leen y escriben géneros discursivos variados que incluyen sistemas semióticos complementarios e interrelacionados para dar lugar a la configuración de los significados: verbales, gráficos, numéricos y tipográficos. Pero también, dentro de estas clasificaciones de multimodales, se incluyen los visuales (mapas, gráficos, esquemas, planos), los audiovisuales (videos, páginas web).

Como ya se ha expresado, la comprensión textual supone el reconocimiento y manejo del lenguaje especializado empleado para el desarrollo de los conceptos propios y el vocabulario técnico de las áreas formativas. La consideración de este elemento prioritario descansa en las evidencias teóricas y empíricas que argumentan la correlación positiva entre vocabulario disciplinar y comprensión de significados (Harmon y Wood, 2018). Por otra parte, implica el tratamiento de los géneros discursivos para identificar y diferenciar los textos con características contextuales (propósitos o fines comunicativos, roles, estatus e identidad de los participantes) y lingüísticas (gramática, léxico, organización retórico-discursiva) típicas (Ibáñez, 2010), con la finalidad de fomentar tanto la competencia genérica referida al dominio de saberes textuales (organización retórica, marcas lingüísticas) y contextuales (institución, circulación, participantes en la dinámica enunciativa) como la competencia epistémica.

Dicho tratamiento abarca los siguientes rasgos (Navarro y Revel, 2021): contexto enunciativo y de circulación (emisor, audiencia y situación sociocomunicativa); propósitos socio-discursivos (finalidad); organización retórica (estructuración del contenido, de qué partes consta, cómo se dispone la información, etc.); y recursos lingüístico-textuales (elementos léxicos y gramaticales, términos que suelen usarse, estructuras introductorias, marcadores discursivos, entre otros). Asimismo, hace falta reconocer y evaluar distintas voces, argumentaciones y puntos de vista en los textos (citas, ecos, alusiones, palabras tomadas, etc.), valorar los aportes del autor y confrontarlos con los propios e identificar información implícita (ideologías, ironías). En otras palabras, es preciso llevar a cabo una lectura crítica del texto (Cassany, 2004). La ampliación y profundización de este contexto cognitivo disciplinar reclama la lectura de múltiples documentos sobre un tema.

La comprensión de múltiples documentos es una rica fuente de aprendizaje dentro de las disciplinas y asignaturas, puesto que conlleva resumir, relacionar, evaluar e integrar ideas. Esta competencia es valiosa para el desempeño como *individuos alfabetizados* hoy en día, e implica la habilidad inferencial y analítica para identificar vínculos intertextuales entre distintas fuentes informativas, así como la capacidad para evaluar la confiabilidad y relevancia de las fuentes (Vega López et al., 2013; Gómez Cordero y Vega López, 2022).

2.3.3. Lector

En este modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en EMG, el lector tiene un papel activo en la construcción de los significados textuales. En este proceso, entran en juego los conocimientos previos (Solé, 2012) sobre el tema tratado, la organización retórica de los géneros discursivos, los procedimientos y la imagen de la tarea de lectura (Llamazares, 2015). De igual modo, influye el componente afectivo o emocional (gustos y preferencias de lectura, expectativas, autopercepciones como lectores, autoconceptos, autoestima, etc.), puesto que se activan estados de ánimo y sentimientos positivos o negativos, más o menos variables en intensidad, según los objetivos de lectura, las expectativas de logro, los intereses o las creencias. Cuanto mayor es la implicación y el “fluir» del lector, se incrementarán la satisfacción y el bienestar, lo que conducirá a un notable éxito en la elaboración y el alcance de las tareas de lectura, así como a la puesta en marcha de recursos cognitivos y lingüísticos o estrategias de comprensión lectora (Vallés Arándiga, 2005:60).

Estos factores subjetivos o “de primer orden” (Didactext, 2015) se conectan con la identidad lectora, un concepto empleado en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad. Las identidades lectoras se gestan en la interacción social, son la conjunción de las vivencias personales, los lazos establecidos con otras personas en sus círculos sociales (compañeros de clase, amigos, familiares), la participación en las instituciones (escuela, familia y otras en las que se desenvuelven) y el ejercicio de prácticas letradas que, en atención a acuerdos o desacuerdos entre visiones particulares y las de los otros, dan lugar a perspectivas o posturas ideológicas y afectivas asumidas en los eventos de lectura (Aliaga et al., 2009). Por consiguiente, este constructo multidimensional se estructura a través de tres componentes (cognitivo, emocional y social), lo cual incide en los procesos comprensivos y en las decisiones del lector.

Esas perspectivas afectivas también repercuten en el hábito de lectura, esto es, en la acción libre, consciente, estructurada y persistente de leer, en la “subyace la voluntad frente a la obligatoriedad” (Pérez Payrol et al., 2018). Pero, además, para “leer en y para las disciplinas”, estas habilidades y estrategias variadas y con distintos niveles de complejidad deben considerar “el contexto social en el que la comunicación académica y científica tiene lugar” (Castro y Sánchez, 2020; p.83). Entre ellas se encuentran las de expresión oral, cognitivas y metacognitivas (antes, durante y después), críticas, intertextuales (lectura de múltiples documentos y fuentes) y de interacción en los contextos académicos. Todas estas llevan al reconocimiento de las formas, funciones y valores comprometidos en los textos, así como a la negociación de significados entre el estudiante lector, sus pares académicos y el docente.

En este modelo, como ya se adelantó en los principios que lo sostienen, el lector sigue un proceso recursivo que, sin pretender exhaustividad, contempla las fases que se describen a continuación.

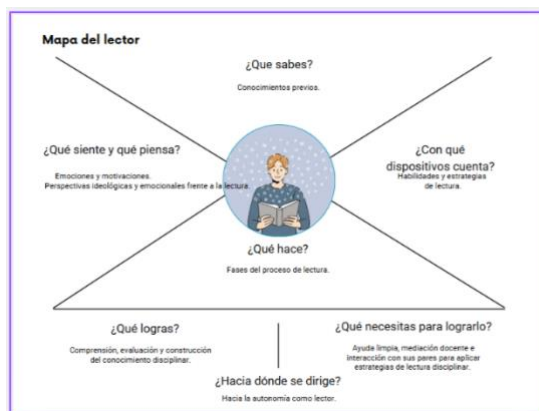
Tabla 1. Fases del proceso de lectura en EMG

Fases	Subfases	Descripción
Prelectura	Establecimiento de propósitos de lectura	Clarificación de objetivos o propósitos de lectura de acuerdo con las demandas académicas.
	Activación de conocimientos previos	Exploración de los conocimientos previos sobre aspectos como: contenido y saber disciplinar, género discursivo (su organización y estructura), vínculos de la información con la realidad sociocultural e intereses y motivaciones del lector.
	Búsqueda y evaluación de fuentes	Pesquisa y selección de fuentes y referencias en medios impresos o digitales, de acuerdo con criterios y estándares de evaluación.
Lectura	Contextualización	Reconocimiento del contexto cultural y disciplinar, situación sociohistórica del texto, datos del autor o autores, medio de circulación del texto, entre otros.
	Deconstrucción del texto	Identificación y análisis de la estructura del género, distribución de ideas por párrafos, marcadores discursivos, recursos para indicar la voz y posición de los autores en el texto.
	Tratamiento y registro de la información	Reconocimiento de contenidos explícitos: ideas centrales de los párrafos, conceptos y palabras clave. Reconocimiento de contenidos implícitos: inferencias, predicciones, ideologías, etc. Relación de la información procedente de distintas fuentes (intertextualidad) y valoración de las informaciones (visión crítica). Acopio y organización de las informaciones (esquemas, mapas, notas, resúmenes, etc.).
Poslectura	Sistematización de la lectura	Elaboración de un texto escrito que refleje la esencia de la lectura, las diferentes voces de los aportes sobre el tema y las contribuciones personales (lectura crítica).
	Socialización oral de los productos de lectura	Reporte oral de la tarea de lectura.

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 2, se sintetizan las características del lector en este modelo.

Gráfico 2. Características del lector



Fuente: Elaboración propia.

2.3.4. Práctica docente de lectura en este modelo

La práctica docente es un conjunto de elementos que le dan cuerpo y forma a este ejercicio académico. Es producto de “una construcción social en la cual intervienen elementos múltiples que, en su interrelación, organizan y le dan sentido a una finalidad educativa dentro de un contexto particular” (Pérez Ruiz, 2018:2). En este caso, la finalidad es la enseñanza de la lectura en EMG. Uno de los factores centrales es el currículo, el cual conforma la realidad educativa y regula las prácticas pedagógicas.

Acertadamente, Sacristán (2010:15) define el currículum como “un texto en contexto” porque materializa “aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto”, que permiten tomar decisiones y regular las prácticas pedagógicas. Define, pues, los contenidos que los docentes enseñan y los alumnos deben aprender en las instituciones educativas, las fronteras entre las asignaturas, los estándares de rendimiento, entre otros. En ese sentido, en primer lugar, los contenidos de lectura están pautados curricularmente.

A esos lineamientos curriculares, se suma la formación, capacitación y actualización de los docentes: sus estudios académicos de grado y posgrado, así como los cursos adicionales que ajustan, amplían y modernizan sus conocimientos. Por supuesto, esta preparación se complementa con la información que adquieren a través de medios de comunicación, redes sociales, comunidades docentes, interacción con los compañeros de trabajo y mediante la interacción entre los propios docentes. De hecho, la reunión de esos conocimientos puede generar tensiones entre lo que se debe enseñar curricularmente, lo que el docente pretende y desea enseñar, lo que proponen los libros de texto oficiales, lo que quisiera estudiar o aprender el estudiante, las exigencias del mundo contemporáneo, las expectativas e intereses de padres o representantes y las exigencias de cada asignatura.

En el marco de la Literacidad Disciplinar, podrían enseñarse tres grupos de contenidos de lectura: a) Sobre cultura disciplinar para reconocer autores representativos, principales teorías y conceptos básicos. b) Sobre el papel del lector: estrategias de lectura que se ponen en práctica antes, durante y después de la lectura. c) Sobre los textos y géneros discursivos: géneros propios de cada disciplina, caracterización lingüística, textual y discursiva, estructuración de los

contenidos y modos de organización discursiva. Es obvio que esto genere inquietud en los docentes porque creerán que deben enseñar contenidos que se desvían de los propios de su asignatura. Precisamente, por ello, se requiere la coordinación y negociación entre pares.

Otro de los factores que inciden en la práctica docente es su identidad lectora. Si bien se ha demostrado que sus experiencias como lectores influyen en la enseñanza de la lectura, también algunas investigaciones han puesto en evidencia que en los discursos narrativos se aprecia una gran distancia entre sus hábitos de lectura pasados o actuales y lo que enseñan; hay una brecha entre sus historias de lectura y estas como objetos de enseñanza (Granado y Puig, 2015). Por ello, en este modelo de lectura se aboga por la aproximación y el aprovechamiento de las experiencias favorables de lectura y de la autoimagen que se tenga en la enseñanza de la lectura en las distintas asignaturas. Se defiende la idea de mancomunar y reconocer las biografías lectoras como material valioso para la enseñanza.

Por otro lado, tienen gran relevancia en el éxito en la enseñanza de la lectura las estrategias. Así, en el contexto de este modelo, se afirma que el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas permite “al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (Solé, 1992:7). Por eso, además de estas que aseguran la adquisición y recuperación de contenidos, la autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación, es importante que se enseñen estrategias socioemocionales que regulen, entre otros aspectos, actitudes, tiempo, dedicación, concentración e interacción en las tareas.

Como parte de este modelo de lectura cobran especial interés las estrategias de lectura crítica.

A continuación, se enumeran algunas de ellas. Se toma como referencia la revisión de la literatura al respecto (Serrano, 2008; Cassany, 2004; Avendaño, 2016), la cual se complementa con adaptaciones para la lectura en las áreas de EMG:

- a. Comprensión de contenidos explícitos: tema, significados de las diferentes unidades lingüísticas según el contexto.
- b. Reconocimiento de conceptos clave y orientaciones teórico-metodológicas de las áreas del saber.
- c. Acceso a diferentes textos que desarrollen un mismo tema para establecer relaciones intertextuales.
- d. Integración de distintas voces textuales y su comparación con la voz propia.
- e. Comprensión de significados implícitos: ideologías, referentes culturales, visiones contrapuestas, representaciones sociales, etc.
- f. Valoración de los puntos de vista ajenos y confrontación con los propios para acordar o disentir de los puntos de vista.

También, como parte de la planificación didáctica, es preciso que se incorporen no solo libros de texto, sino materiales y recursos variados, sean impresos o digitales, que permitan acceder a datos para desarrollar los contenidos académicos, lograr los objetivos programáticos, favorecer la interacción entre docentes y estudiantes, potenciar la motivación estudiantil (Vargas Murillo, 2017) y mostrar los distintos modos contemporáneos de lectura. En este sentido, los materiales de lectura proporcionados más que crear brechas deberían “tender

puentes que salven abismos, construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones, expectativas, formaciones y visiones, para estar más o menos en condiciones de guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje...” (Reyes, 2009:171), lo que no se trata de darles a leer siempre lo que deseen ni de pretender satisfacer todas las necesidades, sino del reconocimiento personal y del acompañamiento permanente que garantice el acceso a la cultura letrada.

En cuanto a cómo enseñar la lectura en las diferentes asignaturas de EMG, como ya se ha mencionado, este modelo suscribe una orientación dialógica e interactiva entre estudiantes y docentes para que juntos construyan los significados textuales. Esto es posible a través de lecturas orales compartidas, lecturas grupales o lecturas guiadas, que promuevan la participación de distintos actores sociales y el aprendizaje colaborativo (Swartz, 2011; Pinnel y Fountas, 2010; Benchimol, 2017; Errázuriz et al., 2021; Cartolari, 2014; Goicoetxea y Martínez, 2015). Asimismo, sería conveniente enseñar la lectura mediante secuencias que impliquen claridad en las demandas de lectura, mediación, modelaje y retroalimentación continua por parte del docente; así como el desarrollo de actividades y la autoevaluación de las tareas lectoras por parte de los estudiantes. Es necesario que se dé la enseñanza explícita (Bressoux, 2022; Gori et al., 2022).

Durante la interacción, igualmente, este modelo considera que la evaluación debe tener lugar en cada uno de los momentos de lectura (antes, durante y después), con finalidades distintas: a) diagnóstica para explorar, entre otros aspectos, los conocimientos previos. b) formativa con la intención de orientar, acompañar, modelar, retroalimentar y emplear las estrategias de lectura más ajustadas a las asignaturas y preparar las condiciones para la lectura individual y autónoma. c) sumativa para verificar la comprensión de la lectura.

Ahora bien, para una precisa enseñanza de la comprensión de la lectura en las diferentes asignaturas, se requiere la permanente comunicación entre los docentes. Un momento propicio para llegar a la negociación entre pares o colaboración negociada (Moyano, 2010; Navarro y Revel, 2021) sería en las reuniones de planificación de cursos que se realizan en las escuelas de EMG, jornadas intrainstitucionales, grupos de apoyo entre los docentes, círculos de enseñanza, en los cuales los docentes de las diferentes asignaturas traten contenidos y estrategias pedagógicas para favorecer la comprensión de la lectura. De hecho, su implementación ha dado buenos resultados tanto en educación superior como en bachillerato (Rodríguez-Jiménez y García-Pinilla, 2021). Esta iniciativa sería ideal para conducir a la investigación-acción y, por ende, al fortalecimiento de las prácticas docentes y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

3. CONCLUSIONES

En este artículo se presentó el modelo teórico y didáctico de lectura en EMG sustentado en la literacidad disciplinar (Barton y Hamilton, 2004; Montes y López Bonilla, 2017; López Bonilla, 2017); por lo que la lectura se concibe como una práctica inherente a los dominios disciplinares que se concreta en eventos de literacidad orquestados a través de los textos. En otras palabras, lo que se lee, para qué se lee, por qué se lee y cómo se lee se corresponden con las distintas áreas formativas. En estos dominios la lectura busca el aprendizaje de los contenidos, pero también el desarrollo de habilidades y competencias para alcanzar ese propósito epistémico.

Este modelo podría ser de gran valor para los estudiantes, pues hace evidentes los modos de leer y escribir en las áreas formativas: cómo se estructuran los textos, cuáles son las características léxico-gramaticales y textuales, y qué estrategias discursivas conducen al logro de los propósitos comunicativos de los géneros y las comunidades en las que circulan. Aparte de esto, implica la socialización e interacción de los estudiantes entre sí y con los docentes; fomenta el acompañamiento permanente en el desarrollo de cada una de las fases de lectura; y le concede valor al componente afectivo motivacional involucrado en los procesos de aprendizaje.

Adicionalmente, les aporta a los docentes una orientación para definir contenidos y metodologías propicias para la enseñanza y el aprendizaje. “Saber cuáles son las características de los textos de cada disciplina permite organizar cursos que atiendan de mejor manera las necesidades de cada forma de escribir y de leer en cada área del conocimiento, dadas sus diferencias” (Montes y López Bonilla, 2017: 169, subrayado añadido). Cabe destacar, además, que el trabajo de colaboración negociada entre los docentes es determinante para que se tomen decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar la lectura. En este caso, el docente de lengua tiene el papel decisivo de estar formado en el conocimiento de los géneros discursivos para acompañar a los docentes de las diferentes asignaturas (Rojas, 2017).

El modelo fue generado, como se ha descrito, para leer en las diversas áreas formativas. Así, por ejemplo, la lectura del tejido temático “Proporciones y medidas para la preparación de alimentos” y los referentes teórico-prácticos “El Sistema Internacional de Unidades. Las unidades de medida. Conversión de unidades de masa y volumen. Proporciones y porcentajes”, en una clase de matemáticas de primer año de EMG, podría sustentarse en el género discursivo problema matemático. La sesión de clase se desarrollaría de forma explícita (apertura, modelización, práctica guiada, práctica independiente y cierre) y las actividades se estructurarían en función de las fases del proceso de lectura establecidas.

Entre otros aspectos, se explicaría que en este género discursivo los enunciados se construyen con lenguaje verbal y numérico, puesto que cada uno resulta imprescindible para proporcionar información que permita presentar, contextualizar y describir el problema, así como para suministrar los datos requeridos en el despeje de la incógnita. De igual modo, se resaltarían los siguientes elementos lingüísticos y discursivos en la enunciación: secuencias descriptivas en torno a datos de resolución, marco contextual en el que se produce la situación problemática y condiciones para hallar la solución; conector “sin embargo”, que establece relaciones contrastivas entre una situación previa y un conflicto producido por la condición que se incorpora; interrogante que establece la incógnita y señala la operación o el concepto matemático exigido para alcanzar la resolución del problema; y conector “entonces”, que favorece la construcción lógica del problema y ofrece instrucciones para comprender la relación entre los datos previos y la conclusión lógica.

Ahora bien, para la implementación de este modelo de lectura disciplinar se precisa de una sólida formación teórica y didáctica de los docentes que les permita “identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más

complejas” (Navarro y Revel, 2021:35), así como de su trabajo comprometido y colaborativo. Otros desafíos pudieran estar referidos a las resistencias de los docentes y las concepciones que manejan, el poco conocimiento de los géneros disciplinares y la abrumadora carga laboral, no solo docente, sino de los procesos administrativos. Con todo, invitamos a la comunidad académica a tomar en cuenta este modelo, reflexionar sobre sus bondades y ajustarlo a sus necesidades.

Referencias

- Aliagas, Cristina, Josep Castellà Lidon & Daniel Cassany. 2009. “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, (5), 97–112.
- Almeida, Sonia. 2022. Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14, 116-130.
- Avendaño de Barón, Gloria. 2016. La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.
- Bajtín, Mijail. (1985). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion3b3n-verbal.pdf>
- Baque-Reyes, Gabriela & Gladys Portilla-Faican. 2021. *El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza*. Pol. Con. (Edición núm. 58), 6(5), 75-86. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Barton, David & Mary Hamilton. 2004. La literacidad entendida como práctica social. En Virginia Zavala, Niño, Mercedes y Ames, Patricia (eds.), *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (109-139).
- Benchimol, Karina. (2017). Lecturas y libros de texto: La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. *Clío & Asociados*, (20), 97–115.
- Bressoux, Pascal. 2022. *La enseñanza explícita: ¿Qué es, por qué funciona y en qué condiciones? Resumen de la investigación y recomendaciones*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheses_et_recommandations/international/CSEN_ENSEÑANZA_EXPLICITA_ESP_2022.pdf
- Carlino, Paula. 2002. *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades*. *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, Paula. 2008. Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2 (1), 47-67. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>
- Carlino, Paula, Patricia Iglesia, Leandro Bottinelli, Manuela Cartolari, Irene Laxalt & Marta Marucco. 2013. *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cartolari, Manuela. 2014. *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos*

y de los profesores [Tesis de Doctorado, Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina].

- Cartolari, Manuela & Paula Carlino. 2009. Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Cassany, Daniel. 2004. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, Daniel. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, Daniel. & Josep Castellà. 2010. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castro, María Cristina. & Martín Sánchez. 2020. Leer en las disciplinas: características genéricas y estrategias de lectura de textos especializados. En E. Ramírez (ed.). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 79-94).
- Castronovo, Adela & Viviana Mancovsky. 2010. La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: la inclusión y la pertenencia a una comunidad de lectura específica. En Alicia Vásquez, María del Carmen Novo, Ivone Jakob & Luisa Peliiza (eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 819-828). Universidad Nacional Río Cuarto.
- Chamorro, S. 2020. *Comprensión inferencial y rendimiento académico en estudiantes de 4º grado de educación secundaria en una IIEE de Lima*. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad César Vallejo.
- Christie, Frances & Maton, Karl. 2011. Why disciplinarity? En Frances Christie & Karl Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp.1-9). Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Didactext. 2015. Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- El Ucabista (noviembre 2023).
- Errázuriz, María, Omar Davison, Andrea Cocio & Liliana Fuentes. 2021. Modalidades de lectura de docentes de La Araucanía, Chile: ¿Qué podemos aprender de sus prácticas pedagógicas? *Revista ESPACIOS*, 42(01), 215-233.
- Estienne, Viviana & Paula Carlino. 2004. *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17.
- Farfán Castillo, Claudia Patricia. 2023. *Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media*. Tesis doctoral, Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación y Sociedad.

- Farfán Castillo, Claudia Patricia & Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos. 2022. Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la Educación Media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 146-167.
- Figuerola Vera, Pilar. 2011. La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 103-114
- Franco, Mónica, Rosana Cárdenas & Elia Santrich, E. 2016. Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 36, 296-310.
- Granado, Cristina & María Puig. 2014. La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. DOI:
- García, Miguel Ángel, María Alejandra Arévalo & César Augusto Hernández. 2018. La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.
- Gasca Fernández, Alejandra & Rosario López Santiago. 2019. La lectura en el bachillerato. *Poiética*, 12, 24-28.
- Gee, James Paul. 2010. *New digital media and learning is an emerging area, and "worked examples" is one way forward*. Londres: The Mit Press.
- Giraldo, Camilo. 2015. La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58.
- Goikoetxea, Edurne & Naroa Martínez. 2015. Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- Gomez Cordero, Xóchitl & Vega López Norma Alicia. 2022. Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Diálogos sobre Educación*, 24.
- Gómez, Inés María, Juan García, José Óscar Vila, María Rosa Elosúa & Raquel Rodríguez. 2014. The Dual Processes Hypothesis in Mathematics Performance: Beliefs, Cognitive Reflection, Working Memory, and Reasoning. *Learning and Individual Differences*, (29), 67-73.
- González, Blanca & Violetta Vega. 2010. Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116.
- Gori, Agustín, Beatriz Diuk & Daniel Feldman. 2022. La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII (4), 377-396.
- Harmon, Janis & Karen Wood. 2018. The Vocabulary-Comprehension Relationship across the Disciplines: Implications for Instruction. *Education Sciences*, 8.
- Hyland, Ken. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context*. Londres: Continuum Discourse Series.
- Ibáñez, Romualdo. 2010. El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, (46), 59-80.
- Iglesias, Sandra. 2016. *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira.

- Intriago-Cedeño, María Eugenia, María Piedad Rivadeneira-Barreiro & Jimmi Manuel Zambrano-Acosta. 2022. El aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher CEIT*, 7 (1-1), 418-429.
- Krishnan, A. 2009. *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. NCRM Working Paper Series 03/09. ESRC National Centre for Research Methods.
- Llamazares, María Teresa. 2015. La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
- López - Bonilla, Guadalupe. 2013. Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López - Bonilla, Guadalupe. 2017. Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En Elsa Margarita Ramírez Leyva (ed.). *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29-42). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Menacho López, Leonel Alexander. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(3), 1-16.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación 2017. *Áreas de formación en educación media general*.
- Montes, Melanie & Guadalupe López Bonilla. 2017. Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), 162-178.
- Morales, Óscar Alberto, Ángel Gabriel Rincón & José Tona. 2006. La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292.
- Mostacero, Rudy. 2014. La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En Stella Serrano de Moreno & Rudy Mostacero (eds.), *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas* (pp. 197-236). Universidad de los Andes.
- Mostacero, R. 2011. La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En Francisco Bolet (ed.), *Discurso y educación*. Cuadernos ALED- Venezuela.
- Mostacero, Rudy. 2012. Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 64-88.
- Moyano, Estela Inés. 2018. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Moyano, Estela Inés. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Muñoz-Muñoz, Ángela & Miriram Ocaña de Castro. 2017. Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244.

- Navarro, Federico. 2019. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35 (2), 1-32.
- Navarro, Federico & Andrea Revel. 2021. *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*.
- Navarro, Federico, Natalia Ávila & Marcelo Cárdenas. 2020. Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(15), 1-13.
- Noticiero digital 2008. *¿Estamos libres de analfabetismo o no? Lea el informe de la UNESCO* . Noviembre 25, 2008.
- Parodi, Giovanni. 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. 2010. Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70.
- Pérez Payrol, Virginia Bárbara, Mireya Baute Rosales & Margarita Luque Espinoza de los Monteros. 2018. El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-189.
- Pérez-Ruiz, Abel. 2018. Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare*, 22(3),1-15.
- Pérez, Mauricio. & Gloria Rincón. 2013. *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. 1a ed. Bogotá: Ponti!cia Universidad Javeriana.
- Pérez, Inés. 2018. Leer en la universidad. En Lucía Natale & D. Stagnaro (eds), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-112). UNGS.
- Pinnell, Gay. & Fountas Irene. 2010. Guided reading program. Base de investigación para la lectura guiada como un enfoque de instrucción. *Scholastic*.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes 2007. Niveles de Referencia para el Español. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-10.
- Quispe, Yolanda. 2018. *Relación entre la comprensión lectora y los logros de aprendizaje, en el área de Comunicación, en los estudiantes del segundo grado del nivel primario, en la I.E. "Simón Bolívar"*. [Tesis de Maestría, UCV, Venezuela].
- Reyes Juárez, Alejandro. 2009. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *RMIE*, 14(40),147-174.
- Rodríguez-Jiménez, Olga. & José García-Pinilla. 2021. Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 4(2), 267-286.
- Roni, Carolina. & Paula Carlino. 2014. Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires.
- Sacristán, José. 2010. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

- Sánchez, Martín & Maria Errázuriz. 2018. Enseñar a escribir en las disciplinas. En Lucía Natale & Daniela Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas Lineamientos para su enseñanza* (pp.113-136). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sandoval, Alvarado, Dulce Aidee & Mercedes Zanotto González. 2022. Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312.
- Sanz, Ángela. 2005. La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, 95-120.
- Serrano, Stella. 2008. La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-228.
- Serrano, Stella. 2014. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan. (2008). Enseñanza de la alfabetización disciplinaria a los adolescentes: replanteamiento de la alfabetización en áreas de contenido. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-59.
- Solé, Isabel. 1992. *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Solé, Isabel. 2012. Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Stagnaro, Daniela. 2018. Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Lucía Natale y Daniela Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp.15-58). Universidad Nacional General de Sarmiento.
- Swartz, Stanley. 2011. Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir.
- Terán González, Carol, Edith Perdomo de Vieras & Yherdyn Jacinto Peña Delgado. 2017. Alternativas didácticas de lectura para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista Scientific*, 2(6), 29-51.
- Vallés Arándiga, Antonio. 2005. Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- Vargas Murillo, Gabino. 2017. Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuad. - Hosp. Clín*, 58(1), 68-74.
- Vega, López, Norma Alicia, Gerardo Bañales Faz & Antonio Reyna Valladares. 2013. La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 461- 481.
- Villasmil, Flores, Yeriling Arrieta de Mesa & Gloria Fuenmayor De Vílchez. 2009. Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *Multiciencias*, 1(9), 62-69.
- Yubero, Santiago & Elisa Larrañaga. 2015. Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723.

- Zabaleta, Verónica, Vanesa Silvina Piatti, Soledad Arpone, Noelia Belén Conte, Johanna Mariela Sofía & María Rosario Izurieta. 2021. De la alfabetización básica a la alfabetización disciplinar: diversidad de desafíos para el aprendizaje de la lectura en la educación secundaria. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Zavala, Virginia. 2009. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (23-35). Barcelona: Paidós.

El español de Mérida en un contexto intercultural como modelo sociolingüístico de enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA

The Spanish of Mérida within an intercultural context as a sociolinguistic model for teaching Spanish as a second language to indigenous students at ULA.

Luis Oquendo

Universidad del Zulia

profesorouquendo@hotmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es proponer el español merideño como modelo sociolingüístico para la enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena que estudia en la Universidad de Los Andes. Esta propuesta surge de trabajos de campo como examinador de los estudiantes que aspiran a ingresar a esta universidad, y de reflexiones sobre otros trabajos de Álvarez (2000) y Oquendo (2006, 2009, 2011, 2013, 2014), quienes han demostrado que la deserción escolar de los estudiantes indígenas en las universidades venezolanas obedece a su deficiencia en la competencia comunicativa en español. Ante lo planteado, he elaborado las estrategias metodológicas desde la perspectiva intercultural, de acuerdo con el modelo del español merideño, atendiendo a la situación sociolingüística del estudiante indígena universitario.

Palabras clave: el español de Mérida como modelo sociolingüístico, estudiante indígena universitario, situación sociolingüística, intercultural.

Abstract

The purpose of this study is to present Merideño Spanish as a sociolinguistic model for teaching Spanish as a second language to indigenous students at the University of Los Andes. This idea comes from fieldwork as an examiner of students trying to enroll at this university, along with insights from other works by Álvarez (2000) and Oquendo (2006, 2009, 2011, 2013, 2014), which show that the dropout rate of indigenous students in Venezuelan universities is caused by their lack of communicative competence in Spanish. Therefore, I have developed methodological strategies from an intercultural perspective, using the Merideño Spanish model, to address the sociolinguistic challenges faced by indigenous university students.

Keywords: Mérida's Spanish as a sociolinguistic model, indigenous university student, sociolinguistic context.

1. INTRODUCCIÓN

Antes de exponer las partes de este artículo, me parece tarea urgente puntualizar la perspectiva desde donde voy a *decir*. El título podría entenderse como una exposición de gramática, de lingüística y elogios a una variedad en específico del español. Pero como esta no es mi posición, aclaro. Hacer lingüística es hacer sociolingüística porque la lengua es social; su función es social. Al describir una lengua se representa sobre una variedad, aunque esta comparta el sistema fonológico de manera casi total, no obstante, hay diferencias, de la misma manera que su léxico, sus estructuras morfosintácticas, su mundo semántico y pragmático que han entrado en intercambios lingüísticos y culturales por la misma dinámica de la globalización. De esta misma manera, al hablar del español de Venezuela, nos hallamos ante una extensa variedad, donde una y otra han venido ocupando un puesto de prestigio sociolingüístico que ha sido dado por el uso de la comunidad de sus hablantes. “No he querido, sin embargo, apoyarme en autoridades, porque para mí la sola irrecusable en lo tocante a una lengua es la lengua misma” (Bello.1860:8)

En el sentido de lo planteado, proponer unas estrategias para la enseñanza del español para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA, Venezuela, me obliga desde el punto de vista teórico, ubicar al grupo al que referimos en una comunidad lingüística diferenciada, y a la vez semejante con respecto al español de Venezuela y, por supuesto, al español general.

El español de Mérida constituye una pieza del español de Venezuela que se ha caracterizado por su vitalidad, su permeabilidad a los cambios lingüísticos y su autoridad identitaria, lo que lo convierte en una referencia sociolingüística insoslayable.

En este trabajo voy a referirme: 1.º) La situación sociolingüística de los estudiantes indígenas que cursan en la ULA. Para ello me fundamento en investigaciones que ha venido realizando Oquendo (2004, 2009, 20011, 2013, 2014) y de Álvarez (2000) y Swiggers (2002). Estas dos últimas, las autoras han trabajado sobre el wayuunaiki y con la población indígena de la Universidad del Zulia. 2.º) El español de Mérida. Aquí expongo las características fonetológicas, morfosintácticas y semánticas del español merideño, habida cuenta que el español de Mérida se particulariza dentro del español de Venezuela por el lenguaje de la cortesía, el cual constituye una ética discursiva. El sujeto merideño ha construido un discurso cuyo uso se caracteriza por la atenuación en el discurso indirecto, las respuestas atenuantes como ciudad patrimonio. (Oquendo. 2014:64). 3.º) Estrategias metodológicas para la enseñanza del español merideño como alternativa comunicativa para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA. En esta sección reviso las proposiciones de “inquiry learning” de Prince y Felder (2006) con la metodología de elaborar ‘mapas semánticos’, seguidos de ‘mapas conceptuales’ para abordar la situación de la lectoescritura, no sin antes abordar el ‘desarrollo verbal, oral y escrito’.

Situación sociolingüística de los estudiantes indígenas que cursan en la Universidad de Los Andes

Oquendo (2009) ha encontrado en las investigaciones y tutorías¹ sobre la situación sociolingüística de las poblaciones estudiantiles amerindias de Venezuela, específicamente wayuu, yukpa, bari, japreria y ye'kwana, los siguientes fenómenos:

Algunas de las poblaciones estudiantiles no exponen competencia comunicativa ni de la lengua nativa, ni del español.

Los estudiantes indígenas que habitan en las zonas indígenas tienen menor competencia en el español escrito que los residentes en las zonas urbanas. La deficiencia de la competencia en el español escrito se ha observado en el nivel ortográfico, morfosintáctico y semántico, tal como lo señaló Patricia Álvarez (2000) en dos muestras de población estudiantil indígena guajira en una comunidad educativa de Paraguaipoa y la otra de Maracaibo.

La tendencia de la situación bilingüe del hogar de los estudiantes indígenas es hacia el bilingüismo subordinado (1996) y, algunas veces, se presentan hogares cuyos miembros son semihablantes de la lengua nativa y del español. Esta caracterización se está dando en las comunidades que han surgido en las periferias de las ciudades de Maracaibo, San Francisco, Valencia, Puerto Ayacucho, Maturín, Cumaná y Caracas.

La enseñanza del español que recibe el estudiante indígena es como si esta fuera su lengua materna, aunado a que en las escuelas donde se escolarizan, los docentes que dictan la asignatura Castellano y Literatura no son graduados en la especialidad.

El 95 % de los estudiantes indígenas que ingresan a nuestras universidades desertan debido a la escasa competencia lingüística y comunicativa del español, entre las causas más determinantes. Oquendo y Domínguez (2006) concluyeron en un estudio sobre el género y actitudes lingüísticas de una estudiante universitaria wayuu, que la falta de comprensión del texto escrito en español es a consecuencia del desconocimiento del universo semiótico del español.

El 97 % de los estudiantes indígenas en la Escuela de Letras de la Universidad del Zulia egresan después de 8 años o más en la carrera, siendo esta de cinco años escolares.

Por otra parte, los mismos estudiantes indígenas manifestaron en el 1.er Congreso de Estudiantes Indígenas Universitarios de la ULA (2009) que su conocimiento sobre el español es deficiente: “no comprende los textos de estudios ni la exposición de sus profesores”. En otros trabajos, Oquendo (2011, 2013, 2014), analizando la misma problemática, ha expuesto la situación sociocomunicativa de los estudiantes indígenas que aspiran a ingresar en la ULA, a través de los tests etnolingüísticos que se les han aplicado para su ingreso en las distintas carreras que ofrece esta universidad. En dichos tests, los estudiantes indígenas de las cohortes 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014, han presentado ser “semihablantes de la lengua nativa indígena” y, una competencia comunicativa del español donde la actitud lingüística hacia el español determina la baja

¹ La Escuela de Letras de la Universidad de Los Andes tiene la modalidad de pasantías con un informe para la graduación de sus bachilleres. Las bachilleres tuvieron su pasantía con bachilleres indígenas que cursan en la ULA y el objetivo era diagnosticar el desarrollo verbal del español de la población indígena universitaria.

competencia comunicativa como resultado de que no comprenden los distintos eventos comunicativos de la cotidianidad andina, la cortesía, ni el otro evento sociocomunicativo, la visita, como rito exponente de fórmulas verbales y gestuales ritualizadas que forma parte del arsenal comunicativo del andino merideño.

La oralidad del español de los estudiantes indígenas amazónicos que cursan en la Universidad de Los Andes resulta ser altamente elíptica y anafórica; si bien son ancladas a través de “muletillas comunicativas”², estas podrían ser medios lingüísticos para ejercer funciones significativas en el coloquio, debería considerarse el contexto situacional. Oquendo (2009) expuso las actitudes lingüísticas que presentan los estudiantes indígenas amazónicos que cursan en la Universidad de Los Andes acerca de su identidad y su conflicto étnico con relación a su vivencia en la ciudad de Mérida. Utilizó como metodología: entrevistas semiestructuradas, a la población escolar de dos pueblos amerindios amazónicos: Jiwi y Piaroa, que aspiraban a ingresar a la ULA, que consistió en las siguientes preguntas: a través de una mini breve historia de vida, ¿cómo perciben la ciudad de Mérida? ¿Cuál era su desenvolvimiento como estudiante en la comunidad donde vivían y en Mérida? ¿Sí les resulta fácil comunicarse e interrelacionarse con sus compañeros de estudios, vecinos de la residencia? ¿El tratamiento verbal de sus compañeros de estudios y sus vecinos es agradable o desagradable? ¿Entiende el habla de los estudiantes y vecinos merideños o desentonan con ellos? ¿Asisten a reuniones sociales y se sienten cómodos en ellas? ¿Participan en juegos deportivos con sus compañeros merideños o entre ellos en contra de los compañeros merideños? Los resultados de la entrevista se pueden resumir como una actitud lingüística negativa, pues ellos no asisten a ningún evento social que organizan sus compañeros por temor a ser rechazados y muchas veces no comprenden las interacciones lingüísticas y la jerga de sus compañeros de estudios.

Descripción del español andino

El contexto situacional del coloquio del estudiante universitario es el académico, que puede ser: interacción en el salón de clases, interacción entre los mismos estudiantes, interacción en el pasillo entre el profesor y el estudiante, visita al cubículo de algún profesor para tratar dudas o evaluación de un tema. Los tópicos en los contextos referidos son asuntos académicos, no pueden estar mediados por un coloquio donde uno de los participantes no conoce las “reglas” del lenguaje, y otros les resulten extrañas o adversas.

Por consiguiente, un contexto comunicativo donde los hablantes participantes son de distintos grupos étnicos, el coloquio podría ser intercultural. En el coloquio académico debe haber una coparticipación de reglas del lenguaje donde sus participantes unos a otros complementen el sentido, en virtud que entrará en juego la paradoja de lo hablado en lo escrito y, la escrituralidad como la oralidad se mueven en dos perspectivas diferentes, tal como lo plantea Oesterreicher, es decir, ‘lo hablado en textos’ corresponde a lo que podemos denominar competencia escrita de impronta oral Oesterreicher (1996:325). Estaríamos frente a dos distintos textos donde el registro³ controlará la selección de los significados. Así pues, en el texto oral, en el coloquio domina la ‘inmediatez

² Según Koch (1985 y 1986) y Koch/ Oesterreicher (1985 y 1990) constituyen fenómenos típicos de la lengua hablada. Citado por Joachim Christal (1996:139)

³ El registro puede definirse como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación (Halliday 1982:146)

comunicativa' orientada por registros diafásicos y niveles diastráticos de variantes dialectales que no se muestran en la escritura, a menos que se construya una polifonía textual. Esto último, probablemente pueda ser una respuesta a la arena movediza de lo 'hablado a lo escrito'. ¿Cómo construir una polifonía textual? ¿Hasta dónde la oralidad del merideño, las fórmulas de cortesía, pueden constituir un recurso metalingüístico para elaborar la dialogicidad enunciativa que conforma una polifonía textual? Álvarez y Villamizar (2008) exponen que en la visita existe un conjunto de elementos comunicativos entre los que cabe citar: 'ritual de conjunción', 'práctica simbólica', 'un texto limitado de saludo y despedida'. Estos elementos comunicativos podrían constituir una entrada discursiva y generar una sinergia entre los estudiantes indígenas y profesores, y estudiantes de distintos grupos étnicos, en el coloquio. Este evento podría conducir a una empatía lingüística. El coloquio iniciaría una ecología lingüística que estaría puesta en escena por el uso o apropiación de ciertos fenómenos fonetológicos: la /s/ apicoalveolar, la /f/ como bilabial y la /r/ como asibilada que han dado identidad de habla al andino merideño. A lo que añadiría Álvarez y Villamizar (1999), que en estos tres grupos se ha dado una disminución en los hablantes femeninos jóvenes al ceñirse al patrón urbano al copiar la /s/ predorsal, la r/ vibrante múltiple y la /f/ labiodental. La realización de estos tres fonemas es capital para postularlos como el arsenal de prestigio social en el habla de Venezuela; si bien es cierto que la fricativa apico-alveolar /s/ es exponente de un alto número de fonos en posición final de palabra y de sílaba, es decir, es altamente recurrente. Por otra parte, este fonema/s/ se convierte en morfema, marca de número plural que se omite en el habla del Caribe. La /r/ como asibilada y la /f/ como bilabial en algunas comunidades lingüísticas son una distinción sociocultural, por ejemplo, los estudiantes universitarios wayuu pronuncian [paransisko]> [fransisko]; [pjestá]> [fjestá]. En el mismo sentido, Mora y Azuaje (2009) han demostrado que el ritmo en la entonación de las mujeres merideñas es más modulado.

Por lo tanto, al seguir cómo se construye el coloquio en el habla de Mérida, Fernández (2012) expone el uso del discurso directo e indirecto en el habla de Mérida apoyándose en sus características sintácticas y pragmáticas. La autora afirma que prevalece la tendencia hacia el uso del discurso directo para reportar con verbos de comunicación (decir, contar, hacer) fundamentándose en la heterocita más que en la autocita, mientras que el uso del discurso indirecto es utilizado para relatar. Según Fernández, el patrón de sexo no es distintivo en el uso del discurso directo e indirecto; las diferencias se dan en cuanto a la elisión de los verbos de comunicación en el discurso directo por parte del grupo masculino.

En cuanto a la sintaxis, cabe destacar el trabajo de Díaz (2005) con respecto al uso de las oraciones impersonales en el habla de Mérida. La autora tomó como fuente El habla de Mérida de Domínguez y Mora (1998) y en este corpus halló 130 cláusulas impersonales, que representan un 5,63% de la muestra estudiada. ¿Qué significa la baja frecuencia del uso de la oración impersonal en el coloquio y en este caso en el habla de Mérida? A pesar que Díaz, argumenta que no se puede señalar como característica per se del habla de Mérida, la baja frecuencia de oraciones impersonales, en tanto que el corpus utilizado la entrevista no proporciona datos para que el colaborador se mencione o haga auto referencia, las frases de cortesía y el tratamiento de persona implica que en el coloquio de Mérida existe un compromiso con el decir lo dicho.

En el sentido de lo planteado sobre la oralidad, el trabajo de Domínguez (2005), específicamente el capítulo Sintaxis de la lengua oral, donde la autora expone un conjunto de proposiciones que constituye cimientos epistémicos acerca del sentido que se elabora a partir de la palabra.

“...nos falta entender cabalmente cómo varían los textos entre sí, cuáles son las condiciones que permiten esta variedad, cómo se organizan y, también, cuáles son los mecanismos que, independientemente de su variedad, realizan la misma opción en el sistema. Nos queda pues pendiente el programa que nos propuso Benveniste, nos queda por saber cómo es verdaderamente la textura oral, cómo el sentido se forma en palabras”, cómo varían (el sentido y las palabras) según estemos hablando o escribiendo, “en qué medida puede distinguirse entre las dos nociones y en qué términos describir su interacción” (2005:99).

Lo anteriormente expuesto me conduce a una reflexión sociolingüística, y es que el español de Mérida no establece isoglosas ni diatopías con respecto al español del resto del país; no obstante, hay fórmulas de tratamiento en la interacción en el coloquio, construcciones discursivas y comportamientos fonetológicos que se particularizan por el prestigio social en cuanto a su uso. En este mismo sentido, Oquendo (2014:68) en sus conclusiones, afirmó que

...el lenguaje de la cortesía por el sujeto merideño constituye un instrumento para la resistencia etnocultural. Interpreto el territorio lingüístico del hombre merideño en el uso de sus frases de cortesía como discurso de la tolerancia e instrumento para la paz. La ética de las emociones como instrumento para llegar a la tolerancia.

El apropiarse del habla merideña por parte de los estudiantes amerindios que cursan en la ULA les daría un habla que les permitiría generar una competencia comunicativa con una sinergia que conduce a congruir a los hablantes amerindios con los hablantes merideños.

Estrategias metodológicas para la enseñanza del español merideño como alternativa comunicativa para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA

De acuerdo con lo planteado, en un programa de enseñanza del español como segunda lengua, los instructores o docentes deben redefinir la práctica pedagógica (Ripol-Rivaldo, 2012) que les facilite gestionar ámbitos de aprendizaje de manera innovadora (Viray, 2016) acompañados de algunas estrategias como las lúdicas verbales.

En este sentido, la situación sociolingüística comunicativa del estudiante indígena debe abordarse desde diferentes ángulos: 1. desarrollo verbal, oral y escrito. Este es producto de su situación sociolingüística comunicativa. 2- abordar el problema de la lectoescritura, 3-escritura académica. Los tres enunciados corresponden a su orden de jerarquía lingüística y situación pedagógica. ¿Desde qué perspectiva o metodología lo vamos a abordar? Oquendo (2014) propuso una metodología⁴, aunque ecléctica, es micro con respecto a la macro situación. Luego de algunas reflexiones y, analizando la situación con los tres problemas enunciados, considero, que los planteamientos de “inquiriy

⁴ -Desde una perspectiva antropolingüística, a través de un modelo cognitivo-creativo, partiendo de un diagnóstico de la competencia oral y escrita del español orientado por la situación sociolingüística del estudiante universitario indígena, se considerarán: 1) variedad dialectal del español del cual él es exponente, 2) Tempo de habla, 3) Cambio de código, 4) Interferencias: fonetológicas, gramatical, lexical. 5) Transferencia. (Oquendo. 2014)

learning” de Prince y Felder (2006) junto con la metódica de elaborar ‘mapas semánticos’, seguidos de ‘mapas conceptuales’ para ocuparse de la situación de la lectoescritura, no sin antes abordar, el ‘desarrollo verbal, oral y escrito’ constituyen estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes amerindios.

La metodología para el ‘desarrollo verbal, oral y escrito’ se fundamentará en: organizar talleres de escucha y escritura, utilizando algunos programas de ULA.107.FM,⁵ La Ciudad en la radio, Conversaciones en tiempo de bolero, Auditorio, aplicando el método “inquiry learning” que consiste en: 1) el estudiante amerindio presentará preguntas con sus respectivas respuestas. En las tres primeras secciones de trabajo, las preguntas estarán dirigidas con los pronombres interrogativos: ¿qué, ¿cuál, quién(es), dónde, por qué, cuándo, cómo? Y una segunda fase con preguntas argumentativas, 4.^a y 5.^a sesiones. Una tercera fase, 6.^a o 7.^a sesiones, con mezcla de formulación de preguntas. 2) El estudiante indígena expondrá problemas y observaciones explicadas de lo escuchado. Estas serán expuestas de manera oral por el participante, quien de manera intuitiva copiará el modelo del habla de los locutores de los programas. Aunado a las técnicas mencionadas, estas deben estar orientadas con estrategias lúdicas donde el juego como capacidad creativa colabora con los componentes: inteligencia-conocimiento, volitivo-comportamiento, emotivo-estimulante. El juego como tal tiene un propósito pedagógico, existe una metodología del juego y hay normas o reglas que han de seguir los participantes. Por lo consiguiente, la utilidad de los juegos verbales está en el hacer lúdico de la lengua, “los juegos del lenguaje” en términos de Wittgenstein; conocimiento lingüístico diferenciador de los fonemas de las palabras léxicas, homonimia, palabras homófonas.

Las actividades cotidianas y sacras de las sociedades tradicionales están constituidas por juegos del lenguaje. La disglosia, que es el acto lingüístico de las actividades sacras, forma parte de ese lenguaje sagrado que los espectadores o escuchas comprenden el sentido, pero quien(es) dirige(n) la actividad es quien ostenta la competencia lingüística del lenguaje disglósico. Este juego entre quien dice y quien escucha, juegos de palabras, no es un accidente lingüístico, constituye un hecho lingüístico que tiene su uso en determinados eventos. Esta apuesta de sacralización del lenguaje podría ser una forma de jugar con las palabras que se juegan desde el ritmo y la sintaxis cumplen un rol, no solo en la sacralización, sino en el lenguaje “...jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” Huzinga (2007:16).

Entre los juegos para el desarrollo verbal, oral y escrito tenemos: las adivinanzas, de la cultura occidental y de la cultura indígena de los participantes. A través de estas, el estudiante lograría la construcción de conceptos, vincular las ideas, incrementar el léxico y el conocimiento. Ejecución de trabalenguas, ejercicio que ayuda a la dicción. Lectura en voz alta de décimas y canciones con el propósito de que capte la reiteración de las vocales. Tras estas, la dramatización que permitirá la autoexpresión por su forma de precisar, su corporalidad, su voz y su accionar entre las dos culturas, donde el estudiante indígena inferirá las diferencias y semejanzas entre las dos culturas a través de cómo participa el cuerpo. El shakü, que es un juego de los yukpas que consiste en elaborar figuras de animales y cosas con un hilo. En este juego se da una alta socialización,

⁵- Los programas mencionados constituyen un referente etnográfico dinámico de la ciudad de Mérida, hay por lo consiguiente, un aprendizaje cultural de la ciudad.

elaboración y contrastación de conceptos de figuras geométricas que le introducirán en lo universal como parte de lo intercultural.

Otra de las actividades lúdicas en las cuales intervendrían los estudiantes universitarios indígenas es un taller para fomentar la producción lingüísticas en todas sus formas de construcciones como es el juego del enigma, además de lo imaginario posee “un elemento agonal de las relaciones sociales” Huizinga (2007:145), entre los ejemplos de enigma, y que desde el punto de vista lingüístico es altamente productivo, son las preguntas encadenadas articulando las cuestiones; preguntas acerca de lo que excede a otra cosa; por ejemplo, ¿qué hay más agrio que el limón? Preguntas sobre las habilidades lógicas, como, por ejemplo, ¿Quiénes son más, los vivos o los muertos? En las preguntas sobre las habilidades lógicas, el docente puede investigar en la cultura en cuestión de los participantes cuáles son las habilidades utilizadas a partir de modelos de la cultura donde se lleva a cabo el taller de desarrollo verbal. Este juego de enigmas se podría realizar oral y escrito. En el juego oral, se enfatizaría dónde se da la curva de entonación ascendente y descendente en las construcciones interrogativas, que, huelga a decirlo, en las lenguas amerindias se diferencian en este tema entre ellas, y también con el español.

El juego y la poesía. Poiesis en su función lúdica. La poesía como juego lingüístico social. En el pueblo llanero las coplas o contrapunteo son un recurso lingüístico para reelaborar afirmaciones y negaciones, tesis y antítesis. Los estudiantes indígenas provenientes de la etnia yaruro o pumé han podido escuchar este tipo de poemas donde los interlocutores ponen a prueba su habilidad lingüística para construir tesis y antítesis. Otro recurso poético es la elaboración del haiku japonés, donde el participante pone a prueba la capacidad de síntesis del pensamiento a través de la exposición de una situación o problema en textos de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas.

¿Cómo pasar de la construcción argumentativa escrita a la oral? La oralidad en el caso que estudiamos es académica. Por lo tanto, el hablante deberá seguir una serie de preceptos donde, desde el ritmo de la prosa, se incluyen las pausas que constituyen elementos que focalizan la argumentación: preguntas de estilo directo e indirecto, énfasis sobre algunos tópicos. La información pragmática sobre el uso de ciertos usos del habla donde el contexto determina el buen uso del acto de habla enunciado. “Al descubrir la homogeneidad entre ciertos textos, en los tipos, estaremos también poniendo en evidencia, una vez más, la heterogeneidad del sistema, pues, también en este nivel, el hablante tiene que optar”. Domínguez (2005:81).

Partiendo de la proposición de que la cortesía verbal es universal, aunque diferentes fórmulas o conjuntos de frases según la cultura donde se mueva el hablante, introduce un continuum en el discurso. En el caso que nos ocupa, ha de tenerse presente algunos actos de habla que en el discurso académico como en el coloquial, ciertas frases son de uso obligatorio como respecto al cambio de turno de habla; los actos de habla exponen una relación que dependen de la relación de los hablantes (grados de confianza y jerarquía) y los efectos que puedan tener esos actos de habla. Al respecto, Grande (2005) expone dos tipos de actos de habla: cortesés y no cortesés. El primero implica una relación positiva en la interacción social. En cuanto al segundo, implica un costo para el oyente y un beneficio para el hablante. Entre los ejemplos que coloca están los actos exhortativos. De esta misma manera, se hallan distintas estrategias verbales para exponerlas:

...interferencias pragmáticas de tipo pragmalingüístico, es decir, relacionadas con el uso de las fórmulas verbales que se utilizan para expresar un cierto acto de habla, o de tipo sociopragmático, esto es, referidas al modo en que se conciben las relaciones sociales entre los interlocutores. (Grande.2005:339)

Luego de evaluar el desarrollo verbal que haya adquirido el estudiante indígena, este entrará en el proceso de la lectoescritura. En esta etapa, el estudiante indígena ha adquirido un almacén lingüístico, oral y escrito, sobre el cual podrá inferir para la elaboración de mapas semánticos⁶, seguido de la construcción de mapas conceptuales,⁷ que se trabajarán de las lecturas de las asignaturas que cursa. En este sentido, la instrucción para la elaboración de los mapas conceptuales será de acuerdo con las lecturas seleccionadas de las asignaturas que cursa el estudiante indígena. Si este cursa una carrera de ciencias, las instrucciones serán de acuerdo con los problemas basados en aprendizajes (PBA). Luego vendrá una tercera etapa que es la escritura académica.

Antes de exponer las estrategias de la escritura académica que constituye el tema central de este trabajo, no se puede obviar al tema de comprensión lectura, aunque presenté algunas observaciones, no obstante, la comprensión lectora constituye la base del edificio de la escritura académica y, en los estudiantes amerindios es tierra movediza por la situación sociolingüística expuesta en párrafos anteriores.

Caminos para la lectura

Presentaré de manera sintetizada cuáles son uno de los caminos para hacer una lectura comprensiva como base del edificio de la escritura académica, en tanto que el desarrollo del mismo exige una investigación y una puesta en práctica, investigación-acción.

Primero: hojear y ojear el texto con la finalidad de hallar la información que se requiere; esto permitirá evaluar el texto de acuerdo con los objetivos propuestos. Si es una lectura obligatoria, al hojear el texto se apreciará las ideas de los objetivos señalados a través de: el título del texto, autor, fecha de publicación, si es un texto clásico su primera publicación y la que se tiene a la mano, referencia bibliográfica, acá es muy importante revisar si la referencia bibliográfica menciona varias obras de un mismo autor, título de los capítulos y subcapítulos.

Segundo: Examinar un texto permitirá focalizar, precisar dónde hallar las ideas de acuerdo con lo propuesto en la tarea. Es muy importante en esta fase tomar conciencia de los objetivos. Al leer el título, pasar a leer: 2.a - el primer párrafo, 2.b - la primera oración de los párrafos intermedios, 2.c - el último párrafo. 2. e- Contrastar los objetivos señalados

⁶ Un mapa semántico consiste en la representación visual de un concepto a través de la estructuración gráfica de una categoría. Se parte de una "lluvia de ideas" con palabras asociadas y el docente o instructor irá orientando la organización del campo semántico. El estudiante enriquecerá el vocabulario, hará conciencia de las palabras homónimas, homófonas, sinónimas y antónimas, lo cual le permitirá elaborar un concepto central y relacionarlo con otros. Terminada esta fase tendrá capacidad para elaborar mapas conceptuales.

⁷ Mapa conceptual es una jerarquización de conceptos que va de lo más general a lo más particular que consiste en: 1- elección del texto. 2. Identificar los conceptos relevantes que el mapa semántico le ha proporcionado. 3. Jerarquizar y ordenar los conceptos desde lo más general a lo más particular. La clasificación semántica que ha elaborado en el mapa semántico le permite percibir esta jerarquización. 4. Conectar los conceptos a través de líneas y cada nodo resumir con una proposición o FN la relación entre los conceptos. 5. Graficar el mapa de tal manera que muestre los conceptos y sus relaciones

con los párrafos examinados o leídos. Ya en esta etapa el estudiante indígena ha entrado a otra PBA.

Una lectura eficiente será cuando el lector ha actuado críticamente ante el texto, el cual se logra en el momento de la misma respondiendo de manera concomitante que lee a las siguientes preguntas:

- 1.º ¿Cuál es la fuente? ¿La bibliografía referida está actualizada? Es decir, que los artículos y obras no tengan más de años publicados, a excepción de que sea un clásico, por ejemplo: Einstein-teoría de la relatividad; Platón-textos de filosofía; Weber-sociología; Boas-antropología.
- 2.º ¿Cómo expone el autor la información? Hechos, inferencias u opiniones.
- 3.º - ¿Cuál es el propósito y los objetivos del autor?
- 4.º ¿Cuáles son los conceptos que presenta, son innovadores o son una revisión de los conceptos tratados sobre el tema en cuestión?
- 5.º - El autor narra, describe o mezcla ambos tipos de discurso.
- 6.º - ¿Qué lenguaje utiliza? El discurso del texto expone un lenguaje ceñido a la disciplina o hace combinaciones. El lenguaje utilizado para las conceptualizaciones es metafórico y metonímico.
- 7.º - ¿Cuál es la(s) hipótesis que el autor propone?
- 8vo. ¿Son coherentes y fundamentados los análisis expuestos? ¿A través de qué expone los análisis: demostraciones, analogías, inferencias? ¿Hizo reflexionar o condujo a otra opinión?

Escritura académica

La escritura académica ha constituido la piedra angular para el éxito de los estudios indistintamente del grupo sociocultural y étnico de los estudiantes. Ocuparme de las distintas perspectivas para abordar la temática desviaría el tema de la situación sociocomunicativa del estudiante amerindio. En el caso de los estudiantes indígenas, su situación sociolingüística los conduce a una situación problemática para el desarrollo o la puesta en práctica de la escritura académica, dado que su experticia del uso del español en los años secundarios o de bachillerato han estado anclados en una oralidad que en el momento de hacerse escritura, las interferencias lingüísticas: sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua materna-lengua indígena-, han estado mediadas por una oralidad de “semihablante”⁸ del español y de la lengua propia, además de un aprendizaje del español en la escuela como si esta fuese su lengua materna.

Sobre el tema de la escritura académica existe una abundante literatura que no referiré por razones de tiempo y espacio, cualquiera de los tipos de escritura académica, exámenes, monografías, ensayos, pruebas cortas, por lo cual me centraré en un solo

⁸ En otros trabajos (Oquendo, 1996, 2010) he expuesto esta situación lingüística de “semihablantes” para referirme a los hablantes amerindios tanto de su lengua propia como de la segunda lengua, el español. En el caso que nos ocupa, particularmente la población amerindia de la Universidad de Los Andes, al igual que de la Universidad del Zulia, ellos han adquirido como primera lengua el español en el hogar con padres analfabetas del español y analfabetas de su lengua propia en cuanto a los contenidos culturales, sin embargo adquieren la segunda lengua, la lengua indígena, la cual es realmente la lengua materna, con muchas imperfecciones entre las cuales se cuenta: competencia lingüística mínima, uso de poca frecuencia de algunas frases de uso cotidiano solo en el ámbito del hogar sin que en la escuela reciban enseñanza de la lengua indígena, pues solo se da en los tres primeros grados con las mismas frases que han o escuchan en el hogar. El aprendizaje del español en la escuela ha sido recibido como si fuese su lengua materna.

problema de la escritura académica, la argumentación. Esta consiste en: ¿cómo los enunciados ajustados por su significado dan la orientación al discurso?, y ¿cómo la escritura académica se tipifica en las estrategias para argumentar lo dicho y el decir?

Seguiré a Portolés (1998: 87 a 102), quien expone en cinco fases las instrucciones para argumentar: 1) Orientación argumentativa. 2) Fuerza argumentativa. 3) Los modificadores realizantes y los desrealizantes. 4) Escalas argumentativas. 5) Suficiencia argumentativa. ¿En qué consiste cada una de estas fases? La primera, la orientación argumentativa, hay enunciados que posibilitan la fluidez del discurso y otros lo impiden. Este tipo de enunciados es disyuntivo, sin unión con la conjunción, es decir, no ‘orientan hacia una conclusión determinada’. Véase algunos ejemplos: a) Mañana irán al cine, luego de haber estudiado la lección; b) Uds. dirán si es lo correcto, después de haber seguido los pasos del despeje de la ecuación; c) Hasta que no termine de comprender el primer párrafo, no pasaré al segundo. a.1) Mañana irán al cine, no importa si han estudiado la lección; b.1) Uds. dirán si es lo correcto, lo importante es el resultado de la ecuación; c.1) Pasaré al segundo párrafo, sin importar si he comprendido el primero. En a, b y c hay una conclusión orientada, una proposición con una consecuencia efectiva. Mientras que a1, b1 y c1, la conclusión es antiorientada, la consecuencia de la proposición no es prospectiva. Otro tipo de argumentos son los coorientados, como en los ejemplos siguientes: d) Los estudiantes amerindios responden positivamente ante las expectativas. Ellos han participado en un programa de orientación intercultural. e) El programa de orientación intercultural es definido como una práctica de coparticipación, dialogicidad entre el orientador y los participantes. Las posibilidades de que sea sustentable el programa de orientación intercultural dependen de las sinergias de los estudiantes amerindios en el mismo.

En consecuencia, **d** y **e** son los argumentos coorientados, es decir, la respuesta de la segunda proposición está vinculada con la exposición de la primera.

La coherencia en enunciar lo dicho sobre el decir es una de las tantas piedras angulares en la construcción del texto del discurso. La conexión de las secuencias es el resultado del vínculo entre las proposiciones. Así, por ejemplo:

La reina doña mayor reclusa en la torre alta del castillo de Nájera. No quiso a nadie con ella, salvo a Albina, su esclava, y despidió a todas sus damas. Había sido acusada por sus hijos de adulterio ante su marido, el rey Sancho Garcés III, el Rex Ibericus, el emperador que reinaba de Zamora a Barcelona...

Los hechos ocurridos se comentaron hasta la saciedad en Navarra y en todos los reinos de las Hispanias. Los abades de Odilón de Cluny y Oliba de Ripoll reprendieron al emperador en sendas cartas. En Nájera el pueblo vitoreó a doña Mayor cada vez que salió del castillo.

(Ángeles de Irisarri) Magdalena Lasala. Albina. El Castillo de Nájera (La Rioja) fue construido en 1067. Año vulgar de 1029. En: Moras y cristianas. pag, 33, 42)

El texto de arriba, cuyo discurso es sobre los traspies a los que es sometida la mujer de la Edad Media, las autoras presentan a la reina, doña mayor, el incidente del falso adulterio en el primer párrafo, luego en el penúltimo párrafo del texto, la actitud del pueblo ante la acusación. Cada una de las proposiciones va seguida con signos de puntuación sin que haya relativizadores como enlaces de las cláusulas; sin embargo, la secuencia

semántica-tempus hay continuidad, al igual que el orden de los constituyentes y la relación semántica de las lexis del texto. De la misma manera, el inventario de cohesión “The semantic relations are not independent of the léxico-gramatical patterns” (Halliday and Hassan, 1990:74).

El tiempo verbal constituye otra de las piedras con las cuales se encuentran el estudiante amerindio en la composición de textos académicos e incluso en la oralidad coloquial, pues la diferencialidad del “tense” entre una lengua y otra es básica al momento de enunciar un hecho, narrar, argumentar y contra argumentar donde la secuencia temporal y sus subcomponentes varía en una lengua y otra. Givón (2001:53) dice: “Many prototype verbs code actions, i.e., events initiated deliberately by a human or animate agent capable of volition...Other verbs may involve no action, but some conscious mental activity”.

El comentario de Givón con respecto a cómo los verbos prototípicos codifican las acciones y los estados entre una lengua y otra, también forma parte de las interferencias lingüísticas que se dan en los hablantes amerindios, no solo por su situación sociolingüística, sino por hallarse inmersos en una situación de contacto de lengua. Así, en kariña el verbo –menaadatu posee tres tipos de significados: “ustedes los tienen”, “tú lo tienes” o “ustedes los tienen”; los verbos transitivos kariñas exhiben un objeto distinto en la tercera persona: düeenaano- él me tiene; adeenano –él me tiene; adeenatu: ellos me tienen, ellos tienen a ustedes, él los tiene a ustedes” (Mosonyi, 2000:419). En pemón, cuyos hablantes se hallan predominantemente localizados al sureste del Estado Bolívar, Venezuela, este grupo étnico hace una presencia dominante en la escolaridad de los estudiantes indígenas que cursan en la ULA, “El idioma posee, sin embargo tres verbos auxiliares que podríamos denominar copulativos, ek (ser, haber), ena (caer, convertirse en, hacerse), ichi (estar)...es de observar que la forma “man” adquiere el sentido adicional de “haber”, “existir”: “möto kaikuse man(allá tigre hay), arinmaraka antö man (perro no hay)” Mosonyi (2000:517).

Siguiendo solo las observaciones sobre las lenguas kariña y pemón que acabo de presentar, nos sirve como un mapa de las diferencias del “tense” y de la codificación verbal que hacen estas lenguas en oposición al español. Fijémonos que el verbo haber –man del pemón, expone una codificación de estado que no corresponde a la del español. Por otro lado, recuérdese que el texto académico en español ostenta alta frecuencia del verbo haber, por lo que la aspectualidad de este verbo marca desiguales duraciones del evento, como en los siguientes ejemplos: a) *Él ha arrojado la piedra que rompió el vidrio del automóvil.* b- *Él había arrojado la piedra que rompió el vidrio del automóvil.* c- *Él arrojó la piedra que rompió el vidrio del automóvil.* En el evento no se ha finalizado. En el evento posee relación con el siguiente evento. Mientras que el evento finalizó, culminó. Otro ejemplo que constituye un mapa para explicar las oposiciones de aspectualidad del verbo haber son los obituarios en los periódicos. Alguien *ha muerto*, *su sepelio será hoy a las 3pm.* El hecho ocurrió hace pocas horas o un día antes de la información periodística. Procesar esta dicotomía de la aspectualidad no es solo de ejercicios de escritura, sino de aprender a distinguir y codificar los eventos en el “tense” y su duración.

La estructura de los constituyentes como resultado de la organización de las proposiciones que lo integran, la examinaré a continuación junto a la estrategia de cómo se construye en el texto escrito. Veamos el párrafo que sigue.

Hay palabras que definen una época. La palabra progreso define el siglo XIX, la palabra razón el XVIII. Podría seguirse el juego a través de la historia. Es caprichoso y superficial, como todo juego, pero ciertamente, significa mucho más que un juego. No es que los contemporáneos de Voltaire y del Doctor Johnson fueran gentes enteramente entregadas al predominio de la razón (no pocos absurdos y disparates se dieron en su tiempo cuyas consecuencias todavía estamos pagando sus remotos herederos), sino que este era el concepto central que dominaba sus vidas y su pensamiento. Todo lo situaba y lo definía desde esa idea dominante. (Arturo Uslar Pietri “La obsesión por la cultura” en el periódico EL País.) Edición impresa del 0021, 21 de agosto de 1976)

Las construcciones subrayadas cuya función es ser adyacentes o modificar al sustantivo, como en: que define una época. Esta construcción puede ser sustituida por un adjetivo o un atributo (negra, agresiva, dóciles), de la misma manera que la lexía núcleo temático-época correspondiente a la proposición adjetival puede ser permutada por cualquiera de los siguientes nombres: tiempo, periodo, lapso. En este mismo sentido, se podría sustituir la proposición sustantiva que los contemporáneos de Voltaire y del Doctor Johnson, por una frase nominal la cual necesitaría una investigación en la web de quienes fueron estos filósofos, lo cual conduce a exhortación a investigar, a despertar la voluntad de saber, a aprender a procesar la elaboración de frases nominales o frases preposicionales, a través de construcción de determinantes(Prep)+ nombre (Det (Prep)+N) y su función semántica y sintáctica en un texto.

La otra proposición digna de examinar en el texto de Uslar Pietri es:

cuyas consecuencias todavía estamos pagando a sus remotos herederos. El antecedente de esta proposición es FN cuya función sintáctica es temporal; sin embargo, hace referencia a la proposición sustantiva que los contemporáneos de Voltaire y del Doctor Johnson, la cual he comentado en el párrafo anterior, y a la FPrep “al predominio de la razón”. El determinante posesivo relativo -cuyo “incide sobre los sustantivos a la manera de los sustantivos “... es un determinante posesivo... no se registra en los registros informales” (RAE. 2010:415-416). Es decir, que la información introducida por el determinante “cuyo” conduce al lector a interpretar el sentido que el autor expone de lo que para el autor del artículo significó la Ilustración, “predominio de la razón” y su vinculación con el título del artículo “La obsesión de la cultura”.

Lo anterior permite graficar el tejido semántico del texto a través de la cohesión léxica. “Este proceso de vinculación significativa contribuye a la construcción arquitectónica de la textura del discurso.” (Martínez, 1994:44) que se muestra en las siguientes entradas léxicas: una época; la palabra *razón* del XVIII; idea dominante.

A consecuencia de la cohesión léxica, se entra en otra operación semántica relacional que es la referencia, no solo a través de los términos léxicos como se señaló en el párrafo de arriba, sino la referencia gramatical, en el caso que se observa en el texto que examino, la referencia anafórica

2do. Fuerza argumentativa- Hay conectores contra argumentativos que solapan la información anteriormente expuesta, mientras que existen ‘marcadores’ que relacionan, articulan y fundamentan lo dicho con la propuesta discursiva como en los ejemplos a continuación:

f) *Habíase conferido el título, con todo que sus estudios no fueron exitosos*

g) *Ellos habían llegado a la cola del comedor, pero no llegaron a tiempo*

h) *“No viene de ninguna parte; no va a ninguna parte. No es permanente, pero tampoco de serlo” (Alan Watts. El camino del Zen. pp, 237)*

El marcador *con todo* le da una fuerza antiorientada a la proposición anterior. La conjunción *pero* constituye un marcador adversativo a lo dicho. 3ro. *Modificadores realizantes y desrealizantes*. Está constituido por frases adjetivales y adverbiales cuyo atributo y modificación verbal son positivos para la proposición, como los ejemplos a continuación: *“La ULA ha sido una Universidad emblemática para la academia venezolana”; “El estudio de la lengua ha sido significativo para la comunidad de estudiantes”; “Mérida, ciudad educadora y del conocimiento”*. Los modificadores desrealizantes serían: *“La ULA ha sido una Universidad desmeritada para la academia”; “El estudio de la lengua ha sido confuso para la comunidad de estudiantes”; “Mérida, ciudad del bonche y de la desidia”*. Existen marcadores realizantes que se vinculan con su núcleo y desrealizantes que también con su núcleo como en los ejemplos siguientes: *“La ULA ha sido una Universidad emblemática, además constituye un hito para la academia venezolana; “El estudio de la lengua ha sido significativo, además es una disciplina transversal, para la comunidad de estudiantes”*.

4- *Las escalas argumentativas* están formadas por un conjunto de enunciados que le dan fuerza argumentativa jerarquizada de argumentos coorientados para el desarrollo del discurso de acuerdo con una dirección determinada.

“María Callas aparece aquí en plenitud de facultades, con la voz robusta y bronceada, capaz de fascinar por su personalidad intensa, su asunción del drama y su inmensa capacidad lírica, como puede apreciarse ya en la frase antes citada “Enzo adorato. Ah, come te amo” (Roger Alier. La Gioconda también es una ópera. pag.23)

El autor define la “plenitud de las facultades” con la calidad de la voz y la personalidad que ostenta ante la presentación de la lírica, va dando sus argumentos con adjetivos y sustantivos, acompañados de proposiciones.

5. *La suficiencia argumentativa*. Está constituida por marcadores que pueden ser preposiciones disyuntivas o conjuntivas, que funcionan como nexo de lo ‘dicho’, o de lo que se ‘ha dicho’, con el propósito de reforzar los argumentos. Estos marcadores de suficiencia argumentativa también pueden ser adverbios, frases adverbiales y adjetivales que direccionan la fuerza del argumento.

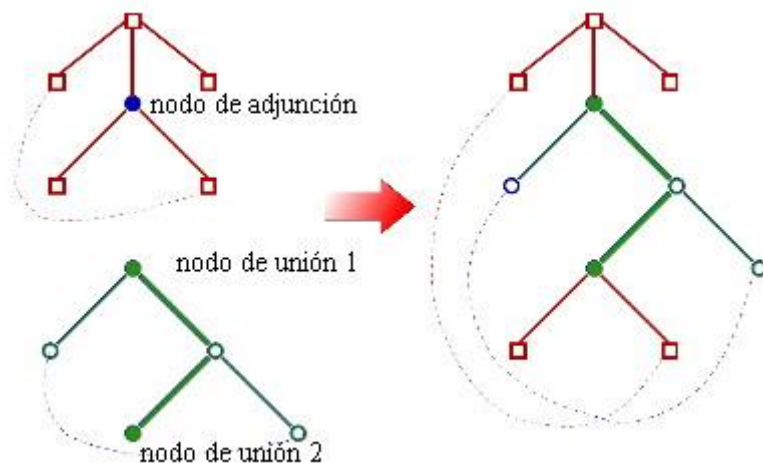
“La oposición entre descripción y nombre propio, es decir, entre una afirmación existencial y una referencia, se retoma finalmente en dos formas proposicionales lógicamente alternativas. La primera carece de nombre y de denotación, pero esto está siempre relacionado con los valores de verdad, además, apenas es analizada, contradice la estructura sujeto / predicado, la desquicia radicalmente con la eliminación del sujeto gramatical.” (Paolo Virno- Palabras con palabras. Poderes y límites del lenguaje. pag, 76)

Los marcadores subrayados funcionan como, adversativo de lo dicho por el autor, <pero>; la “descripción o afirmación existencial” carecen de sustancia, son in presencia que conectan las “proposiciones de verdad”; aclaratoria de una definición, <es decir> el autor

explica en que consiste la “oposición” y agrega o añade más argumento, <además> a lo dicho sobre la oposición entre descripción y nombre propio.

Ahora el estudiante procederá a la escritura del texto, la elaboración de los párrafos que compondrán el texto que escribirá. Para representar esta etapa, presentaré un gráfico de la gramática de la adjunción de árboles como modo de representación en tanto que esta gramática es recursiva.

Gráfico de la gramática de la adjunción de árboles como modo de representación de una gramática



Los tres diagramas que lo componen: 1-nodo de adjunción, 2-nodo de unión, formado por dos nodos de unión, 3-conjunción de los dos nodos. Las líneas perpendiculares de los nodos son los sintagmas y las cajas con que finaliza cada una de las líneas, sintagmas, se hallan los sememas, contenidos semánticos que conforman los sintagmas. Los sintagmas en paralelo están unidos a un vértice que constituye el semantema del párrafo. Cada nodo está constituido por dos líneas y un punto que las une; este representa el núcleo temático que une las relaciones sintagmáticas con la paradigmática de cada nodo. La unión de los dos nodos son las relaciones paradigmáticas que expone el párrafo hasta llegar al tercer diagrama donde se encuentra la conjunción sintagmática y paradigmática, los puntos que surgen desde los nodos explican la manera como se interrelacionan los sintagmas y los paradigmas.

Luego, que el estudiante amerindio adquiera habilidad sobre la elaboración de textos argumentativos escritos, se volverá al desarrollo del mismo en la oralidad. Así, las ‘reglas’ de cortesía del habla merideña podrán constituir el acicate del introductorio de un discurso. En el lenguaje de la cortesía del habla merideña, tal como lo he afirmado en líneas anteriores, existe un conjunto de frases atenuadoras que podrían constituirse en el anclaje del desarrollo del discurso.

En el sentido de lo planteado, como una aproximación conclusiva, converjo con lo propuesto por Martínez (2001), una intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva, transversada con la interculturalidad.

Referencias

- Álvarez, P. 2000. *Aspectos lingüísticos de la composición escrita en español realizada por estudiantes guajiros del segundo año del ciclo diversificado en el estado Zulia*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia.
- Álvarez, A. y Villamizar, Th. 2008. “Elementos de significado de la visita en la región andina”. En: OPCIÓN. Año 24. No 55. pp. 101–123.
- Álvarez, A. y Villamizar, Th. 2004. “La visita: creencias y concepciones sobre la territorialidad”. En: Boletín Antropológico. Año 22, N° 61, Mayo-Agosto. pp. 239–267.
- Domínguez, C. 2005. *Sintaxis de la lengua oral*. Ed. Venezolano, C.A., Mérida. Pp. 248.
- Díaz, L. 2005. “Oraciones impersonales en el habla de Mérida (Venezuela): varias configuraciones, un fenómeno”. En: Boletín de Lingüística [online] Vol. 17. No. 24. pp.11–17.
- Fernández, M. 2012. “Discurso directo e indirecto en el español de Mérida.” EN: Lengua y habla. No. 16. Enero-diciembre. pp.71–85.
- Huizinga, A. 2007. *Homo ludens*. Alianza, Madrid.
- Givón, T. 2001. *Syntax*. Volumen I. Ed. John Benjamin. Philadelphia.
- Grande, F. 2005. “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales” ACTAS DEL XVI CONGRESO INTERNACIONAL DE ÁSELE.
- Martínez, M. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Ed Homo Sapiens Universidad del Valle de Cali, Colombia.
- Mora, E. y Azuaje, R. 2009. *El canto de la palabra: una iniciación al estudio de la prosodia*. Ed.: Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. 126 pp.
- Mendoza, M. y Noriega, M. 2007. “Las fraseologías en el corpus del habla de Mérida. Nuevas tendencias en lexicografía”. *Lingua Americana* Año XI N° 21: 25 – 5.
- Mosonyi, E. y Mosonyi, J. 2000. *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, Tomo II. Ed. Fundación Bigott, Caracas, Venezuela.
- Oesterricher, W. 1996. “Lo hablado en lo escrito Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología”. En *el español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Hrsg. Thomas Kotchi, Wulf Oesterriecher und Klaus Zimmermann. S. 317–340.
- Oquendo, 2014. “Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios”. En: Lengua y habla. No 18. Enero- diciembre.

Oquendo, L. 2013. “El lenguaje de la cortesía.” En conciencia y diálogo. N: 4, Enero-Diciembre, pp 59-68

Oquendo, L. 2011. “Desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios”. En: 1 .er Congreso de Estudiantes Indígenas Universitarios de la Universidad de Los Andes. Mérida.

Oquendo, L. 2009. “Pasado, Presente y Futuro de las lenguas indígenas de Venezuela.” En: Revista de Ciencias Políticas de la ULA. No 39. Enero Junio. 2011. pp.93-112

Oquendo, L. 2004. “La interculturalidad en las culturas amerindias.” En: 1er Coloquio Hacia una Escuela Indígena, Intercultural y Bilingüe en Venezuela, Revitalización Lingüística y Cultural: Experiencias y Desafíos. Maracaibo, diciembre del 2004

Portolés, J.1998. *Marcadores del discurso*. Ed Ariel Practicum. Barcelona.

Prince, M Y. Felder, R. 2006. “Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases.” En: *Journal of Engineering Education*. pp.123–138.

RAE. 2010. Nueva gramática de la lengua española. Ed. Planeta Colombiana. Colombia.

Swiggers, G. 2002. *Módulo de desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes universitarios indígenas*. Tesis de grado para optar al grado de Magíster en Lingüística y Enseñanza del lenguaje. Universidad del Zulia.

Virno, P. 2014. *Palabras con palabras. Poderes y límites del lenguaje*. Ed. Paidós. Argentina

Competencia lingüística en quechua a través del diálogo: una propuesta educativa intercultural

Linguistic competence in Quechua through dialogue: An intercultural educational proposal

Luis Rojas -Tello

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Perú)

Correo: lucio.rojas@unsch.edu.pe

Angel Aronés - Cisneros

Instituto de Investigación Geográfico Andino Rural (Perú)

a.aronescisneros@gmail.com

Wilmer Rivera - Fuentes

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Perú)

Correo: wilmer.rivera@unsch.edu.pe

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias pedagógicas de docentes que enseñan la lengua quechua en contextos rurales de Huamanga. A través del enfoque cualitativo, con entrevistas en profundidad realizadas a seis docentes especializados en quechua, se buscó entender las competencias comunicativas mediante el diálogo intercultural en las instituciones educativas de secundaria. La metodología utilizada consistió en entrevistas semiestructuradas, con un guion diseñado para obtener información detallada sobre las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes. Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente procesadas utilizando Microsoft Visio y ATLAS.ti, lo que permitió una organización y un análisis sistemático de los datos. Los resultados de la investigación revelaron que los docentes emplean diversas estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje del quechua, destacando la importancia del diálogo intercultural en el aula. En conclusión, se identificó que el enfoque intercultural es fundamental para fortalecer las competencias comunicativas en quechua y se propuso la necesidad de implementar metodologías innovadoras que favorezcan el aprendizaje significativo de la lengua en contextos rurales.

Palabras clave: competencias comunicativas, quechua, diálogo intercultural, educación secundaria.

Abstract

The research aimed to analyze the pedagogical experiences of teachers who teach the Quechua language in rural areas of Huamanga. Using a qualitative approach with in-depth interviews with six teachers specialized in Quechua, we sought to understand communicative competencies through intercultural dialogue in secondary schools. The methodology involved semi-structured interviews with a script designed to gather detailed information about teachers' perceptions and pedagogical practices. The interviews were transcribed and then processed using Microsoft Visio and ATLAS.ti, which enabled the systematic organization and analysis of the data. The findings revealed that teachers employ various pedagogical strategies to promote Quechua learning, emphasizing the importance of intercultural dialogue in the classroom. In conclusion, it was found that the intercultural approach is crucial for strengthening communicative

competencies in Quechua, and the need to adopt innovative methodologies that facilitate meaningful language learning in rural settings was highlighted.

Keywords: Communicative skills, Quechua, intercultural dialogue, secondary education

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias comunicativas son un pilar fundamental en el desarrollo integral de los individuos, especialmente en contextos multilingües donde las lenguas originarias desempeñan un papel clave en la identidad cultural y social (Ruiz, 2022). En este marco, el quechua, como una de las lenguas originarias más habladas en América Latina, enfrenta retos significativos en su preservación y revitalización (Llanquinao et al., 2019; Cunningham, 2020). Este trabajo aborda la importancia del desarrollo de competencias comunicativas en quechua mediante el uso del diálogo como estrategia educativa intercultural, orientada a fortalecer su uso y valoración (Ramírez, 2022).

El diálogo es un recurso pedagógico que va más allá de la simple transmisión de información, al promover la interacción, el respeto mutuo y la construcción colectiva del conocimiento (Rannau, 2024). En contextos interculturales, el diálogo adquiere un valor adicional como herramienta para el entendimiento entre culturas, permitiendo la revalorización de lenguas y prácticas que históricamente han sido marginadas (Garcés y Bravo, 2019). En este estudio, se explora cómo el diálogo puede convertirse en un eje central para fortalecer las competencias comunicativas en quechua, especialmente en escenarios educativos (Cuya et al., 2019).

La propuesta educativa intercultural en el desarrollo de competencias comunicativas en quechua responde a la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas actuales en regiones donde esta lengua es hablada (Comboni y Juárez, 2020). Las dinámicas educativas tradicionales han tendido a priorizar lenguas hegemónicas, como el español, en detrimento de las lenguas originarias (Cabanillas, 2022). Esto ha generado un proceso de desplazamiento lingüístico que amenaza la transmisión generacional del quechua (Haboud et al., 2020). Este trabajo busca revertir esta tendencia mediante la implementación de estrategias basadas en el diálogo y la interacción intercultural.

La enseñanza del quechua en las aulas enfrenta diversos desafíos, entre ellos la falta de recursos didácticos, la limitada formación docente en enfoques interculturales y la percepción de menor prestigio social de la lengua frente al español (Blácido, 2016; Vigil y Sotomayor, 2022). En este contexto, el uso del diálogo se presenta como una herramienta pedagógica transformadora que fomenta la participación activa de los estudiantes, promueve el aprendizaje significativo y fortalece la relación entre la lengua y la identidad cultural (Cabal et al., 2023; Martínez, 2019).

El enfoque intercultural en educación reconoce la riqueza de las lenguas y culturas en contextos multilingües, posicionándolas como elementos clave para el desarrollo humano (Pedrero et al., 2017). En este sentido, este trabajo busca integrar el quechua en las prácticas pedagógicas de manera dinámica y participativa, fortaleciendo no solo las competencias lingüísticas sino también el sentido de pertenencia cultural de los estudiantes (Huamani, 2019; Curitumay, 2023). Al promover un aprendizaje basado en el diálogo, se potencia una conexión más profunda con el quechua como lengua viva y relevante (Cuya et al., 2019; Miranda, 2025).

A través de un análisis de experiencias educativas y prácticas docentes en regiones donde se habla quechua, este estudio busca identificar estrategias efectivas para la implementación del diálogo en la enseñanza. Estas estrategias consideran la interacción entre los estudiantes, el entorno comunitario y las tradiciones orales que caracterizan al quechua (De la Cruz, 2019; Huamani, 2019; Yana y Gutiérrez, 2014). De esta forma, se pretende generar un modelo educativo que no solo promueva el aprendizaje de la lengua, sino que también fomente su uso cotidiano y su revitalización.

2. METODOLOGÍA

Desde un enfoque cualitativo, se llevó a cabo una entrevista en profundidad a seis docentes de la especialidad de quechua, quienes enseñan en instituciones educativas de secundaria ubicadas en el ámbito rural de Huamanga. Las entrevistas se realizaron entre octubre y noviembre de 2024. El propósito fue explorar las experiencias y enfoques pedagógicos de los docentes en relación con la enseñanza del quechua en contextos rurales. La técnica empleada fue un guion de entrevista semiestructurado, el cual permitió obtener información detallada sobre las experiencias y percepciones de los docentes. Los actores clave fueron seleccionados por su amplia experiencia y conocimiento en la enseñanza del quechua, lo que garantizó una fuente relevante y confiable de información para el estudio.

La metodología consistió en dos etapas. En la primera, se procedió a transcribir las entrevistas, lo que permitió obtener un registro preciso de las conversaciones. En la segunda etapa, se procesaron los datos utilizando Microsoft Visio, con el soporte de ATLAS.ti, una herramienta que facilitó el análisis y la organización de la información recopilada.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Relevancia del diálogo en la expresión oral del quechua

El diálogo se consolida como una herramienta clave en el fortalecimiento de la expresión oral en quechua, permitiendo a los estudiantes desarrollar fluidez y confianza en el uso de la lengua. Su práctica en contextos cotidianos, tanto en el entorno familiar como comunitario, no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también contribuye a la preservación y revitalización del idioma. Actividades como saludos diarios, conversaciones espontáneas y simulaciones de situaciones reales refuerzan la familiaridad y el dominio del idioma en escenarios prácticos.

Además de su contribución lingüística, el diálogo fomenta una conexión más profunda con la cultura quechua, permitiendo a los hablantes explorar y mantener vivas sus tradiciones y saberes ancestrales. Al incluir cantos, trabalenguas, refranes y narrativas tradicionales en las actividades, se promueve una experiencia de aprendizaje integral que une la lengua con su contexto cultural. Estas prácticas ayudan a los estudiantes a interiorizar los matices del idioma en relación con su entorno.

Las estrategias basadas en el diálogo incluyen ejercicios como entrevistas y sociodramas, que han demostrado ser especialmente efectivos en generar confianza y naturalidad en la comunicación. Estas dinámicas permiten a los estudiantes adaptarse a diferentes situaciones comunicativas, promoviendo una interacción más espontánea y fluida en

quechua. Asimismo, se destaca el rol del docente como facilitador, quien adapta las actividades al nivel de dominio y a las particularidades culturales de cada grupo.

La evaluación de la expresión oral también se apoya en el uso del diálogo, considerando aspectos como la pronunciación, la entonación y la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera efectiva en distintos contextos. Dado que el quechua cuenta con variaciones dialectales, se valoran las especificidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, abordando las interferencias lingüísticas con el español como oportunidades para el aprendizaje.

El enfoque comunicativo se complementa con la enseñanza de gramática básica para reforzar la estructura y precisión del idioma. La selección de materiales educativos, como cuentos y leyendas, se realiza con el objetivo de integrar niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. De esta manera, el aprendizaje del quechua a través del diálogo no solo mejora las competencias lingüísticas, sino que también fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Figura 1).

Figura 1. Relevancia del diálogo en la expresión oral del quechua



Fuente: Elaboración propia

El diálogo se ha consolidado como una herramienta esencial en el desarrollo de competencias comunicativas en quechua, favoreciendo la expresión oral de los estudiantes mediante su uso en contextos cotidianos. Esta práctica no solo contribuye a la fluidez y confianza lingüística, sino que también juega un papel crucial en la preservación del idioma, tal como afirman Ruiz (2022) y Llanquinao et al. (2019), quienes destacan la importancia de las lenguas originarias en la identidad cultural. El uso del quechua en conversaciones espontáneas y simulaciones de situaciones reales no solo fortalece la competencia lingüística, sino que también genera un vínculo más profundo con la cultura

quechua. Las actividades pedagógicas basadas en el diálogo permiten a los estudiantes mantener vivas sus tradiciones, consolidando tanto la lengua como el conocimiento ancestral, como señalan Garcés y Bravo (2019).

A través de la incorporación de dinámicas como cantos, refranes y narrativas tradicionales, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar la lengua en su contexto cultural. Esta conexión entre lengua y cultura, como indica Ramírez (2022), no solo fomenta el aprendizaje del quechua, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la identidad cultural. Las estrategias basadas en el diálogo, tales como entrevistas y sociodramas, demuestran ser especialmente eficaces en la creación de un ambiente en el que los estudiantes se sienten cómodos al comunicarse en quechua. El docente, en su rol de facilitador, adapta estas actividades a las particularidades lingüísticas y culturales de cada grupo, lo cual favorece una interacción más auténtica y efectiva, tal como lo resalta Cuya et al. (2019).

El enfoque comunicativo propuesto también incorpora el uso del diálogo para evaluar aspectos como pronunciación, entonación y la capacidad de los estudiantes para interactuar en diferentes contextos. Este enfoque no solo mejora las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también ayuda a abordar las interferencias lingüísticas con el español, aprovechándolas como una oportunidad para el aprendizaje. En conjunto, el enfoque intercultural y el uso del diálogo como estrategia educativa permiten que los estudiantes fortalezcan su identidad cultural mientras desarrollan sus habilidades comunicativas en quechua, como lo plantean autores como Rannau (2024).

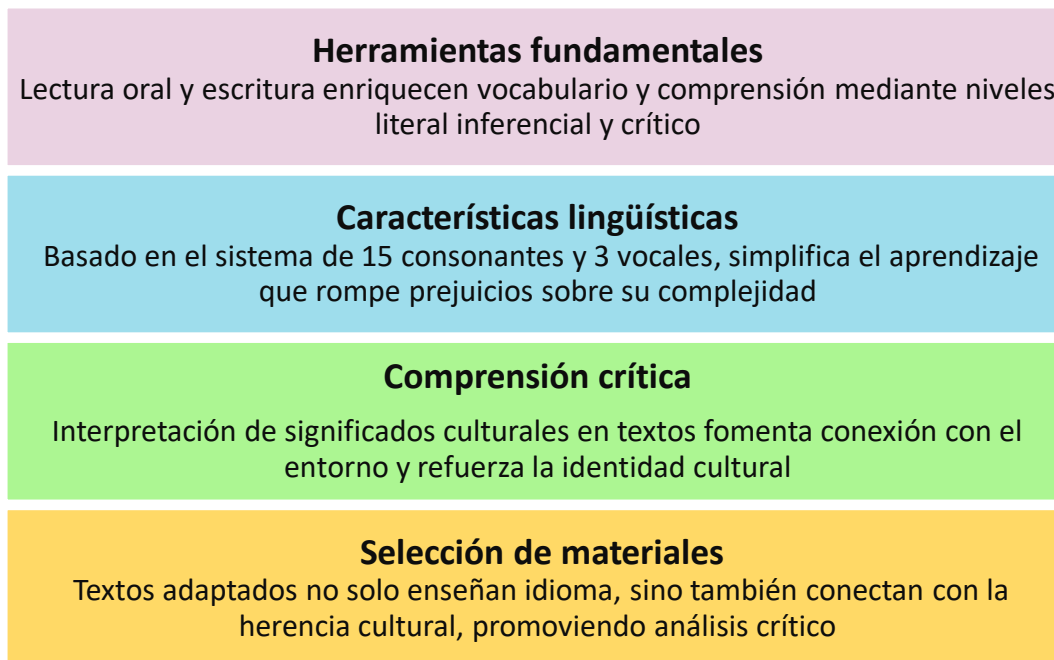
Lectura y escritura como pilares del aprendizaje en quechua

La lectura oral y la escritura en quechua se han consolidado como herramientas fundamentales para el desarrollo de la comprensión y el enriquecimiento del vocabulario. Se emplean textos adaptados a niveles de lectura literal, inferencial y crítica, lo que permite a los estudiantes avanzar progresivamente en sus habilidades lingüísticas. A pesar de los desafíos iniciales, tanto docentes como estudiantes han logrado superar estas dificultades, desarrollando competencias de análisis y reflexión lingüística mediante la práctica continua y materiales bien diseñados. La enseñanza de la escritura en quechua se basa en sus características lingüísticas distintivas, como su sistema de 15 consonantes y tres vocales, lo que simplifica el aprendizaje estructurado del idioma. Este enfoque busca derribar los prejuicios sobre la supuesta complejidad de escribir en quechua, mostrando que, con motivación y recursos adecuados, los estudiantes pueden adquirir dominio en un período relativamente corto. Además, la práctica constante y la retroalimentación personalizada son esenciales para fomentar la confianza y el interés por la producción escrita. La comprensión crítica es un componente central en el proceso de lectura y escritura en quechua, ya que permite a los estudiantes interpretar significados culturales implícitos en los textos. A través de actividades que relacionan las lecturas con vivencias del contexto rural y urbano, se fomenta una conexión profunda con el entorno natural y cultural. Este enfoque no solo refuerza las habilidades lingüísticas, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes, ayudándolos a valorar y preservar sus raíces.

La selección de materiales educativos desempeña un papel crucial en este proceso. Los textos utilizados, desarrollados por instituciones educativas y adaptados a las necesidades del grupo, no solo enseñan el idioma, sino que también conectan a los estudiantes con su herencia cultural. Al promover la interpretación más allá de la literalidad de los textos, se

fomenta un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes aprenden a analizar críticamente y relacionar los contenidos con su realidad sociocultural.

Figura 2. Lectura y escritura como pilares del aprendizaje en quechua



Fuente. Elaboración propia

A través de textos adaptados a distintos niveles de comprensión, los estudiantes han logrado mejorar su vocabulario y habilidades lingüísticas de manera progresiva. Este proceso, aunque desafiante al principio, ha permitido que tanto docentes como estudiantes superen obstáculos iniciales y avancen en la comprensión y producción escrita. Como señalan Comboni y Juárez (2020), es esencial repensar las prácticas pedagógicas en áreas donde se habla quechua, pues la lectura y escritura juegan un papel clave en la revitalización y fortalecimiento de la lengua, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir habilidades lingüísticas, sino también valorar su patrimonio cultural. La enseñanza de la escritura en quechua, basada en sus características lingüísticas específicas, como su sistema fonético, ha demostrado ser eficaz para simplificar el aprendizaje de la lengua. Al comprender las estructuras del idioma, los estudiantes pueden superar la percepción de complejidad que históricamente ha rodeado la escritura en quechua. Según Blácido (2016) y Vigil y Sotomayor (2022), la falta de recursos didácticos y la escasa formación docente en enfoques interculturales son desafíos clave en la enseñanza del quechua, pero el uso de recursos adecuados y la retroalimentación constante han permitido que los estudiantes se motiven y dominen el idioma en un tiempo relativamente corto.

El componente crítico en el proceso de lectura y escritura en quechua, que involucra la interpretación de significados culturales implícitos, conecta a los estudiantes con su entorno sociocultural. A través de actividades que vinculan los textos con las vivencias cotidianas del contexto rural y urbano, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de su identidad cultural y lingüística. Como afirman

Cabanillas (2022) y Haboud et al. (2020), la pérdida de prestigio social del quechua frente al español ha promovido un desplazamiento lingüístico, por lo que es crucial incorporar en el currículo actividades que refuercen la conexión con las raíces culturales.

Estrategias de aprendizaje efectivas en la enseñanza del quechua. Las estrategias de aprendizaje en quechua han demostrado ser efectivas al combinar actividades culturales, lingüísticas y colaborativas. Entre las prácticas más destacadas se encuentran las canciones en quechua, que facilitan la pronunciación, entonación y ritmo, haciendo del aprendizaje una experiencia enriquecedora. Asimismo, la narración de cuentos y la lectura de historias fomentan la comprensión lectora y amplían el vocabulario, al tiempo que transmiten valores y conocimientos culturales. Un aspecto clave de estas estrategias es el aprendizaje de vocabulario vinculado a saberes culturales, como los significados de cantos de animales o fenómenos naturales. Este enfoque integra lengua y cultura, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Además, incorporar elementos culturales como tradiciones, música y narrativas andinas en las actividades de aprendizaje ha enriquecido significativamente el proceso, promoviendo la fluidez verbal y el diálogo reflexivo.

La carencia inicial de materiales educativos específicos en quechua fue superada mediante la creación de recursos propios y la utilización de herramientas innovadoras como podcasts, entrevistas y cuentacuentos. Estas herramientas despertaron el interés de los estudiantes por expresarse en quechua y ayudaron a contextualizar el aprendizaje. Metodologías vivenciales como el teatro, las canciones y las personificaciones reforzaron tanto la comprensión oral como la escrita, además de fortalecer el vínculo entre la lengua y las vivencias culturales, haciendo del aprendizaje un proceso significativo. La formación de grupos colaborativos, donde estudiantes con mayor dominio del idioma apoyaron a sus pares, resultó crucial para el progreso gradual de todos. Esta interacción fomentó la confianza y fortaleció las habilidades de quienes tenían menos conocimientos previos. Además, se adaptaron las estrategias pedagógicas a las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, destacando la práctica oral y actividades significativas en función de sus entornos familiares y culturales. La enseñanza del quechua no solo se centró en el aprendizaje del idioma, sino también en la promoción de la interpretación cultural. Las actividades incluyeron el análisis de la cosmovisión andina y las prácticas tradicionales, resaltando el respeto hacia los mayores y las relaciones familiares. Este enfoque permitió una comprensión crítica de la lengua en su contexto sociocultural, integrando los conocimientos previos de los estudiantes con nuevos aprendizajes y fortaleciendo el intercambio intercultural.

Actividades como el canto en quechua, la narración de cuentos y la lectura de historias no solo fomentan la pronunciación y la entonación, sino que también refuerzan la comprensión lectora y amplían el vocabulario de los estudiantes. Estas prácticas, al integrar la lengua con los valores culturales, permiten que los estudiantes se conecten de manera más profunda con su identidad. Como destaca Huamani (2019), el enfoque intercultural en la educación facilita un aprendizaje dinámico y participativo, donde la lengua no es solo un medio de comunicación, sino también un vehículo para transmitir y preservar el patrimonio.

Figura 3. Estrategias de aprendizaje efectivas en la enseñanza del quechua.

Estrategias culturales

Dipálogos colaborativos y canciones narrativos tradicionales

Recursos innovadores

Podcast, cuentos, entrevistas, grupos colaborativos

Metodologías vivenciales

Teatro, planificaciones culturales, interpretación cultural

Fuente. Elaboración propia

Un aspecto crucial de estas estrategias es la enseñanza del vocabulario vinculado a saberes culturales, lo que refuerza el sentido de pertenencia de los estudiantes al vincular el aprendizaje del quechua con su cosmovisión y tradiciones. Incorporar elementos culturales como cantos, narrativas y prácticas andinas en las actividades de aprendizaje enriquece no solo la fluidez verbal, sino también la reflexión crítica sobre la lengua y sus usos en contextos cotidianos. Este enfoque se alinea con lo señalado por Pedrero et al. (2017), quienes subrayan la importancia de reconocer y valorar las lenguas originarias en contextos multilingües, promoviendo una comprensión holística de las lenguas y culturas como elementos clave para el desarrollo humano.

Estas herramientas no solo contextualizan el aprendizaje, sino que también permiten integrar las experiencias vivenciales de los estudiantes en el proceso educativo, como lo destacan Yana y Gutiérrez (2014). Además, la formación de grupos colaborativos, donde los estudiantes más avanzados apoyan a sus compañeros, ha sido clave para promover el aprendizaje colectivo y fortalecer la confianza de aquellos con menos dominio del idioma. Este enfoque colaborativo y adaptado a las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes refuerza el vínculo entre la lengua y el contexto cultural, facilitando una enseñanza que trasciende el simple conocimiento lingüístico, como subraya De la Cruz (2019).

4. CONCLUSIONES

El diálogo emerge como una estrategia esencial para fortalecer la expresión oral en quechua, promoviendo la fluidez, la confianza y la conexión cultural de los estudiantes. Su implementación no solo facilita el aprendizaje lingüístico, sino que también contribuye a la preservación del idioma y de las tradiciones ancestrales. Al integrar actividades contextualizadas y adaptadas a las particularidades culturales, el diálogo se convierte en un medio eficaz para enriquecer la comunicación en quechua, fomentar la identidad cultural y revitalizar una lengua profundamente ligada a la cosmovisión andina.

La lectura y la escritura se consolidan como pilares fundamentales en el aprendizaje del quechua, al permitir un desarrollo progresivo de la comprensión y el vocabulario. Mediante la práctica continua, materiales adaptados y enfoques que integran la lengua

con el contexto cultural, los estudiantes logran superar desafíos iniciales y fortalecer su identidad cultural.

Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del quechua han mostrado ser altamente efectivas al integrar actividades culturales, lingüísticas y colaborativas que trascienden la simple adquisición del idioma. Mediante la combinación de recursos innovadores, prácticas vivenciales y la valorización de la cultura andina, se ha logrado no solo desarrollar competencias lingüísticas, sino también fortalecer la identidad cultural y promover un aprendizaje significativo.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por Prociencia – Concytec – Perú. en el marco del proyecto PE501096544-2025

Referencias

- Blácido, R. (2016). La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo. En la Universidad de Lima, Facultad de Comunicación, Concurso de Investigación en Comunicación. 9na. Universidad de Lima. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%
o_Ruth.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/BI%c3%a1cid_o_Ruth.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bonilla, L. (2018). Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, sede La Candelaria del resguardo indígena La Montaña en Riosucio, Caldas [Tesis para optar a la maestría en Educación desde la Diversidad]. Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3362>
- Cabal, C., Urbano, L. y Vega, L. (2023). Danza, música y literatura como estrategia didáctica para un diálogo intercultural en la región andina. *Revista Educación*, 47(2), 667–692. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53889>
- Cabanillas, B. (2022). El estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 265–279. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23092>
- Comboni, S., y Juárez, J. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/586>
- Cunningham, M. (2020). Revitalización de lenguas indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. *AECID*. <https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf>
- Curitumay, M. (2023). Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje del quechua en una institución inicial EIB [Tesis para optar al título profesional de Licenciada en Educación Inicial Intercultural Bilingüe]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú. <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8b1d1240-3e53-45be-befe-408e92566735/content>
- Cuya, N., Rojas, L. y Rivera, W. (2019). Estrategia de diálogo en el desarrollo de capacidades comunicativas en quechua, serie 200, EP Educación Secundaria-UNSCH Ayacucho, 2019. *Revista Educación*, 17(17), 77–91. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2019.17.47>

- De la Cruz, S. (2019). Estrategias de enseñanza-aprendizaje, usando videos en español y quechua, para desarrollar competencias comunicativas en estudiantes de IV ciclo [Tesis para optar a la maestría en ciencias de la educación con mención en instituciones educativas y tecnologías de la información]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/9979>
- Garcés, F., y Bravo, R. (2019). Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas. *Editorial Abya-Yala*. <https://doi.org/10.7476/9789978104972>
- González, D., y Calle, M. (2024). Más allá de las fronteras: fomentando el diálogo intercultural y la ciudadanía democrática a través de la escucha activa. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/15575>
- Haboud, M., Sánchez, C. y Garcés, F. (2020). Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes. *Abya-Yala*. <https://doi.org/10.7476/9789978105726>
- Huamani, R. (2019). Estrategias para el fortalecimiento de la lengua originaria (quechua) en niños(as) de EIB-Nivel Inicial N°283 Santa Rita [Tesis para optar al título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe]. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/aeed1c29-d6d6-4bd0-88a4-d7597a004b90/content>
- Llanquinao, G., Salamanca, G. y Teillier, F. (2019). Aprendizaje del mapunzugun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33). <https://doi.org/10.19053/01227238.9918>
- Martínez, P., Armengol, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55–74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Miranda, C. (2025). Prácticas colaborativas como medio para el desarrollo de la resiliencia en estudiantes universitarios del entorno andino. *GeoCiencias y Humanidades*, 3, e23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16046723>
- Pedrero, E., Moreno, O. y Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 23(2), 11–26. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html>
- Pinto, L., Cortez, N., Guzmán, D. y Curivil, F. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica*, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-010)
- Ramírez, L. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 501–517. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>
- Rannau, J. (2024). Diálogo y motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 161–185. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Ruiz, N. (2022). Impacto de la competencia comunicativa intercultural en la identidad cultural. *Revista Innova Educación*, 4(4), 113–124. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.008>
- Vigil, N., y Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* (72), 439–466. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>

Yana, S., y Gutiérrez, F. (2014). La revitalización del quechua. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf

Diversidad lingüística de fuck.
¿Cómo se refleja en su traducción al español?
Linguistic Diversity of Fuck: How it is Reflected in its Spanish Translation

Nicoletta Monticelli

University of Bielsko-Biala
s57649@student.ubb.edu.pl

Resumen

El presente estudio se enfocó en realizar un análisis comparativo de dos versiones dobladas en español de la serie estadounidense "You". El propósito de la investigación es examinar las técnicas de traducción empleadas y analizar cómo los traductores enfrentaron los desafíos surgidos durante el proceso. Se investigó si las traducciones incorporan palabras malsonantes de la misma categoría de vulgarismo que el original, y se evaluó cuál de las versiones era más propensa a omitir o suavizar el lenguaje soez. Se verificó cómo la palabra inglesa "fuck", debido a su multifuncionalidad, dificulta la traducción. Asimismo, se exploró la diversidad lingüística de dicho término y cómo se reflejaba en su traducción al español. Los resultados revelaron que la versión hispanoamericana tendía a suavizar el lenguaje vulgar mediante cambios en el grado de vulgaridad y el uso frecuente de omisiones, mientras que la versión europea se inclinaba hacia una traducción más literal y conservadora. Estas diferencias sugieren una influencia significativa en la percepción y la experiencia del espectador al consumir la serie "You", destacando la importancia del proceso de traducción en la interpretación y recepción de producciones audiovisuales.

Palabras clave: traducción audiovisual, doblaje, lenguaje soez, serie "You", análisis comparativo, palabra *fuck*

Abstract

The present study conducted a comparative analysis of two Spanish-dubbed versions of the American series "You." The goal of this research was to examine the translation techniques used and to analyze how the translators handled the challenges they faced. We examined whether the translations preserved swear words at the same level of vulgarity as the original English text and assessed which version was more likely to omit or soften offensive language. The study also checked how the English word "fuck," with its many uses, complicated the translation process. Additionally, we explored the linguistic variety of the term and how this was reflected in its Spanish translations. The results showed that the Spanish-American version tended to soften vulgar language by changing the level of vulgarity and often omitting words. In contrast, the European version leaned toward a more literal and conservative translation. These differences suggest a notable effect on how viewers perceive and experience the "You" series, highlighting the crucial role of translation in shaping the interpretation and reception of audiovisual content.

Keywords: audiovisual translation, dubbing, foul language, series "You", comparative analysis, word 'fuck'

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, la televisión se erige como una constante en nuestro día a día, ejerciendo una influencia notable en nuestras rutinas. Cada vez más, las obras cinematográficas ganan terreno en términos de popularidad. Así, cuando buscamos momentos de relajación, distracción o mera recreación, tendemos a recurrir al control remoto del televisor o al ordenador portátil para sumergirnos en películas o series, transportándonos a realidades alternativas.

Frecuentemente, al disfrutar de una producción en un idioma extranjero, nos encontramos cuestionando e incluso criticando las discrepancias entre la traducción y el original. Sin embargo, es importante reconocer que la labor de traducción va mucho más allá de lo que se percibe superficialmente. Los traductores enfrentan numerosas restricciones técnicas y consideraciones que deben tener en cuenta al realizar su trabajo, aspectos que suelen pasar desapercibidos para aquellos que no están familiarizados con el proceso.

Por ende, los traductores, con asiduidad, debido a las limitaciones de tiempo relacionadas con el doblaje o el número de caracteres que se permiten incluir en los subtítulos, se ven obligados a optar por versiones abreviadas de las líneas de diálogo. Frecuentemente, se omiten elementos que no aportan información crucial en la percepción del significado de un enunciado o que pueden ser aprehendidos mediante la observación de los acontecimientos proyectados en la pantalla. Uno de estos componentes es el lenguaje soez, el cual constituye el foco de nuestro análisis.

Aunque, a menudo, se pasan por alto o se diluyen en muchas películas y series debido a su aparente falta de aportación significativa al contenido, existen producciones cinematográficas en las cuales este registro lingüístico desempeña un papel esencial. A modo de ejemplo, podemos mencionar la serie "You", que constituye el corpus de este estudio, dado que la abundancia de palabras malsonantes presentes en la misma. Son parte integrante de esta serie, y sin su inclusión todo este producto cinematográfico no transmitiría el mismo mensaje. La presencia de este tipo de lenguaje está condicionada por la temática de la producción, que aborda temas como el alcohol, la violencia, el sexo y el asesinato. Puesto que desempeñan un papel tan importante, hemos considerado que resulta meritorio observar el enfoque adoptado por los traductores al abordar la traducción de esta serie.

El objetivo de la presente investigación consistirá en examinar las palabras malsonantes seleccionadas de la serie "You" emitida por la plataforma Netflix. Se analizarán dos versiones dobladas que en la mencionada plataforma se denominan 'Español (Europa)', que hace referencia a la lengua castellana; y 'Español', que representa una variante generalizada de la lengua española que se utiliza en la zona de América Central y Sudamérica.

El objetivo principal de este estudio radica en realizar un análisis comparativo de las versiones de traducción mencionadas, con el fin de examinar las técnicas empleadas por cada traductor y la forma en que abordan los desafíos que surgen durante el proceso de traducción. En este sentido, se revisará si las traducciones utilizadas en ambas versiones transmiten el mismo mensaje que el original o si experimentan pérdidas de ciertos elementos. Un objetivo adicional consiste en verificar si en los doblajes se emplean vulgarismos que pertenecen a la misma categoría de lenguaje soez que las palabras malsonantes originales, o si los traductores optan por sustituirlos por otros términos. Asimismo, se llevará a cabo un análisis para determinar si

alguna de las versiones tiende más a omitir o atenuar este tipo de palabras, reemplazándolas por expresiones menos vulgares, y se evaluará el posible impacto en la percepción del mensaje transmitido en la frase.

En el presente artículo, nos enfocamos de manera exclusiva en el análisis de la palabra 'fuck', la cual resulta sumamente intrigante de traducir debido a su multifuncionalidad y su capacidad para cambiar de función según el contexto en el que se emplea. Motivados por este fenómeno, hemos optado por examinar detenidamente su impacto en el proceso de traducción. Somos conscientes de que la palabra 'fuck' no es el único término vulgar que aparece en la serie, pero las limitaciones del artículo no permiten analizar en profundidad todas las palabrotas.

2.MARCO TEÓRICO

2.1.Lenguaje soez

Para iniciar, es pertinente señalar que EL LENGUAJE SOEZ se categoriza como un registro lingüístico inadecuado. Al consultar el diccionario de la Real Academia Española en busca de la palabra 'soez', se encuentra la siguiente definición: "bajo, grosero, indigno, vil". Zamora (2021), por su parte, expone que:

Los vulgarismos son constituyentes lingüísticos que los hablantes usan en la interacción social y su significado es esencialmente pragmático, factor que origina que su valor no sea unívoco y que la evaluación del impacto emocional y del efecto ofensivo que generan pueda cambiar, de igual modo que puede variar su clasificación. (p. 177)

Al igual, Grochowski (1995: 13, 17) concuerda con esta perspectiva y destaca que los vulgarismos pueden funcionar no solo como una expresión semántica que caracteriza a una persona, una situación o una cosa, sino que también pueden carecer del valor semántico y servir simplemente para expresar las emociones del remitente.

Es innegable la presencia arraigada de las expresiones malsonantes en nuestro discurso cotidiano. Dada su recurrente aparición en la vida diaria, estas expresiones suelen ser representadas en las adaptaciones cinematográficas como un reflejo fiel de la realidad de las situaciones retratadas. Para una mejor comprensión del contexto, es esencial esclarecer algunos términos vinculados al lenguaje soez, como LA JERGA y EL ARGOT, y discernir sus sutiles diferencias.

Aunque en repetidas ocasiones se utilicen de manera intercambiable estos términos, resulta crucial aclarar que estos conceptos, si bien son similares y coinciden en muchos aspectos, no poseen el mismo significado. En el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, ambos términos cuentan con dos definiciones distintas: la jerga se define como "lenguaje especial y no formal que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios" así como "lenguaje especial usado originalmente con propósitos crípticos por determinados grupos, que a veces se extiende al uso general; p. ej., la jerga de los maleantes". Por otro lado, el argot se explica como "jerga, jerigonza" y "lenguaje especial entre personas de un mismo oficio o actividad". Igualmente, Garcarz (2007: 88-89) destaca que el vocabulario del argot es utilizado no solo por individuos pertenecientes a ciertas subculturas, sino también por aquellos que no se identifican con ninguna de ellas. Asimismo, este tipo de lenguaje no necesariamente proviene del ámbito profesional o especializado. Por consiguiente, los vulgarismos se clasifican precisamente como una parte del argot (ibid).

2.2. Clasificación de vulgarismos

La caracterización de las palabras malsonantes es la transmisión de las emociones del remitente al destinatario; además, tienen diversos papeles y funciones, así como diferente naturaleza. Todos estos factores dependen del contexto situacional en el que se emplea el lenguaje grosero (Garcarz, 2006: 161).

Al hablar de los vulgarismos, es pertinente señalar la existencia de diversas clasificaciones, como ejemplo puede servir Fuentes-Luque (2015) que expone sus cinco clases: sexo, escatología, religión, familia y nominalia. Sin embargo, creemos que esta división es limitada en comparación con la propuesta de conceptualización y taxonomía para la lengua española de Pérez *et al.* (2017) que fue adaptada de la clasificación de Wajnryb (2005).

La clasificación adoptada en este trabajo se basa en la propuesta de Pérez *et al.* (2017), la cual cuenta con diez categorías que son una comprensión de 17 tipos distinguidos por Wajnryb (*ibid.*). Las autoras Pérez *et al.* (2017) han optado por la simplificación debido a que "la traducción literal de la propuesta de Wajnryb (2005) al español no se podría ajustar al sistema cultural meta porque la lengua inglesa precisa ciertas distinciones entre categorías que en español no cuentan con tanta carga ofensiva" (p. 96). A continuación, se exponen las correspondencias entre las dos clasificaciones y a lo largo del análisis se explican con más detalle los conceptos propuestos por Pérez *et al.*

Correspondencias entre las clasificaciones de los tipos de lenguaje soez u ofensivo para inglés y español	
Inglés (Wajnryb, 2005)	Español (Pérez <i>et al.</i> , 2017)
Abusive swearing Foul language	Lenguaje obsceno
Blasphemy Profanity	Blasfemia
Curse or cursing Cuss or cussing	Maldición
Dysphemism	Disfemismo
Expletive Euphemistic swearing	Palabrota
Epithet Insult	Insulto
Invective	Vituperio
Oath Swear	Juramento
Obscenity Vulgarity	Obscenidad
Taboo words	Palabra tabú

Tabla 1. Correspondencias entre clasificaciones de los tipos de lenguaje soez u ofensivo para inglés y español¹

¹ Tabla creada a partir de la tabla de la página 97 del artículo "Análisis del cambio de tipo de lenguaje soez u ofensivo en la traducción inglés-español de *Breaking Bad*".

3.METODOLOGÍA

El corpus multilingüe en este estudio fue elaborado manualmente; durante su creación, no se emplearon programas que permitieran convertir la banda sonora en texto. Los ejemplos analizados fueron transcritos mientras se visualizaba la serie para asegurar una mayor precisión y captar matices contextuales que los programas automáticos podrían pasar por alto. La transcripción manual permitió interpretar correctamente variaciones lingüísticas y detalles específicos que podrían haber sido malinterpretados por la conversión automática. Debido a la naturaleza específica del corpus basado en el doblaje, se enfrentaron ciertos obstáculos, como la dificultad para captar exactamente el contenido de las líneas de diálogo. Se consideró la posibilidad de utilizar los subtítulos de tipo CC disponibles en la plataforma Netflix, los cuales presentan por escrito las mismas líneas de diálogo tanto de la versión original como de doblada. Sin embargo, esta opción no resultó ser una solución completa, dado que este tipo de subtítulos solo están disponibles para la versión original y la hispanoamericana. Como resultado, algunos ejemplos tuvieron que ser excluidos del estudio debido a la imposibilidad de examinar la versión europea.

Puesto que el lenguaje soez es una parte esencial del argot, pero también del lenguaje coloquial que se utiliza a menudo en las conversaciones diarias representadas en producciones cinematográficas, el análisis se va a basar en las técnicas escogidas descritas por Tomaszewicz (2014: 194-200), destinadas especialmente para ese tipo de lenguaje. Asimismo, nos sirve la clasificación expuesta por Garcarz (2007: 155-187), utilizada para traducir argot. De este modo, se creará una lista personalizada de técnicas que se va a emplear para nuestro análisis. Se destacan técnicas como LA TRADUCCIÓN LITERAL; EL EQUIVALENTE, que sustituye vulgarismo por palabra o expresión con el mismo significado y función que el término del texto fuente; EL NEOLOGISMO, que crea palabras para reflejar en la medida de lo posible los términos originales; EL CAMBIO EN EL GRADO DE VULGARIDAD, que modula el nivel de ofensividad de un término o expresión, fortaleciendo o debilitando el significado original; y LA OMISIÓN, que elimina palabra o parte de una frase cuya presencia es innecesaria para comprender el mensaje. También se emplean técnicas como LA DESCRIPCIÓN y EL SINÓNIMO para casos donde no hay equivalente exacto en la lengua meta.

Asimismo, en el marco de nuestra investigación, procedemos a categorizar las palabras malsonantes conforme a la tipología de vulgarismos a la que pertenecen. Para llevar a cabo esta clasificación, nos valemos del esquema establecido por Pérez *et al.* (2017), el cual condensa diez categorías, basadas en una comprensión de 17 tipos delineados por Wajnryb (2005) mencionados en párrafos anteriores. En cuanto al análisis de las definiciones de las palabras, recurrimos al *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española para los términos en español y, mayormente, al *Dictionary of Contemporary Slang* de Tony Thorne para las palabras en inglés, complementado en ocasiones con *The Concise Oxford Dictionary*, editado por Judy Pearsall.

Además, cabe señalar que los siguientes términos: palabras malsonantes, vulgarismos, lenguaje soez y lenguaje grosero se emplean alternativamente como sinónimos, ya que hacen referencia al lenguaje general en el que se emplean palabras y expresiones de carácter vulgar; sin implicar una connotación con la clasificación de los distintos tipos de vulgarismos.

4. ANÁLISIS

Antes de proceder al análisis de los ejemplos, conviene aclarar que el vulgarismo "fuck" puede, como palabra, adoptar distintas formas sintácticas dependiendo de su contexto dentro de la oración y, por ende, puede desempeñar diversas funciones, tales como expresar desagrado, intensificación y abuso (Wajnryb, 2005: 45). Además, Wajnryb (ibid.) destaca que, hoy en día, el significado emocional de "fuck" se conoce y utiliza más que su significado original, que alude al acto sexual.

Por la variedad de significados y funciones que conlleva esta palabra, hemos decidido realizar este análisis dividiendo los subcapítulos según la categoría gramatical en la que aparece en los ejemplos. Al principio, empezaremos con la versión básica de la palabra cuando aparece aisladamente y funciona como una exclamación.

4.1. "Fuck" como una expresión para dar rienda suelta a las emociones

Como expone *The Concise Oxford Dictionary* (1999: 570), la exclamación *fuck* transmite una fuerte expresión emocional, abarcando sentimientos como molestia, desprecio o impaciencia. Las palabras que se utilizan precisamente con el fin de liberar las emociones, Wajnryb (2005) las clasifica como *expletive* (*palabrota*). Es pertinente mencionar que la definición de LA PALABROTA de la Real Academia Española es la siguiente: "dicho ofensivo, indecente o grosero". Sin embargo, esta explicación tiene un concepto muy amplio. Es relevante aclarar que este tipo de palabras o frases se emplean en las situaciones en que se quiere dar rienda suelta a las emociones; son fijas e invariables, y su significado literal no lo antecede (Pérez *et al.*, 2017: 76; Wajnryb, 2005: 18-19). Wajnryb (ibid.: 19) expone que este tipo de palabras, a menudo, se dirigen al propio emisor; en este sentido, se entiende que son reflexivas. Pérez *et al.* (2017: 76, 2020: 96) además destacan que las palabrotas pueden aludir a otros ("Hijo de puta"). En las siguientes tablas se presentan las diversas posibilidades de traducción de este vulgarismo. Al mismo tiempo, se señala que todos los ejemplos de las tres primeras tablas se ubican en este caso en la categoría de palabrota.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
1.	Fuck.	Joder.	Mierda.
2.	Fuck.	Joder.	Mierda.
3.	Fuck , this dad act really works.	Joder , el numerito de padre funciona.	Mierda , su actuación como padre funciona.
4.	Fuck.	Joder.	Mierda.
5.	Fuck. Fuck. I can't leave you in here.	Joder. Joder. No puedo dejarte aquí.	Mierda. Mierda. No puedo dejarte aquí.
6.	[Joe] Whoever you are, you must be laughing right now. Fuck!	Seas quien seas, tienes que estar descojonándote . ¡Joder!	Quien quiera que seas debes estar riéndote ahora. ¡Mierda!

En todos estos ejemplos se puede apreciar que en la versión europea se lleva a cabo la traducción de la palabrota "fuck" mediante la utilización de la palabra 'joder' como interjección, la cual actúa como una expresión que denota emociones como enfado, irritación, asombro, entre otras

(RAE). Debido a que 'joder' como verbo en muchos casos también implica el mismo significado que "fuck", se considera como una traducción literal.

Al contrario, el traductor de América decide emplear la palabra 'mierda', que expresa (ibid.) contrariedad o indignación y es la traducción literal de *shit*. Dado que las definiciones de estas palabras no concuerdan plenamente, nuestra opinión es que se recurre a la técnica de sinónimo. Además, cabe señalar que en gran cantidad de situaciones las palabrotas 'joder' y 'mierda' se usan alternativamente, lo cual es un fenómeno frecuentemente observado. Así pues, conviene destacar que esta traducción se aplica en varios casos que pueden observarse en la siguiente tabla.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
7.	Oh, fuck .	Mierda .	Ay, mierda .
8.	Well, fuck .	Vale, mierda .	Vaya, mierda .
9.	Fuck. Fuck .	Mierda. Mierda .	Mierda. Mierda .
10.	Fuck .	Mierda .	Mierda .
11.	Fuck .	Mierda .	Mierda .
12.	Fuck .	Mierda .	Mierda .

Puede apreciarse sencillamente que la palabra 'mierda' es utilizada repetidamente por el traductor de la versión hispanoamericana, pero quien también opta por un enfoque de traducción distinto, como se muestra en la tabla a continuación, donde se observa el uso de la palabra 'carajo'.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
13.	I watched her get on the train. Fuck . This is all my fault.	La vi subir, sí, a un tren. Mierda . Todo esto es culpa mía.	La vi subir a ese tren Carajo . Todo esto es por mi culpa.
14.	"Your name isn't Jonathan Moore." Fuck .	"No te llamas Jonathan Moore." Joder .	"Tu nombre no es Jonathan Moore." Carajo .
15.	Fuck . Where did she go?	Joder . ¿Dónde está?	Carajo . ¿A dónde se fue?
16.	No. Fuck .	No. Joder .	No. Carajo .
17.	Oh, fuck .	Oh, mierda .	Oh, carajo .

En los ejemplos del doblaje europeo, se utilizan las palabras 'mierda' y 'joder', las cuales han sido analizadas en el párrafo anterior. En cambio, la interjección malsonante 'carajo' denota sorpresa, contrariedad, etc. (RAE). En este sentido, estimamos que es un sinónimo porque aborda en sí misma una variedad de emociones, lo que permite su amplio empleo en numerosos contextos, aunque no concuerda en todos los aspectos con la palabra original. Conviene prestar

atención al hecho de que esta palabra se aplica exclusivamente en el doblaje hispanoamericano, lo que sugiere su pertenencia cultural a esta zona geográfica.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
18.	Fuck.	-	-
19.	Fuck.	-	-
20.	Oh, fuck.	Oh, joder.	Oh, sí.

También se observan varios ejemplos en los que se recurre a la omisión. En situaciones tales como respuesta a un comentario que evoca emociones, como la impotencia y la vergüenza; cuando se enrolla una alfombra pesada; o durante el acto sexual, cuando la palabrota funciona como emisor de placer. En todos estos ejemplos, salvo el último en el doblaje europeo, se optó por la omisión. La presencia de este vulgarismo no es algo crucial que dé un significado adicional, sin el cual sería difícil entender el sentido de la escena. El contexto de la situación, junto con la actuación de los personajes, permite al espectador comprender las emociones transmitidas. En el caso excepcional mencionado, se utiliza la palabra 'joder', que, como se ha mencionado anteriormente, es una traducción literal del término original.

4.2. "Fuck" como verbo

En este subcapítulo, nos centramos en la palabra "*fuck*" cuando aparece en forma de verbo, señalando al mismo tiempo que no se refiere a la definición relacionada con los actos íntimos, ya que este tema se aborda en el subcapítulo 4.8. En cuanto a la afiliación a la categoría de vulgarismo, estimamos que se encuadra dentro de "*foul language*" (*lenguaje obsceno*) en todos los ejemplos originales de este subcapítulo. Como destacan Pérez *et al.* (2017: 75) y Wajnryb (2005: 21), el LENGUAJE OBSCENO, entendido en un sentido metalingüístico, se refiere a la utilización de palabras malsonantes en general. Además, Pérez *et al.* (2017) subrayan que "se puede utilizar el lenguaje obsceno sin tener que abusar de nadie ("Mierda, se me ha olvidado el informe") o como indicación de que se está relajado y cómodo ("Qué bien, salir de la oficina y poder relajarme, coño")" (p. 75). Sin embargo, este lenguaje, a menudo en contextos sociales, es percibido como una agresión o un abuso (ibid.). En la primera tabla, observamos el uso de "*fuck*" como verbo transitivo que recae sobre una persona. Precisamente, vamos a analizar la expresión "*fuck you*".

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
21.	Fuck you, Roald.	Que te jodan, Roald.	Vete al diablo, Roald.
22.	Fuck you.	Que te jodan.	Increíble
23.	Fuck you. Fuck you.	Que te jodan.	Muérete.

Esta construcción, en la versión europea, fue traducida en todos los ejemplos de la misma manera, utilizando *que te jodan*, que pertenece al lenguaje obsceno y que consideramos como un equivalente. Por otro lado, el doblaje hispanoamericano en cada caso emplea una traducción

distinta. En el primer ejemplo, se usa la expresión 'vete al diablo', que significa aproximadamente lo mismo que 'go to hell'; y, debido a su sentido metafórico, creemos que se trata de una maldición. MALDICIÓN es definida por la Real Academia Española como "imprecación que se dirige contra alguien o contra algo, manifestando enojo y aversión hacia él o hacia ello, y muy particularmente deseo de que le venga algún daño". Igualmente, Pérez, Huertas, Gómez (2017: 75, 2020: 96) y Wajnryb (2005: 17-18) destacan que esta categoría está conectada con las tradiciones, los aspectos rituales y las creencias religiosas. Se asocia con la invocación del mal o de seres superiores como demonios, para algún propósito específico. Cabe destacar que la maldición se orienta hacia el futuro. Además, anteriormente se la formulaba en sentido literal e intencionalmente para lograr algo. Sin embargo, hoy en día, la maldición no se toma al pie de la letra, ya que actualmente tiene un carácter más metafórico y espontáneo (“¡Púdrete en el infierno!”) (ibid.). Como se puede ver, esta traducción no es tan precisa y tiene un significado un poco diferente, lo que indica el uso de la técnica de sinónimo, pero al mismo tiempo un cambio en el grado de vulgaridad por la ausencia de palabras vulgares.

En cambio, en los siguientes ejemplos, observamos la omisión de las expresiones malsonantes. En el número 22, el traductor opta por la palabra 'increíble', que se pronuncia con incredulidad e indignación. Esta expresión se ajusta al contexto en el que aparece la frase porque se refiere a la escena en la cual el protagonista (Joe) recibe un mensaje que demuestra que está siendo vigilado todo el tiempo. Como respuesta a este mensaje, Joe pronuncia la oración analizada como expresión de su incredulidad y, de este modo, transmite el sentido original. En cuanto al ejemplo 23, el traductor opta por la expresión “*Muérete*”, que no es vulgar, pero transmite un mensaje muy fuerte de verdadero odio hacia alguien, incluso más que el original, dado que implica un deseo de fallecimiento.

4.3. Fuck up

En *The Concise Oxford Dictionary* (1999: 570) se puede observar que el término *fuck up* se refiere a hacer algo mal o de forma inepta. Por otra parte, el *Dictionary of Contemporary Slang* (2007: 173) aclara que esta palabra significa hacer un desastre, cometer un error muy grave o un gran desacierto. En la siguiente tabla, se puede ver la coherencia en las traducciones, puesto que los traductores no han omitido esta construcción, sino que han utilizado la misma traducción en cada caso que, como el original, se considera *foul language* (lenguaje obsceno).

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
24.	- But you fucked up . - Very, very badly, yeah	—Pero la jodiste . — La jodí bastante.	—Pero lo jodiste . —Muy muy fuerte, sí.
25.	Lockwood was right about one thing. We didn't make the world. And it fucked us up deeply .	Lockwood tenía razón sobre una cosa. No creamos el mundo. Y nos ha jodido , pero bien.	Lockwood tenía razón en una cosa. Nosotros no hicimos el mundo. Y nos jodió profundamente .
26.	Sorry to hear you fucked up your new life, but I am now officially... and literally above all that shit.	Lamento que hayas jodido tu nueva vida, pero yo estoy oficial... y literalmente alejado de esta	Lamento que ya hayas arruinado toda la vida, pero yo estoy oficialmente y literalmente superé esta

		mierda.	mierda.
27.	No, don't thank me, but just don't fuck it up .	No me lo agradezcas, pero no la jodas , ¿vale?	No, no me agradezcas, solamente no lo arruines.
28.	But... And you know... I fucked up .	Y luego ya sabes... lo estropecé.	Luego, ya sabes... lo arruiné.

En cuanto a la expresión "*fuck up*", en todos los ejemplos en los que no se utiliza la omisión (ejemplos 26, 27 y 28), ambos traductores decidieron traducirla de la misma manera, a saber, a través del verbo 'joder' guiado por su significado relativo a "destrozar, arruinar o echar a perder algo". En este sentido, creemos que en todos los ejemplos en los que se utiliza esta palabra, se emplea la técnica de equivalente.

En los tres ejemplos 26, 27 y 28 de la versión hispanoamericana, en los que se usó la técnica de omisión en lugar de vulgarismos, se emplea el verbo 'arruinar', mientras que en el ejemplo 28 del doblaje europeo se aplica la palabra 'estropear', que transmite el sentido muy parecido, pero no se consideran palabras malsonantes. Por consiguiente, no son unas traducciones erróneas, pero carecen del matiz vulgar que está presente en los originales.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
29.	Fuck off and die , Malcolm.	Jódete y muérete , Malcolm.	Jódete y muérete , Malcolm.

Esta frase, en la serie, la pronuncia una mujer que se dirige a su amigo llamado Malcolm, como una respuesta irónica a un comentario sarcástico. La expresión "*fuck off*" (Thorne, 2007: 172) es una forma vulgar de decirle a alguien que se vaya, que se marche. Como se puede notar, ambos traductores traducen "*Fuck off and die*" de la misma manera, usando la expresión 'Jódete y muérete'. De acuerdo con el hecho de que, tanto el original como las traducciones, están orientados hacia el futuro y tienen carácter más metafórico y espontáneo, estimamos que es una *maldición* (*curse, cursing*).

En términos de técnica de traducción, 'jódete' se traduce de manera literal como 'fuck you', mientras que 'vete a la mierda' se ajusta de manera más precisa a la expresión 'fuck off'. Suponemos que los traductores no pudieron emplear esta construcción debido a la longitud de la frase original, que determina la duración de las líneas del diálogo en las traducciones. No obstante, conviene destacar que, en esta instancia, nos enfrentamos a una estructura más elaborada que la mera inclusión de un único epíteto, por lo cual resulta inadecuado analizar 'fuck off' y 'die' de manera individual. Al considerar la frase en su totalidad, el traductor ha optado por una expresión en español que se ajusta tanto en significado como en estructura sintáctica a la frase original, revelando así una elección natural y coherente. En vista de todo ello, consideramos que se ha utilizado la técnica del equivalente.

4.4. "Fuck" como sustantivo

Cuando consideramos la palabra fuck como sustantivo, en Dictionary of Contemporary Slang (2007: 172) se puede ver la siguiente definición: "una persona, especialmente cuando es vista

como un tonto, víctima, villano, etc.". En vista del hecho de que se trata de un sustantivo que califica a una persona, suponemos que se trata de un insulto (insulto). El Diccionario de la lengua española tiene más de una definición de la palabra insulto. De tal manera, la primera expone que es un "acometimiento o asalto repentino y violento" y otra, que se trata de la "acción y efecto de insultar". Asimismo, el verbo insultar se determina como acto de "ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones". Como subrayan Pérez et al. (2017: 74, 2020: 96) y Wajnryb (2005: 19-20), los insultos tienen un significado literal ("Eres un idiota, feo, gordo y lleno de granos") a diferencia de las palabrotas, que, como hemos mencionado, tienen un significado metafórico. En los dos siguientes ejemplos, el sustantivo fuck se utiliza como referencia a un villano que es responsable de las desgracias del personaje que pronuncia toda la línea de diálogo.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
30.	You fuck. You're fake. Yeah, you're a fake, and you're calculated, and you're nosy, and you sabotaged my relationship with Phoebe.	Cabrón. Mentiroso. Eres un puto manipulador cotilla y has saboteado mi relación con Phoebe.	Maldito. Eres falso. Eres falso, calculador, entrometido. Y también arruinaste mi relación con Phoebe.
31.	No! You sick fuck!	¡No! ¡ Puto enfermo!	¡No! ¡ Maldito bastardo!

En el ejemplo 30, se observa que, para traducir la palabra malsonante original, se usó el insulto 'cabrón', definido por *el Diccionario de la lengua española* como "dicho de una persona, de un animal o de una cosa: que hace malas pasadas o resulta molesto", así como "dicho de una persona: de mal carácter". Esta última definición encaja más con el sentido del original, y en España, este insulto se usa con un propósito similar a 'fuck', por lo que suponemos que es un sinónimo. Además, es notable que el traductor de esta versión, en la traducción, añadió una palabra vulgar en una frase que no contiene ningún tipo de lenguaje grosero. Este cambio en el grado de vulgaridad reforzó así el tono vulgar de la oración y de toda la declaración. En cambio, la traducción hispanoamericana sustituye 'fuck' por 'maldito', que en sí mismo no constituye un vulgarismo, y la Real Academia Española lo define como "perverso, de mala intención y dañadas costumbres". Aunque este término se presenta como un adjetivo, en el ejemplo analizado se usa como un sustantivo que se refiere a una persona a la que se atribuyen las características mencionadas en la definición. Por ende, concluimos que se trata de un insulto. Además, debido a su significado semejante, creemos que se aplica la técnica de sinónimo.

El traductor en el ejemplo 31 de la versión europea decidió traducir la frase: '¡No! ¡Puto enfermo!' como '¡No! ¡Puto enfermo!'. Se observa claramente que el traductor opta por cambiar una parte de la oración utilizando un adjetivo en lugar de un sustantivo y viceversa. Como destaca la Real Academia Española, 'puto' es un adjetivo malsonante que se usa como calificación denigratoria, al igual que en el caso de 'fuck'. Toda la expresión empleada en la traducción se dirige hacia un personaje, lo que implica que pertenece a la categoría de insulto. Además, esta construcción mantiene ambos elementos presentes en la versión original, aunque expresados a través de formas alteradas. Sin embargo, el mensaje transmitido es idéntico al de la versión inglesa. Así pues, deducimos que la técnica empleada en este caso es equivalente. El mismo procedimiento de cambio de las partes de la oración apareció en el doblaje

hispanoamericano, pero el traductor utilizó diferentes palabras, a saber, 'maldito bastardo'. Tanto 'bastardo' como 'maldito' no se consideran vulgarismos, pero poseen un tono peyorativo, por lo que estimamos que el traductor opta por el cambio en el grado de vulgaridad.

4.5. Fucking + verbo

En las oraciones en las cuales aparece la estructura "fucking" acompañada por un verbo, la palabra malsonante funciona como intensificador del verbo. En cuanto a la afiliación a la categoría de vulgarismo, suponemos que se trata de *foul language* (*lenguaje obsceno*). En la serie, podemos observar varios usos de este tipo de palabra malsonante, los cuales se detallan en las siguientes tablas.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
32.	I fucking love whodunits.	Adoro este género.	Adoro estas lecturas.
33.	-"Be a doll." I fucking hate myself. -Yeah, sure.	—"¿Encanto?" Que asco me doy. —Sí, claro.	—"¿Me ayudas?". Ahora sí me odio. —Sí, claro.
34.	No, that's why I'm fucking standing here , trying to untwist you before you kill us both.	No. Por eso estoy aquí, quiero que te aceptes y no nos mates.	No. Por eso estoy aquí parado intentando arreglarte antes de que nos mates a ambos.

Con frecuencia, los traductores se basan en la omisión de este vulgarismo. No obstante, existen varias formas que permiten introducir este matiz vulgar, aunque no sean equivalentes en significado, porque estas maneras no operan como un intensificador del verbo, como en el caso del original. Este uso de alguna forma de transferencia del mensaje se puede observar en la siguiente tabla.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
35.	I fucking hated that watch!	Odiaba ese puto reloj .	Odiaba ese reloj.
36.	It doesn't fucking matter!	Eso ya no importa, joder .	Me importa un carajo.
37.	I don't know anyone called Marianne. I don't know what you're fucking talking about.	No conozco a nadie llamado Marianne. ¿De qué cojones me hablas?	No conozco a ninguna Marianne. No sé de qué me estás hablando.
38.	I notice them. And I don't fucking want them here.	Yo la he notado. Y quiero que se putolarguen .	Yo los veo. Y no me gusta tenerlos aquí.

Una de las maneras de tratar este caso es añadir un adjetivo malsonante al sustantivo que aparece en la frase. Este procedimiento se puede observar en el primer ejemplo de esta tabla, en el doblaje europeo, donde se incluye el uso de la palabra 'puto' como adjetivo del sustantivo 'reloj'. En el original, la función de la palabra 'fucking' es intensificar el verbo 'odiar',

proporcionándole un matiz más intenso. Esto nos da pie a sospechar que, puesto que hay necesidad de reforzar la palabra 'odio', es efectivamente un indicio de que algo está fuera de lugar con el reloj que provoca emociones tan fuertes. La adición del adjetivo 'puto' otorga un significado negativo a dicho sustantivo que es comparable al original. Por ende, podemos clasificar tal comportamiento como técnica de sinónimo y clasificar este vulgarismo como el lenguaje obsceno.

En el ejemplo 36 del doblaje europeo, puede verse otra manera de abordar este problema, que consiste en añadir al principio o al final de la frase un tipo de palabrota. En este ejemplo, la frase termina con 'joder'. En este caso, la palabra no funciona como intensificador, pero establece un tono vulgar mediante el cual nos llega aproximadamente el mismo mensaje que en inglés. Al mismo tiempo, destacamos que no somos capaces de clasificar esta traducción como ninguna de las técnicas en las que nos basamos, pero en cuanto a la pertenencia a la clase de vulgarismo, lo consideramos como lenguaje obsceno. Por otro lado, el traductor hispanoamericano utiliza la expresión 'Me importa un carajo'. Al consultar la locución adverbial 'un carajo' en la RAE, se observa que significa "muy poco o nada". Además, en su definición, como ejemplo, se expone la misma oración que aparece en la traducción. Por esta razón, estimamos que la técnica de equivalente y el vulgarismo pertenecen a la categoría de lenguaje obsceno.

En la traducción de Europa, en el ejemplo 37, nuevamente se aprecia el uso de la técnica de equivalente, ya que transmite el mismo comunicado que la versión original. El caso de '¿De qué cojones me hablas?', que consideramos como lenguaje obsceno, ilustra que, en determinadas ocasiones, existen equivalentes que se ajustan perfectamente a esta construcción específica del inglés.

En cuanto al ejemplo 38 del doblaje europeo, observamos una traducción muy interesante que, al referirnos al tipo de técnica, consideramos un sinónimo y, en lo que respecta al tipo vulgar, pertenece al lenguaje obsceno. El traductor en la frase 'Y quiero que se putolarguen' emplea 'puto' como prefijo intensificador². Como ya sabemos, la palabra 'fucking' tiene la misma función, pero no adopta la forma de prefijo. Sin embargo, la RAE indica que este uso es popular en jerga juvenil; por eso, queremos sugerir que se puede utilizar esta forma de traducción en el ejemplo 32, puesto que la frase es pronunciada por una estudiante.

4.6. Fucking + sustantivo

Otro ejemplo del uso de *fuck* es cuando adquiere la función de un adjetivo que modifica a un sustantivo, desempeñando un papel de intensificador para otorgar énfasis (Thorne, 2007: 172). Puesto que deriva de la palabra *fuck*, se considera como un adjetivo de alta vulgaridad y lo clasificamos como una parte del *foul language* (lenguaje obsceno).

² RAE [RAEinforma], (2019). [*@jmahoz #RAEconsultas Cuando "puto-" se emplea como prefijo intensificador (uso propio de la jerga juvenil de España y no recomendable en la lengua formal), se escribe unido a la base: "Me putoencanta"; "Es putodivertido"*] [Twitter]. 17 de mayo. [Consultado 28/05/2023]. Disponible en: <https://twitter.com/RAEinforma/status/1129420339572805632>

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
39.	I'm gonna buy my girlfriend this fucking egg .	Voy a comprarle a mi novia ese puto huevo .	Le voy a comprar a mi novia maldito huevo .
40.	You fucking psychopath!	¡Puto psicópata!	¡Maldito psicópata!
41.	Smells like a fucking rat .	Huele la puta rata .	Huele una maldita rata .
42.	Don't leave out the part where I tell him to keep his fucking nose out of my business.	Y no se te olvide recargarle que no se meta en mis putos asuntos .	Y por favor no quites la parte donde le digo que saque su maldita nariz de mis cosas.

En la tabla anterior, en los primeros cuatro ejemplos, podemos observar que cada traductor ostenta una modalidad única en su enfoque de la traducción. En la versión europea, se usa la palabra 'puto', la cual se define como un adjetivo malsonante usado como calificación denigratoria (RAE). Al igual que la palabra original, pertenece a la categoría de lenguaje obsceno. Dado que ambos adjetivos cumplen la misma función, los etiquetamos como equivalentes. Por otro lado, en el doblaje de América, se emplea el adjetivo 'maldito'; la Real Academia Española lo denomina como "perverso, de mala intención y dañadas costumbres". Como en los casos anteriores, es significativo señalar que este adjetivo no es percibido por dicha institución como una palabra malsonante. Sin embargo, su definición indica el tono peyorativo que posee esta categoría gramatical, por lo cual consideramos que se aplica la técnica de cambio en el grado de vulgaridad.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
43.	You think I'm a fucking idiot ? Hmm?	¿Crees que soy gilipollas ?	¿Crees que soy un maldito idiota ?
44.	You're a fucking stalker , wherever you are.	Eres un puto acosador , estés donde estés.	Qué idiota , eres un acosador, donde quieras que estés.

En esta tabla, podemos observar dos ejemplos que no fueron tratados de la misma manera que los ejemplos anteriores. En el ejemplo 43 de la versión europea, se usa una expresión vulgar, solo la palabra "gilipollas," la cual es un sustantivo malsonante definido por la Real Academia Española como "necio o estúpido." Por consiguiente, lo definimos como insulto. De esta manera, se puede ver que esta palabra es sinónimo de *idiota*, pero carece del adjetivo que añadiría un tono más vulgar a esta afirmación. Clasificamos la técnica utilizada como cambio en el grado de vulgaridad.

En el ejemplo 44, podemos observar que el traductor de la versión hispanoamericana omite el adjetivo *fucking* en su traducción, pero lo interesante radica en que, para preservar el matiz vulgar al principio de la frase, añadió 'Que idiota', un insulto adicional que no aparece en el original. Este tipo de acción no puede incluirse en ninguna de las técnicas de acuerdo con la clasificación establecida en el presente estudio.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
45.	Good. I suppose I'll see you at that stupid, fucking, little art show , professor.	Bien. Imagino que le veré en esta estúpida exhibición de arte, profesor.	Bien. Entonces nos vemos en ese estúpido evento de arte, profesor.
46.	Oh, my God. Oh, thank fucking God .	Dios mío. Oh, gracias a Dios.	Ay, por Dios. Gracias a todos los dioses.

En la tabla precedente se puede ver que, en ciertos casos, ambos traductores decidieron omitir la palabra soez. En el ejemplo 45, esta elección probablemente se debió a la presencia de dos adjetivos adicionales en la frase, conduciendo a la selección de solo uno en la traducción. En el siguiente ejemplo observamos el uso de la expresión *fucking God*, la cual consideramos *blasphemy* (*blasfemia*) al hacer referencia a Dios. BLASFEMIA es una palabra malsonante de carácter religioso. En el *Diccionario de la lengua española* se la define como "palabra o expresión injuriosa contra alguien o algo sagrado". Además, en este caso, es relevante tener en cuenta la intención con la que se expresa la palabra, porque sólo la expresión emitida con el propósito de ofender a un creyente puede ser considerada como una blasfemia (Wajnryb, 2005: 17). Por eso, Pérez *et al.* (2017: 74) exponen que la frase por Dios no se considera una blasfemia cuando se usa como una locución que es común e incluso puede ser considerada como convencional. En ambas versiones dobladas, se observa la preferencia de los traductores por evitar el matiz vulgar.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
47.	Oh, my fucking life.	Me cago en mi puta vida.	Oh, carajo , que buena está.

Para llevar a cabo correctamente el análisis de este ejemplo, se debe contextualizar la escena en la cual emerge la frase. Uno de los personajes pronuncia la oración después de la ingestión de alguna sustancia psicoactiva, y la expresión que articula alude a la calidad de dicho estupefaciente. Consideramos que la vulgaridad utilizada encaja en la categoría de lenguaje obsceno, caracterizada por la utilización de términos malsonantes en general. De igual forma, la traducción de España se inscribe en la misma categoría por razones analógicas.

Cabe prestar atención a que la traducción literal de la línea de diálogo original sería 'Oh, mi puta vida'. Por su parte, el traductor de la versión europea emplea 'Me cago en mi puta vida', lo cual se asemeja más a '*fuck my life*'; en este sentido, estimamos que en el doblaje de Europa se aplica la técnica del sinónimo. En cambio, el traductor latinoamericano opta por el cambio total de la oración que, aún así, sigue transmitiendo el sentido original, pero cambia el tipo de vulgarismo utilizado. En este doblaje, observamos el uso de la palabra 'carajo' con el objetivo de mantener el tono vulgar presente en el original. Dada la peculiaridad de este ejemplo, relacionada con el cambio completo de frase y la forma en la que se transmite el mensaje, no podemos clasificar esta traducción en ninguna de las técnicas en las que nos basamos.

4.7. Fuck a duck! /What the fuck?

Una de las expresiones malsonantes más interesantes que fuimos capaces de detectar en esta serie es la exclamación: 'fuck a duck!', que, como destaca el Dictionary of Contemporary Slang

(2007: 172), desde el punto de vista semántico no lleva prácticamente ningún sentido, pero al mismo tiempo transmite emociones como sorpresa o incredulidad. Debido a su significado y su estructura fija, se estima que es una expresión expletiva (palabrota).

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
48.	Fuck a duck! What is all of this?	¿Qué cojones? ¿Qué coño hacéis?	Pero ¿qué carajos? ¿Qué es todo esto?

La frase analizada aparece en la serie cuando uno de los personajes descubre a otros dos individuos que, en lugar de participar en la diversión, deciden mantener una charla. En el doblaje de España, el traductor usó la interjección '¿Qué cojones?', que, de acuerdo con la Real Academia Española, expresa "diversos estados de ánimo, especialmente extrañeza o enfado", por lo cual se considera una palabrota. Aunque a simple vista, comparando las definiciones, no transmiten exactamente el mismo sentido, hay que prestar atención a la segunda oración de la versión original que aparece después de la expresión malsonante en cuestión. La segunda frase, "*What is all of this?*", implica indignación y rabia, que es precisamente lo que se aborda en la definición presentada anteriormente. El traductor de esta versión, a su vez, decidió añadir una expresión grosera más: '¿Qué coño hacéis?', cuya definición coincide exactamente con la del caso anterior, situándola en la misma categoría de palabras malsonantes. De esta manera, se produjo una doble exposición de las emociones en la segunda oración de la versión original. Según toda la información aportada, se estima que la técnica utilizada en este ejemplo es un equivalente.

Por su parte, el traductor de la versión hispanoamericana opta por '¿qué carajos?', que expresa (ibid.), entre otros, fuerte negación, decisión, contrariedad, etc. Esta expresión conlleva una amplia gama de emociones variadas, al igual que '¿qué cojones/coño?'. Tomando en consideración este significado, se cree que es una palabrota. Debido a que '¿qué carajos?' es muy parecido a las interjecciones mencionadas previamente, pero carece del elemento de sorpresa o extrañeza, en este caso se considera como sinónimo.

De este modo, pasamos a la siguiente expresión que en su uso es muy parecida a la ya analizada *fuck a duck!* Al igual que en el caso anterior, *what the fuck?* se considera como *expletive* (palabrota), ya que también tiene estructura fija; además, se emplea para dar rienda suelta a las emociones como indignación, asombro, conmoción o incredulidad ante la situación.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
49.	There was a cage. There was a glass cage. What the fuck?	Había una jaula. Había una jaula transparente. ¿Qué cojones?	Había una jaula. Una jaula de vidrio. ¿Qué mierda?
50.	Joe, just precisely what the fuck have you got planned here?	Joe, ¿qué cojones tienes pensado hacer?	Joe, explícame qué tienes planeado, ¿sí?
51.	-What the fuck is	—¿Qué cojones me está	—¿Qué es lo que está

	happening to me? - You're going through it.	pasando? —Lo estás procesando.	pasando? —Está pasando.
52.	Who the fuck is that?	¿Quién cojones es ese?	¿Quién es él?
53.	What the fuck?	¿Qué cojones?	¿Qué carajos?
54.	The fuck?	¿Qué coño?	¿Qué carajos?
55.	Niko, what the fuck?	Niko, pero ¿qué coño?	Niko, ¿qué hiciste?

Deseamos precisar que no volveremos a discutir las expresiones '¿qué cojones/coño?' y '¿qué carajos?', puesto que ya sabemos con qué se relacionan. Se puede deducir fácilmente que son equivalentes a la interjección analizada.

Como se ve en la tabla, en el ejemplo 49 en la versión hispanoamericana, el traductor emplea la frase '¿Qué mierda?'. La palabra 'mierda', en este uso según la Real Academia Española, denota contrariedad o indignación, lo que significa su pertenencia a la categoría de palabrota. En la escena, a través de la expresión analizada, se emite conmoción e indignación porque la mencionada jaula en la frase haya desaparecido de repente. Teniendo en cuenta este contexto, estimamos la traducción analizada como equivalente, a pesar de que en la definición carece de la conmoción, esta emoción se expresa en el doblaje a través del tono con el cual pronuncia la frase el actor.

Por otro lado, en los ejemplos 50, 51, 52 y 55, en las traducciones hispanoamericanas, se observa la omisión de los vulgarismos, por lo que falta esa pizca de ira en las líneas de diálogo traducidas que transmite la palabra malsonante analizada.

4.8. "Fuck" como referencia al sexo

Cuando abrimos el Dictionary of Contemporary Slang (2007: 171) y buscamos la palabra fuck, la primera definición que vemos bajo este término la describe como tener sexo con alguien. Además, también hay una amplia explicación del probable origen de la palabra, así como la información de que "a finales del siglo XX, el verbo tenía a menudo el sentido más especializado de copular habitualmente o estar sexualmente dispuesto". Este subcapítulo se dedica íntegramente a este significado vinculado con las relaciones sexuales. Lo que nos lleva a la conclusión de que, en este contexto, la palabra fuck se considera una palabra tabú. Buscando el término tabú en el Diccionario de la lengua española, se encuentran dos definiciones que, lamentablemente, no guardan relación con el contexto al que nos referimos en este caso. Pero, tomando en consideración su origen etimológico, se descubre que la palabra tabú proviene del polinesio y significa "lo prohibido". Es decir, que el término "palabra tabú" en traducción libre equivale a palabras prohibidas. Pérez, Huertas, Gómez (2017: 74, 2020: 96) y Wajnryb (2005: 19-20) afirman que este grupo de expresiones prohibidas en una cultura determinada aborda varios contextos, como, por ejemplo, las ideologías, la religión, la muerte, el poder adquisitivo de una persona o la alusión a los actos íntimos. Asimismo, las expresiones que hacen referencia a temas estigmatizados, como los defectos congénitos, la enfermedad mental o el cumplimiento de una condena de una persona en prisión, conllevan tabúes.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
56.	I'm too up-front. You don't want to fuck , you want to make sweet love.	Y yo soy directa. Tú no follas , tú haces el amor.	Yo soy más abierta. No quieres cogerme , quieres hacer el dulce amor.
57.	So out of curiosity... how does fucking me play into your little secret-protector narrative?	Solo por curiosidad... ¿lo de follarme como encaja en todo eso de la protección?	Y por curiosidad... ¿por qué cogerme estaba en tu narrativa de un protector secreto?
58.	Truth is, I just love fucking so much , I'd think it was a curse if I wasn't so good at it.	La verdad es que me gusta follar tantísimo que sería un castigo si no lo hiciera tan bien.	La verdad es que me gusta coger mucho y pensaría que es un castigo si no fuera tan bueno.
59.	Phoebes, I adore you, but you need to leave so that Jonathan and I can fuck .	Phoebes, te adoro. Pero vete ya para que Jonathan y yo podamos follar .	Phoebes, te adoro. Pero te tienes que ir para que Jonathan y yo cojamos .

En la presente tabla, se pueden ver cuatro ejemplos en los que para traducir se utilizan dos verbos que significan exactamente lo mismo que la palabra original. Los traductores europeos, para traducir "fuck", optan por el verbo 'follar' que, como ya hemos mencionado, tiene el mismo significado que el original. Puesto que al comparar la definición anterior con la de la Real Academia Española, que expone esta palabra como "practicar el coito", tienen igual significado. Esto nos lleva a la conclusión de que este verbo es una palabra tabú. Por ende, puede afirmarse sin reservas que aquí se utiliza la técnica de equivalente. De igual manera, lo mismo sucede con el verbo 'coger' en las traducciones de la versión hispanoamericana. El *Diccionario de la lengua española* demuestra que esta palabra significa "realizar el acto sexual" y es propia para los hablantes hispanoamericanos. Sin embargo, se puede concluir que estas maneras en ambos doblajes parecen las más simples y adecuadas. Así mismo, esto no cambia el hecho de que se hayan encontrado otras formas interesantes de traducir este verbo.

Núm.	Texto original:	Español (Europa):	Español:
60.	Women believing women, like they don't lie and cheat and fuck .	Mujeres que se creen entre ellas como si no mintieran, engañaran y jodiesen .	Las mujeres creyendo en las mujeres como si no mintieran, engañaran y cogieran .
61.	You can carry on fucking whoever she is. I truly don't care.	Puedes seguir follándote a quien sea. De verdad me da igual.	Puedes quedarte con como se llamen. En serio, no me importa.
62.	You know he's fucking Kate right now.	Se está follando a Kate ahora mismo	¿Sabes que se revuelca con Kate ahora?

En la tabla anterior presentamos otras maneras de actuación para la traducción *fuck*. Sin embargo, no abordaremos nuevamente los casos con las palabras 'follar' y 'coger', ya que estos

ejemplos son los más convencionales y evidentes. En su lugar, procederemos a analizar aquellos casos que presentan una mayor originalidad.

En el primer ejemplo, en la versión europea, apreciamos el uso del verbo 'joder' que tiene dos acepciones que se refieren a actos sexuales. Una de ellas es la misma definición que la de 'follar'; mientras que la otra, por su parte, según la Real Academia Española, se entiende como un acto de "poseer sexualmente a alguien". Ambas definiciones reflejan idénticamente el significado del original. Por esta razón, incluimos este verbo en la traducción literal y que se encuentra en la misma categoría que "fuck", es decir, en palabra tabú.

En el ejemplo 61, en la versión hispanoamericana, se observa la omisión del verbo malsonante que fue sustituido por 'quedar', que, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española*, significa "concertar una cita". Para hacer posible el análisis, merece la pena aclarar el contexto en el que se produce esta frase. El personaje (Kate), que la pronuncia, la graba en el buzón de su novio, con el que no tiene contacto desde hace varios días. En la frase analizada, Kate quiere informar a su novio de que no le importa si la está engañando; sólo quiere que él le dé alguna señal de vida. En el doblaje hispanoamericano, la palabra analizada, a pesar de que no se refiere a tener relaciones sexuales, alude, sin embargo, a algún tipo de relación romántica entre personas. En cierto modo, transmite el mismo sentido que la expresión original de 'poner los cuernos a alguien'. No obstante, esto implica la pérdida del tono peyorativo de esta frase.

En cambio, en el siguiente ejemplo aparece el verbo 'revolcarse' definido por la Real Academia Española como verbo vulgar que significa "practicar juegos eróticos o mantener relaciones sexuales". Debido a esta definición, la consideramos como palabra tabú. En cuanto al tipo de vulgarismo, clasificamos la expresión como cambio en el grado de vulgaridad, ya que transmite el mismo mensaje que en la versión inglesa; como los verbos 'follar', 'coger' y 'joder', pero su grado de vulgaridad es menor que el de estas palabras. Aunque en los diccionarios no se menciona el nivel de vulgaridad de estos verbos, es posible llegar a esta conclusión observando en qué contextos se utilizan.

5.CONCLUSIÓN

En la mayoría de los ejemplos analizados en los doblajes, se observa que las traducciones no alteran el sentido del enunciado original, sino que simplemente modifican sus matices vulgares, sacrificando así la expresión de ciertas emociones. Estos enfoques pueden tener un impacto limitado en la percepción de un personaje, especialmente si este se caracteriza por su uso frecuente de lenguaje soez.

El análisis comparativo entre las versiones hispanoamericana y europea de la serie "You" revela tendencias contrastantes en las estrategias de traducción empleadas. Mientras que la versión hispanoamericana tiende a suavizar el lenguaje vulgar mediante cambios en el grado de vulgaridad y una mayor frecuencia de omisiones, la versión europea se inclina hacia una traducción más literal y conservadora, con un énfasis en mantener la fidelidad al texto original. Estas diferencias podrían influir en la percepción y la experiencia del espectador, especialmente en cuanto a la autenticidad y la exposición a temáticas crudas. La omisión frecuente en la versión hispanoamericana podría alterar la percepción al suavizar o eliminar ciertos elementos impactantes, mientras que la fidelidad más cercana al original de la versión europea podría

ofrecer una experiencia más directa, aunque posiblemente más cruda. En última instancia, estos hallazgos subrayan la importancia del proceso de traducción en la interpretación y recepción de producciones audiovisuales, y destacan la complejidad de adaptar el contenido para diferentes audiencias y contextos culturales.

No obstante, suponemos que la justificación de la técnica de omisión puede atribuirse a diversos factores. Entre ellos, destaca el aspecto cultural de la región hispanoamericana, donde la variante lingüística empleada en el doblaje representa una variación generalizada del idioma español en toda esta área. Por ende, el traductor puede haber enfrentado dificultades para hallar una única palabra equivalente al original que sea simultáneamente relevante para todos los países de Hispanoamérica. Además, se emplea la omisión cuando el vulgarismo no es indispensable para la comprensión del mensaje. Esta práctica se justifica cuando los términos vulgares carecen de una función informativa específica y simplemente reflejan las emociones de los personajes en una obra audiovisual. La decisión de omitir estas expresiones se ve respaldada por la actuación, mímica y tono de los actores, que transmiten las emociones y la intensidad del momento de manera más efectiva que el simple uso de términos vulgares. En consecuencia, la omisión se convierte en una herramienta lingüística que contribuye a mantener la coherencia y el impacto emocional de la escena sin recurrir necesariamente a un lenguaje explícito.

Otro factor muy significativo son las mencionadas al principio del artículo limitaciones de traducción. En el caso del doblaje, la sincronía visual ocupa un lugar sumamente importante; se divide en la sincronía fonética, la sincronía quinésica y la isocronía (Agost *et al.*, 1999: 184), y cada uno de ellos puede alterar la manera de ejercer la traducción. La adecuación de la traducción a los movimientos de la boca del actor, a sus gestos y comportamiento no verbal, así como a la duración temporal de cada enunciado, constituye una tarea compleja que puede influir en la decisión de omitir ciertos elementos lingüísticos, como los vulgarismos. La omisión se justifica en este contexto para garantizar una sincronización adecuada entre el texto traducido y la actuación del actor, preservando así la coherencia y la fluidez del mensaje transmitido. En este sentido, la omisión de vulgarismos puede ser una estrategia necesaria para mantener la armonía entre la expresión verbal y no verbal en la pantalla.

En resumen, la traducción de la palabra "fuck" presenta desafíos complejos para los traductores debido a su multifuncionalidad lingüística y a las sensibilidades culturales asociadas. Esta palabra puede tener una amplia gama de significados y connotaciones en diferentes contextos, lo que dificulta encontrar un equivalente exacto. Además, su intensidad emocional y su impacto pueden variar considerablemente entre diferentes culturas, lo que añade una capa adicional de dificultad al proceso de traducción. Las limitaciones lingüísticas también pueden jugar un papel, dada la complejidad de encontrar términos que logren capturar plenamente el matiz y la fuerza de "fuck". Por lo tanto, los traductores se enfrentan al desafío de equilibrar la fidelidad al texto original con la necesidad de transmitir el mismo efecto emocional y estilístico en la lengua de destino. En última instancia, abordar estas dificultades requiere un enfoque cuidadoso y creativo por parte del traductor para garantizar una traducción que sea efectiva y respetuosa del texto original y, al mismo tiempo, respetando las restricciones técnicas que conlleva la traducción audiovisual. Resulta pertinente subrayar que este artículo se centró exclusivamente en la palabra "fuck"; sin embargo, otros estudios o investigaciones podrían abordar las restantes palabras malsonantes.

Referencias bibliográficas

- Agost, Rosa, Chaume, Frederic y Hurtado Albir, Amparo (1999): La traducción audiovisual. [en:] HURTADO ALBIR, Amparo *et al.* (ed.), *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, págs. 182-195.
- Fuentes-Luque, Adrián (2015): *El lenguaje tabú en la traducción audiovisual: Límites lingüísticos, culturales y sociales*. CVC E-AESLA, Revista Digital de Lingüística Aplicada. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/70.pdf>. [consultado: 06/02/2023]
- Garcarz, Michał (2006): *Wulgaryzmy a przekład, czyli życie wulgaryzmów od oryginału do przekładu*. [en:] Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica Rossica 2. Disponible en <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/5162/13-garcarz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consultado: 06/02/2023]
- Garcarz, Michał (2007): *Przekład slangu w filmie. Telewizyjne przekłady filmów amerykańskich na język polski*. [en:] DYBIEC, Joanna (ed.), *Język a komunikacja 15*. Kraków: Tertium.
- Grochowski, Maciej (1995): *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pearsall, Judy (ed.) (1999): *The concise Oxford dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Pérez, Vanessa, Huertas, Cristina y Gómez, Elena (2017): "El lenguaje soez como reflejo de la cultura: conceptualización y taxonomía para la traducción audiovisual al español". *Futhark. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, nº 12, págs. 71-78.
- Pérez, Vanessa, Huertas, Cristina y Gómez, Elena (2020): "Análisis del cambio de tipo de lenguaje soez u ofensivo en la traducción inglés-español de Breaking Bad". *TRANS. Revista de Traductología*, nº 24, págs. 91-109.
- Real academia española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [consultado: 06/01/2023]
- Thorne, Tony (2007): *Dictionary of contemporary slang*. Londres: A & C Black.
- Tomaszkiewicz, Teresa (2014): *Przekład audiowizualny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wajnryb, Ruth, (2005): *Expletive Deleted: A Good Look at Bad Language*. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
- Zamora, Pablo y Pavesi, Maria (2021): *El lenguaje malsonante y su traducción: comparación entre los doblajes de filmes anglófonos al italiano y al español*. [en:] *Quaderns. Revista de Traducció* 28. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, págs. 175-195.

La traducción como reescritura: principios ciceronianos y apuntes paralelos para jugar con las palabras

Translation as rewriting: Ciceronian principles and accompanying notes for word play

Josefrank Pernaleté Lugo

Editorial Mar Caribe, Uruguay

jpernalet@editorialmarcaribe.es

Rafael Félix Mora Ramírez

Universidad Nacional Federico Villareal, Perú

rmora@unfv.edu.pe

Ysaelen Josefina Odor Rossel

Editorial Mar Caribe, Venezuela

planificacion@editorialmarcaribe.es

Ruben Darío Mendoza Arenas

Universidad Nacional del Callao, Perú

rdmendozaa@unac.edu.pe

Andrea Mercedes Álvarez Rubio

Universidad Nacional de Cajamarca, Perú

aalvarezr@unc.edu.pe

*Non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam appendere.*¹
Cicerón.

Resumen

Un texto es su expresión verbal ante todo. La traducción, como transcripción literal de una lengua, irónicamente, aleja al lector del texto real. ¿Cómo verter su sustancia de una lengua a otra? Los principios ciceronianos expuestos en "De optimo genere oratorum" reorientan la traducción hacia la subjetividad creadora: recrear el original en su sentido, efecto e intención, de acuerdo con las propiedades de nuestra lengua materna. Estos principios fundamentan la traducción no como un proceso lineal sino como algo flexible, hasta donde el respeto hacia el original lo permita. Abordamos tres cuerpos teóricos: i. la revisión del discurso ciceroniano, ii. la transpoética de Ezra Pound, iii. los principios de traducción de Reynaldo Pérez Só, poeta y traductor venezolano de gran trayectoria.

Palabras clave: lengua materna, discurso ciceroniano, intersección fenoménica, bagaje lingüístico, modalidad narrativa

¹ "No pensé que el lector debiese contar las palabras sino pesarlas".

Abstract

A text is primarily its verbal expression. Translation is essentially a literal transcription of a language, which ironically distances the reader from the actual text. How can one transfer its substance from one language to another? The Ciceronian principles outlined in *De optimo genere oratorum* refocus translation on creative subjectivity; to recreate the original in its meaning, effect, and intent according to the properties of our native language. These principles support translation not as a linear process but as a flexible one, as far as respect for the original allows. We discuss three theoretical bodies: i. the review of Ciceronian discourse, ii. The trans-poetics of Ezra Pound, iii. The principles of translation by Reynaldo Pérez Só, a Venezuelan poet and translator of an impressive career.

Keywords: mother tongue, Ciceronian discourse, phenomenal intersection, linguistic background, narrative modality.

1. INTRODUCCIÓN

La lengua franca permanece como el gran proyecto frustrado de la globalidad. El mundo mercantilizado demanda un código en común, pero tal proyecto choca con las lenguas naturales, resultado de lo específico hasta sus últimas consecuencias (Croft, 2020). Paralelamente, existen variantes cada vez más “neutras” de las mismas, donde se suprimen cadencias, formas y fenómenos de articulación propios de cada código en pos de una mayor “transparencia” comunicativa. La hegemonización de lenguas específicas, por lo general de las grandes potencias, es otro signo del querer universalizar la lengua a la fuerza. En este caso, la globalidad parece limitar las propiedades poéticas/literarias de la lengua, transformando la palabra en moneda de cambio genérica para transacciones lingüísticas.

Las lenguas parten de la realidad de los pueblos. Su sonido (cadencia, pronunciación, fenómenos fonéticos) es producto de las propiedades específicas de la construcción del aparato fonador de sus hablantes, aparato que se da de una forma por las condiciones climáticas de su entorno, el desarrollo fisionómico del pueblo hablante; sus estructuras y recursos, tanto “elevados” como “vulgares”, producto de su tradición (ya sea oral o escrita); sus sentidos, producto de la evolución orgánica de estas lenguas, alterando o preservando así las asociaciones que evoca cada palabra o las relaciones entre ellas, siempre desde lo familiar y la carga cultural:

“The charging of language is done in three principal ways: you receive the language as your race has left it, the words have meanings which have ‘grown into the race’s skin’; [...] And the good writer chooses his words for their ‘meaning’, but that meaning is not a set, cut-off thing like the move of knight or pawn on a chessboard. It comes up with roots, with associations, with how and where the word is familiarly used, or where it has been used brilliantly or memorably. [La carga del lenguaje se hace de tres modos principalmente: recibes el lenguaje como tu raza la ha dejado, las palabras con sentidos que han “enraizado en la piel de la raza”; [...]] Y el buen escritor escoge sus palabras por su “sentido”, pero ese sentido no es una cosa moldeada o fija como el movimiento de un caballero o un peón en un tablero. Viene con raíces, asociaciones, con el cómo y dónde se usa familiarmente esta palabra, o dónde se ha usado brillante o memorablemente.]” (Pound, 1960, p. 36).

La universalidad idiomática es imposible, la palabra nombra lo ausente, la sensación vaga, la idea o intuición fantasmal; halla en la palabra una forma transmisible, un código común que nos permita referirnos a un mismo fenómeno. Sin embargo, estas formas obedecen a un sentido concreto: evolución histórica, sincronismos lingüísticos, empleo en la vida social, empleo literario. No está fija en el tiempo ni significa siempre lo mismo, ni significa lo mismo para todos sus hablantes. Lo fácil es quedarse con el concepto, la idea del poema. Difícil replicar ese clima o ritmo interno, sustancia alérgica a la masificación.

Por ello, a pesar de su sistematización, la lengua no debe concebirse como un código abstracto y universal. Al contrario, no podemos etiquetar ninguna lengua como *lingua franca* en su sentido convencional, porque toda lengua o variante es inherente a la identidad del sujeto y de los puntos de intersección fenoménica que conforman dicha identidad. El decir de cada pueblo y sus modos son cambiantes, al igual que sus religiones o modelos productivos. Estructuras generativas y formas en uso permanecen, mientras todo lo demás cambia: se añaden nuevas formas, se dan sincretismos lingüísticos, intercambios léxicos entre lenguas de una misma raíz.

Incluso en equivalencias aceptables, como el caso de *aleteo* y *flutter*, ambas palabras que nombran un batir de alas. Aunque el sentido se corresponda y exista cierta correspondencia en sus formas, ambas palabras tienen efectos muy diferentes. En ambas se escucha el viento, en *aleteo* por la concatenación de vocales abiertas y consonantes linguales, en *flutter* por la fricativa. Mientras que en la primera palabra las vocales abiertas mantienen un soplo ininterrumpido, la /u/ en la segunda se traga el aire, haciendo que la segunda sílaba salga sin aliento, como si articularla costase. La primera nos puede remitir a un vuelo grácil, sin esfuerzo. La segunda es algo más trabajoso, cansado.

Otro código, ajeno al materno, siempre presentará un grado mayor o menor de impenetrabilidad en su sustancia, y esta sustancia no viene de la nada; le pertenece a la experiencia lingüística de los pueblos, que en su devenir desde el idioma “cargan” las palabras de sonido y asociaciones. Esto viene por un proceso de estilización consciente de la lengua, práctica propia de la esfera literaria, o de un proceso inconsciente de transformación y sincretismo. Ezra Pound (1885-1972) definió así las formas de cargar una lengua natural:

“Nevertheless, you still charge words with meaning mainly in three ways, called *phanopoeia*, *melopoeia*, and *logopoeia*. You use a word to throw a visual image onto the reader’s imagination, or you charge it by sound, or you use groups of words to do this. Thirdly, you take the greater risk of using the word in some special relation to “usage”, that is, to the kind of context in which the reader expects, or is accustomed, to find it. Sin embargo, aún cargas las palabras con sentido principalmente de tres formas, llamadas *phanopoeia*, *melopoeia*, *logopoeia*. Usas una palabra para evocar una imagen visual en la imaginación del lector, o la cargas de sonido o usas grupos de palabras para esto. En tercer lugar, tomas un riesgo más grande al emplear la palabra en alguna relación especial de “uso”, es decir en relación al tipo de contexto en que un lector espera o está acostumbrado a encontrarla.].” (Pound, 1960, p. 37).

Con base en los antecedentes de la Obra de Cicerón, el objetivo de la investigación es examinar en *Orator ad Brutum* de Cicerón, la validez de la sencillez como una cualidad del ático, pero que encuentra su verdadera fuerza en una medición cuidadosa del estilo y el lenguaje.

2. MARCO TEÓRICO

La distinción entre lengua común y literatura, nuevamente según E.P., es su carga a través de estos métodos: “Melopoeia” (μελοποιΐα), del griego “melos” (μελο- = “canción”, “melodía”) y “ποιεῖν” (hacer); (forma gramatical del infinitivo en presente) más el sufijo “-ία”, dando “hacer una canción”, “componer una melodía”. “Phanopoeia”, “phano” (φαίνω = “aparecer”, iluminar), “hacer aparecer”; la representación de imágenes visuales mediante el lenguaje. “Logopoeia”, “logo” (“λόγος” = pensamiento, palabra), término más complicado que se relaciona con el empleo de palabras en contextos irregulares. Se significa a través de sonido, representación o este uso irregular de las palabras, y más importante aún: se significa mediante las propiedades intrínsecas a cada lengua. Sonoridad, sentido y contextos desaparecen con la forma original. Es necesario, de ser posible, adaptarlos nuevamente.

“Comprenderemos ahora por qué y en qué sentido es intraducible un complejo verbal poético; en cada uno de los sonidos y en cada onda de tensión, en la forma musical del conjunto, en ese todo que vibra de ritmo y resuena de melodía, va fundido, íntima e inseparablemente, un adentro, un contenido, un clima espiritual; imaginar una alteración en la forma, aunque sólo fuera en la minucia más insignificante, es imaginar alterado también el contenido.” (Pfeiffer, 1959, p. 12).

¿Cómo traducir a otra lengua una experiencia que solo es posible en la original? Ante un texto, el traductor se enfrenta con dos vías: 1) la traducción de sentidos, o sea lo que el texto quiere transmitir: ideas, percepciones, emociones; 2) la traducción de formas, o sea el cómo se transmiten dichas ideas desde las propiedades únicas de cada lengua y compuestas bajo principios específicos. Esta división es imaginaria; como explica Pfeiffer, ambas se funden en una unidad.

Según esta división imaginaria, lo lógico sería una traducción cercana, “de ideas”, palabra por palabra y recurso por recurso. Si el pensamiento antecede el lenguaje, una traducción será exitosa en la medida en que “conceptualice” el texto para nosotros. El traductor de ideas va tachando de su lista frases y fragmentos, literalizados pero sin evocar nunca el texto real. Por eso traducción y transcripción no son lo mismo; esta forma de traducir se acerca más a lo segundo, al ser fácilmente reproducible. Para traducir de verdad hay que ir a la esencia del texto como una actitud interna, como algo que fue escrito por alguien en un tiempo y en una lengua específica.

“En los idiomas hay palabras y giros íntimamente ligados al habla, pero antes de serlos fueron ideas y como ideas las maneras de pensar de un pueblo no son las mismas que las de otro, se conectan con su pathos particular. Los equivalentes son aproximaciones, jamás el mismo sentir. De ejemplo tenemos *magoa* y *saudade* del portugués. El problema surge cuando se busca, sin embargo, adentrarse en el modo cultural donde surgiera la escritura, tarea imposible, experiencia intransferible. La solución con explicaciones mata la obra. Otra salida, pudiera ser, obviar cualquier intento e ir pacientemente procurando cómo en similares situaciones resolverla por yuxtaposición, pero cada caso debe asociársele a las experiencias individuales y colectivas, nunca universales, puesto que no existen las lenguas globalizadas a no ser para la práctica comercial de uso y deshecho.” (Só, 2018).

La traducción, entonces, es una aproximación al pathos a través de la expresión verbal. Todo pathos es único e irrepetible. El proceso de transformar una idea en habla y dejar vestigios

de esta en la escritura parte del bagaje lingüístico de cada sujeto, su idiosincrasia, su forma de ordenar y disponer de la palabra. Cada escritura constituye entonces su propio imaginario, intrasmisible en su totalidad. Lo perdido se siente sobre todo en la dimensión formal, donde música y sonido nos transmiten emoción, ritmo interior y espíritu del texto. Mediante la forma, se evidencia una ars poética, una forma de mirar y ser sobre el mundo cristalizada en expresión verbal. Por lo tanto, no se puede divorciar el fondo de la expresión sin esperar riesgos:

“Pudiera pensarse que las ideas no tienen mayores problemas, dado que las palabras son producto de las ideas. Sin embargo, en poesía nada permanece allanado. Las palabras reflejan ideas, pero las palabras además contienen emociones con los sonidos correspondientes, además de la carga cultural. No es igual decir y significar lo mismo invierno blanco en Venezuela que invierno blanco en Suiza. En Venezuela significa un cielo totalmente gris, melancólico, de lluvia imparable y de larga duración. En Suiza es simplemente una estación invernal con mucha nieve, de soledad típicamente europea. Al menos así se entendería. Entonces como el agua que se escurre por los dedos, con las palabras/ideas se nos puede desaparecer el poema.” (Só, 2018).

Palomares (1935-2016), precursor de la escritura regional desde referentes y decires propios con sus dos primeros libros de poesía, habla así de los acentos de Escuque, sustancia que da vida a su poesía:

“Existe una cadencia muy particular en el habla regional, donde se da un acendramiento de riqueza y afectividad, especialmente en la manera de decir, pronunciar, llenando de ternura la palabra. En mi caso, esa fluidez la encontré en mi pueblo, pero no como búsqueda específica, sino que todo eso estaba en mí como alguien que se había sensibilizado en la escucha del vecino, los familiares. Un lenguaje que no existe hoy, porque se ha masificado, estereotipado, viciado. En realidad ahora se oye mucho menos, aunque se siente todavía en la vecindad de Escuque, donde la gente habla muy bellamente, sobre todo la mayor, de cierta edad a quienes se le siente el sonido de su habla que remite a una música que de por sí llena lo que podría ser la métrica del verso.” (Palomares, 2017).

3. METODOLOGÍA

Se realiza una revisión documental del proceso de transformar una idea en habla y dejar vestigios de esta en la escritura, parte del bagaje lingüístico de cada sujeto, su idiosincrasia, su forma de ordenar y disponer de la palabra. El método de investigación utilizado para este estudio fue la investigación cualitativa. Es una técnica esgrimida para responder al problema de investigación relacionado con el orden social, por lo que el contexto de estudio en la investigación cualitativa sobre Orator ad Brutum de Cicerón, donde se valida la sencillez como una cualidad del ático, pero encuentra su verdadera fuerza en una medición cuidadosa del estilo y el lenguaje, para trabajar la palabra de acuerdo a su función y propiedad en el discurso, no como floritura retórica. El estudio parte de la opinión de autores cualificados en el medio sociocultural y discierne en cómo fundir dos identidades, dos decisiones muy distintas, en algo nuevo y emocionante que se enraíza en el original y desde ahí forma su tronco, la idea de Cicerón.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Recrear la misma sustancia verbal es imposible. Ya se lamentaba E.P. en *The ABC of Reading*: no existe idioma que sintetice toda la belleza y conocimiento de las lenguas humanas, fragmentado y esparcido entre todas las existentes. Se puede conciliar este hecho dependiendo del género. En prosa esto puede funcionar más o menos bien. Uno termina con un libro equivalente al original en mayor o menor grado, pero el proceso comunicativo se considera exitoso en la medida en que el contenido original se transmita. Si es ficción, una traducción es exitosa si se entienden las situaciones, personajes y desarrollo de la narrativa en la nueva lengua. Si es filosofía o ciencia, lo es en la medida en que se entiende la tesis original del autor y su propuesta.

La poesía, según Pound, es concretar la significación de la lengua hasta sus últimas consecuencias. Al igual que el pintor escoge sus colores y el músico sus instrumentos en base a una atmósfera o sentimiento específico; que pretender recrear, el escritor escoge sus palabras de acuerdo al objetivo proyectado: es un proceso meticuloso de selección y composición del lenguaje, donde el buen escritor (sobre todo el buen poeta) escoge sus palabras y las relaciones entre ellas de acuerdo a cómo, dónde y quiénes las utilizan o utilizaron. Condensar la expresión verbal hasta que cada elemento desborda un sentido y una razón de ser sin los que no existe el poema. La traducción de ideas brinda, cuando mucho, una base desde donde teorizar el poema. Traducirlo requiere otra cosa: sentir el poema, buscarlo desde el propio pathos; “El genuino traductor jamás traduce, aproxima corazón a corazón. Es cuestión de latidos sintónicos”. (Só, 2018).

Una mala traducción vacía el poema. “Si se invierten las palabras, el poema desaparece. Si se las cambian, desaparece. Si se mutila, desaparece. El poema es único, exacto”, escribe Reynaldo Pérez Só (1945). La poesía tiene una relación única con la traducción, antagónica. La prosa, se formule como ficción o ciencia, juega con lo que Bruner (1915-2016) llamó “modalidad narrativa” del lenguaje (subjuntiva si se quiere): un juego con las cosas y sujetos de la realidad validado desde su verosimilitud. La prosa depende de que se le crea o, en su defecto, de que no se dude de sus aseveraciones. Por ello, su traducción se enfoca en verter las figuras e ideas generales de un texto; “transparentar” la escritura en otra lengua, darnos la imagen grande para que decidamos si creer o no en lo escrito.

Si bien no es posible lograr una traducción “total”, una reconstrucción pura de forma y fondo, es posible “adaptar” un texto, transformarlo a nuestra lengua y forma de decir para recrear esa experiencia desde nuestros referentes, giros y sentidos en las palabras (junto a los sentidos y formas que producen los hablantes para cada palabra). La pregunta se reconfigura: ¿es posible generar una experiencia que se aproxime a la lengua original desde la propia?

Ante tal vastedad, la única opción sensible es la aproximación por equivalencia. Si no compartimos un sentir, una música y unos referentes con hablantes de otra lengua, se debe emular desde nuestro sentir, desde la carga y los referentes propios.

Marco Tulio Cicerón (106 a.C.-46 a.C.) generó principios para la traducción del griego en su discurso *De optimo genere oratorum*, escrito en el año 46 a.C. Ubicado entre *Brutus* (46 a.C.) y *Orator ad Brutum* (46 a.C.), era un supuesto prelude a traducciones no publicadas de Demóstenes (384 a.C.-322 a.C.) y Esquines (389 a.C.-314 a.C.). En el discurso, el orador elogia el estilo ático en su fuerza y variedad como el modelo más perfecto de oratoria y dirige

un escarnio a las tendencias del aticismo romano, estilo que aprehendió la oratoria clásica desde la sencillez y una limpieza cuasi-cáustica del lenguaje, evitando los retoricismos.

“Est enim vitiosum in sententia si quid absurdum aut alternum aut non acutum aut subinsulsum est, in verbis si inquinatum, si abrectum, si non aptum, si longe petitum. [Porque es una falta si una oración es absurda o irrelevante, sin punto o plana, una palabra es defectuosa si es impura, vil, inapropiada, dura, traída de lejos.].” (Cicerón, 1949, pp. 359-361).

Sobre este tema, en *Orator ad Brutum* de Cicerón, valida la sencillez como una cualidad del ático, pero encuentra su verdadera fuerza en una medición cuidadosa del estilo y el lenguaje; trabajar la palabra de acuerdo con su función y propiedad en el discurso, no como floritura retórica. Toda palabra se valida entonces en cuanto aporte sustancia al texto, fuerza en su estilo y riqueza en su decir:

“Istorum enim iudicio, si solum illud est Atticum, ne Pericles quidem dixit Attice, cui primae sine controversia deferebantur; qui si tenui genere uteretur, numquam ab Aristophane poeta fulgere tonare permiscere Graeciam dictus esset. Dicat igitur Attice venustissimus ille scriptor ac politissimus Lysias—quis enim id possit negare?—, dum intellegamus hoc esse Atticum in Lysia, non quod tenuis sit atque inornatus, sed quod [non] nihil habeat insolens aut ineptum; ornate vero et graviter et copiose dicere aut Atticorum sit aut ne sit Aeschines neve Demosthenes Atticus. [A juicio de estos, si solo el estilo que ellos ensalzan fuese ático, no lo hubiera sido el mismo Pericles, a quien sin controversia otorgaban todos la primacía. Si se hubiera contentado con el estilo sencillo, nunca hubiera podido decir del poeta Aristófanes que tronaba, relampagueaba y confundía la Grecia. Sea en buena hora ático el elegante y cultísimo Lisias. ¿Quién lo puede negar? Pero entendemos que el aticismo de Lisias no consiste en ser sencillo y poco adornado, sino en no tener palabra alguna desusada o impropia. El hablar con ornato, majestad y abundancia será también ático, o no lo serán ni Esquines ni Demóstenes.].” (Cicerón, 46 a.C.).

Se plantea el texto como experiencia total. No la suma de partes movibles. Su esencia está en su sentido, pero también en su sentir; ambos contenidos en la lengua. En esa disyuntiva está el problema. Cuando Cicerón nos habla en *De optimo*, no construye sus principios desde algo abstracto, sino que recoge las formas y significaciones del pueblo ático, que solo existió y habló de esa forma una vez. Es escritura por introyección: asimilar las propiedades de un habla desde el propio sentir y decir.

Introyección y traducción se analogan como proceso en la traducción. Independientemente, parten de centros distintos. La escritura se configura desde el Yo, la traducción desde los intersticios entre el Yo y el Otro. Una resonancia hace transitable este espacio: una frase, una cadencia o un sentido nos conecta con el texto original. Las traducciones ciceronianas de los oradores áticos parten de una afinidad estilística, de una forma en común de entender la oratoria. Al transformar estas afinidades de una lengua a otra para generalizar un modelo de composición, Cicerón propone traducir no una idea sino un habla, trabajo de medición:

“Converti enim ex Atticis duorum eloquentissimorum nobilissimas orationes inter seque contrarias, Aeschinis et Demosthenis, nec converti ut interpretes, sed ut orator, sententus isdem et earum formis tamquam figuris, verbis ad nostram consuetudinem

aptis. In quibus non verbum pro verbo necesse habui reddere sed genus omne verborum vimque servavi. Non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam appendere. Traduje dos oraciones elocuentísimas, contrarias entre sí, de los más nobles entre los áticos, Esquines y Demóstenes. Y no las traduje como intérprete, sino como orador, manteniendo las mismas formas y figuras del pensamiento, pero en un modo de decir que se adecuaba al nuestro. Al hacerlo, no vi necesario traducir palabra por palabra, pero sí conservé la fuerza y el estilo del lenguaje; no pensé que el lector debiese contar las palabras sino pesarlas].” (Cicerón, 1949, pp. 364-365).

Las palabras no valen lo mismo en su función de remitir a un mismo concepto o campo semántico; valen lo mismo en su función de generar la misma significación. La equivalencia nunca es exacta sino relativa; el texto se transforma, pero si la transmutación es exitosa, algo habrá sobrevivido.

“Quorum ego orationes si, ut spero, ita expressero virtutibus utens illorum omnibus, id est sententus et earum figuris etherum ordine verba persequens eatenus, ut ea non abhorreant a more nostro—quae si e Graecis omnia conversa non erunt, tamen ut generis erusdem sint, elaboravimus—, erit regula, ad quam eorum dirigantui orationes qui attice volent dicere. [Si tuve éxito traduciendo sus oraciones como espero, conservando sus virtudes, las figuras de pensamiento, el orden de las ideas y siguiendo las palabras de cerca mientras no se aparten de nuestro modo—si no son una traducción literal del griego, hemos procurado que sean del mismo tipo—habrá una norma para medir a los que quieran imitar el modo ático.].” (Cicerón, 1949, pp. 359-361).

El oficio del traductor, entonces, es adaptar las palabras “traídas de lejos”. Haroldo de Campos (1929-2003) ofrece un inciso invaluable del método poundiano a través de Papyrus (1919), reescritura transfigurativa y fónica de un fragmento de Safo (650/610 a.C.-580 a.C.). El aproximamiento responde a una necesidad creativa del mismo Pound: la implementación del principio por yuxtaposición del haikai japonés. El fragmento en cuestión es una copia de un pergamino atribuido a Safo, cuyo contenido revela apenas tres términos conjeturales y derivados por Hugh Kenner (1923-2003) en 1971: .R’A [...] del Alceo o el Íbico (primer aoristo de “levantar” en griego clásico, contracción de “primavera” en Alceo e Íbico), DERAT [...], palabra desconocida pero que remite a “Déros” (“mucho tiempo”) y GON’GYLA, término desconocido que se conjetura como el nombre de un ser amado. Por hipótesis, Pound une los fragmentos .R’A[...]/ .DERAT [...]/ GON’GYLA siguiendo el principio de yuxtaposición entre dos ideas propio del haikai: “R’A”, estación de la naturaleza + “DERAT” kireji o ruptura de forma y sentido + GON’GYLA, ser amado. La adaptación poundiana al inglés se configura desde la música (preservar el efecto de aliteración del original), con un especial énfasis en los desplazamientos fónicos entre ambos términos. Este es el resultado: Spring..../ Too long...../ Gongula..... (incluyendo los puntos suspensivos para denotar su condición de fragmento).

“Pound, precipitadamente, tradujo aquí el movimiento de una figura fónica: el desplazarse de RA en deRAT y su proyectarse en gonguLA, mediante la conversión de la consonante líquida /r/ en /l/, con un efecto de coliteración. Redibujó esta figura contra un tenue bastidor semántico: una recordación de primavera (sprinG) que la ausencia de la persona amada (goNGula) tornara insoportablemente larga (loNG), sin olvidar otras reverberaciones: la /u/ de too, la /l/ y el ONG de loNG, repercutiendo en GONGula; el juego de las líquidas /r/ y

/l/; la /g/ aliterante, reforzada por nasalización. La segunda y tercera líneas del minipoema (TOO LONG/GONGULA) prácticamente se embuten una en la otra, como en el fragmento sáfico R'A en DERAT. Pero E.P. fue más adelante. Tachó el “origen” del poema, escondiéndolo bajo el título Papyro. Este bien podría encubrir una “anticuarización” ilusoria del contemporáneo [...]. Pero podría, incluso, estar camuflando un procedimiento voluntario de modernización “imagista” de un presumible fragmento clásico o su “japonización” descontextualizadora. Bajo cualquier hipótesis, el efecto de “ruina” desmitificador de la recepción “plena”, idealizada, “objetiva” de la herencia de la antigüedad, estaría siendo enfatizado. Establecer ecuación, vía la imagen y la concisión, entre la tradición de los líricos griegos y la de los haikaístas nipones era, además, un modo intertextual de leer, a efectos de la producción del poeta Pound, la literatura universal, reorganizándola a partir de una óptica dictada por las necesidades del “presente de creación”. Cualquiera fuese la configuración del imaginario conjeturalmente reconocible en el fragmento sáfico, la del poema (transpoema) poudiano, recreado en la Inglaterra de 1916, habría de ser forzosamente otra...” (Campos, 2018).

Pound, un poeta inglés, accede a presuntos fragmentos sáficos que luego reorganiza de acuerdo con un principio de composición de la tradición lírica japonesa, realizando simultáneamente una operación de trans-lectura y trans-escritura al traducir, junto a la música y el efecto del poema, su propia recepción del fragmento. Diseña un fondo atravesado por la evocación del ser amado, el dolor de la espera y, a través del proceso mismo de traducción, carga su poema de un sentido meta-textual: la necesidad creativa de modernizar las afinidades, juego donde se conjetura y se re-imagina lo clásico, anteriormente entendidos como algo fijo, generando así una nueva forma de entender escritura, tradición y traducción.

Esta forma de traducción, aunque también incompleta, permite una mejor captación del poema fuera de los huesos del original. Un traductor, por ende, debe buscar el cuerpo de la poesía por fuera. Similar a Cicerón, que también adaptó a la lengua propia una escritura de otra tradición, el traductor moderno necesita mucho más que más que hueso: necesita sangre, aliento, corazón:

“Sed qui eatenus valuerunt, sani et sicci dumtaxat habeantur, sed ita ut palaestritae, spatian in xysto ut liceat, non ab Olympus coronam petant. Qui, cum careant omni vitio, non sunt contenti quasi bona valetudine, sed viris, lacertos, sanguinem quaerunt, quondam etiam suavitatem coloris, eos imitemur si possumus, si minus, illos potius qui incorrupta sanitate sunt, quod est proprium Atticorum, quam eos quorum vitiosa abundantia est, quails Asia multos tulit. [Pero aquellos que solo esto consiguiesen pueden tenerse por sanos y robustos, parecidos a aquellos aptos para pasearse por la palestra, pero no para optar por el premio en Olimpia.] Los ganadores de premios, aunque libres de enfermedad, no se contentan con buena salud; buscan fuerza, músculo, sangre e incluso cierta suavidad de color. Imitémosles de ser posible, si no imitemos a aquellos de pureza impoluta—característica del orador ático—en vez de a los de viciosa opulencia—característica de los oradores asiáticos.].” (Cicerón, 1949, pp. 360-361).

4.1. La traducción de Pérez Só.

Observamos que la traducción de poesía, como la escritura, parte de una ars poética. Cicerón tradujo a Demóstenes y Esquines de una forma. Pound tradujo a Safo de otra. Esto llama la atención sobre la subjetividad traductora, cómo y desde dónde se traduce. Nuestro

entrevistado ha trabajado la traducción por años, y nos interesa conocer los principios que configuran desde su subjetividad creadora.

Nacido en Caracas, Venezuela, en 1945, R.P.S. ha escrito los libros de poesía *Para morirnos de otro sueño* (1971), *Tanmatra* (1972), *Nuevos Poemas* (1975), *25 poemas* (1982), *Mirinda Kampo* (1984), *Matadero* (1986), *Reclamo* (1992), *Sucre: Estampido de Dios* (1995), *Px* (1996), *Solonbra* (1998), *Rosae Rosarum* (2011) y *Redacción* (2022). De su obra también se han publicado, paralelamente, las antologías *Antología poética* (2003), *Aire limpio* (2011) y *Solo* (2021), volumen que incluye los poemas de *Inelegancias sueltas*, *Lavar el met y Kavra Kavrika*, el último volumen escrito en ladino al igual que *Solonbra*. *Mirinda Kampo*, por su lado, está escrito en esperanto.

En 1971, en compañía de Alejandro Oliveros (1948), Eugenio Montejó (1938-2008) y Teófilo Tortolero (1936-1990), fundó la revista *Poesía* en la ciudad de Valencia, Venezuela. Dedicada a la difusión de poesía y teoría poética, R.P.S. fungió como director desde 1987 hasta 2001, donde mantuvo el enfoque en explorar la riqueza poética de nuestro continente, junto con traducciones de poetas africanos, asiáticos y americanos. También fundó *La Tuna de Oro* y el suplemento *La Bicicleta* en el *Notitarde*. Para *La tuna de oro* y *El cuervo*, columna de *Poesía* dedicada a la traducción, ha traducido a Ngô Chân Lưu (933-1011), Kamo no Chōmei (1153/1155-1216), Gottfried Benn (1886-1956), Else Lasker-Schüler (1869-1945), Georges Schehadé (1905-1989), René Daumal (1908-1944), Paul Celán (1920-1970), Denis Henríquez (1945), entre muchos, muchos más.

Debido a su ya legendaria trayectoria en la creación, difusión y traducción de poesía y teoría poética, tanto nacional como internacional, R.P.S. fue Premio Nacional de Literatura el pasado 2020. Entre sus otros reconocimientos se cuentan el primer lugar en la Bienal de Literatura José Rafael Pocatterra (que rechazó), el Premio Anual de Cuentos de El Nacional en 1999 por su texto *Viento Sur*, la Orden Alejo Zuloaga Egusquiza en 2011, recibida durante su homenaje en el Noveno Encuentro Internacional POESIA de la Universidad de Carabobo y un homenaje de La Casa Nacional de las Letras Andrés Bello en 2011.

Junto a su oficio de escritura, Reynaldo es también pionero en el dictado de talleres literarios, donde se practica y discute la realización poética en compañía de otros escritores. Como Jefe del Departamento de Literatura de la Dirección de Cultura de la U.C., R.P.S. dictó talleres de creación poética, traducción, edición y otros temas relacionados con la escritura hasta su jubilación. Uno de estos talleres, realizado en 1990, fue fragmentado e impreso por la editorial Amazonia (también fundada por R.P.S.) bajo el título *Fragmentos de un taller* (1990).

Actualmente, su persona y el poeta valenciano Víctor Manuel Pinto (1982) organizan y dictan un Taller de Poesía desde el Área Funcional de Artes Literarias de la Dirección Central de Cultura de la U.C. Esta entrevista fue realizada en la U.C, en el campus de Bárbula, Naguanagua, dentro del Departamento de Literatura de la U.C el 3 de mayo del 2023.

P1. En su discurso *De optimo genere oratorum*, Cicerón resume su principio de traducción como un proceso de medición y peso: una palabra de una lengua es equivalente a una palabra de otra lengua solo en la medida en que preserve la fuerza y el estilo original del lenguaje; en que, como en una transmutación, los

elementos posean un valor igual o aproximado. ¿Cómo aproxima el traductor este proceso, cómo se extrae ese valor original de una palabra y se transmuta en otra?,

R. Bueno, el problema es que cada vez que leemos un poema en nuestra propia lengua estamos recreando el poema. Estamos haciendo, en cierta forma, una traducción a mi propia manera de observar y de captar el poema. No tiene nada que ver con el poema realmente, o lo que pensó el poeta que era. Imagínate, cuando vamos a otra lengua hay un doble problema, porque tiene que pasar de una lengua a otra lengua, de un sentir a otro sentir. Ahora, lo importante de una traducción es captar el espíritu, vamos a decir el alma del poema.

P2. Cicerón también menciona haber traducido a Esquines y a Demóstenes no como intérprete, sino como orador. Esto hace pensar en la relación dual entre la recepción oral o visual de la poesía, entre el traductor que traduce con el oído y el que traduce con la vista. ¿Qué cree usted que es mejor, traducir para que se lea al original o traducir para que se escuche el original? Dicho de otra forma: ¿es mejor recrear al original desde su forma o desde sus sentidos?

R. Ese es un planteamiento que cada traductor tiene: ¿qué voy a traducir? ¿Voy a traducir la música o voy a traducir el sentido último que tiene el poema? Si yo introyecto el poema como escritor, yo tengo que pasar ese poema a mi propio sentir. Es como si ese poema lo hubiese escrito yo. Eso es todo.

P3. ¿Es posible lograr ambas cosas?

R. Sí, si es posible, pero acuérdate de que tienes que alejarte del original. Porque un idioma tiene su propia música y no es la música nuestra. Por ejemplo, el portugués se parece mucho al castellano, o al catalán o al papiamento. Pero cuando tú lees un poema en papiamento se siente la africanidad. Y se parece, prácticamente en papiamento las raíces de las palabras son del castellano y del portugués, y sin embargo están bien alejadas, porque la música está bien alejada.

P4. Eso conecta con otro principio de Cicerón: su traducción del griego al latín no buscaba adaptar el latín al griego sino al revés. "Si logro sus oraciones como lo espero, esto es poniendo de manifiesto todas sus bellezas [...], y siguiendo no solo el orden de las cosas, sino hasta el de las palabras con tal de que no se aparten de nuestro modo de decir". ¿Cómo abordar la traducción desde la identidad cultural? ¿Es posible recrear el modo de decir del otro desde nuestros códigos, sentidos y contextos culturales?

R. Bueno, es un intento. Pero muchas veces, cuando uno traduce, lo que hace es una caricatura; esa caricatura puede ser muy buena, pero puede ser muy mala. Entonces, ¿cómo lograr comunicar algo de la esencia del poema original? Y esa es una interrogación que yo tengo en frente y que debe plantearse al traductor, y cuando digo traductor tiene que ser un poeta. Si no, no vale. Yo no puedo traducir un libro de medicina porque no soy médico. O de ingeniería, porque no soy ingeniero. Un poema tiene que traducirlo esencialmente no un profesor de literatura o porque tú conozcas muy bien la lengua, sino que tiene

que ser un auténtico poeta. Ahora, ¿en qué momento yo como traductor soy auténtico?

5. CONCLUSIÓN

¿Traducimos o creamos un nuevo poema? Lo segundo tiene mayor fuerza. Partir del otro, en resonancia, para crear algo nuevo que puede parecerse o no al original. Lo esencial es la conexión poeta-poeta, conciencias que penetren más allá de la superficie del texto para traer al lector esa sustancia.

La traducción ciceroniana, traducción de estilos, y la traducción de Pound, traducción transpoética, introyectaron referencias y afinidades en común con el Otro para proyectar una nueva forma de traducir que, a su vez, es una forma de hacer poesía para la modernidad fundamentada desde la trans-lectura y el intertexto en un proceso descontextualizador. Sin embargo, esto no es una ruptura con la preservación “pura” y “objetiva” de los clásicos, sino una crítica a su anticuarización. En realidad, nadie sabe si esos fragmentos pertenecían realmente a Safo. Del mismo modo, Cicerón jamás declamó en vida las presuntas traducciones.

En última instancia, queda el redondeo de la traducción, la confluencia de música y sentido en un mismo cuerpo. Si es posible o no, eso no interesa realmente; lo importante es que el texto solo puede ser él mismo, en otra lengua, a través del cambio. El resultado es extraño, ni el original ni la recepción del original, sino algo completamente nuevo: fundir dos identidades, dos decires muy distintos, en algo nuevo y emocionante que se enraíza del original y desde ahí forma su tronco:

“El texto debe sonar con los acentos del nuevo poema. Aquí radica el genio del traductor. Infinitudes de veces pueden darse pautas en el original, pero la pieza no se compone de pequeñas partituras inconexas, sino de un todo. Los cambios deben existir, de no haberlos, el texto ya no existe. Máxime cuando música y palabra resultan un cuerpo único.” (Só, 2018).

6. Bibliografía

- Campos, H. 2018. “Traducción: Fantasía y Fingimiento” (trad. Reynaldo Jiménez), Poesía. Disponible en: https://poesia.uc.edu.ve/traduccion-fantasia-y-fingimiento/#_ftn6
- Cicerón, M.T. 1949. *De Inventione* (trad. HUBBELL, H. M.), Reino Unido, Londres, Harvard University Press
- Cicerón, M.T. (46 a.C.). *El Orador (a M. Bruto)*; (trad. de Pelayo, M.M.) [E-Book]. Disponible en: [https://historiodigital.com/download/Ciceron%20Marco%20Tulio%20-%20El%20Orador%20-%20A%20Marco%20Bruto%20\(bilingue\).pdf](https://historiodigital.com/download/Ciceron%20Marco%20Tulio%20-%20El%20Orador%20-%20A%20Marco%20Bruto%20(bilingue).pdf)
- Croft, W. 2020. English as a Lingua Franca in the Context of a Sociolinguistic Typology of Contact Languages. In A. Mauranen & S. Vetchinnikova (Eds.), *Language Change: The*

- Impact of English as a Lingua Franca* (pp. 44–74). Chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108675000.005>
- Palomares, R. 2017. “Palomares, un homenaje”, Poesía. Disponible en: <https://poesia.uc.edu.ve/ramon-palomares-un-homenaje/>
- Pfeifer, J., (1959) *La poesía*, México, Fondo de Cultura Económica
- Pound, E. 1960. *ABC of Reading*. London: New Directions
- Só, R.P. 2018. “Apuntes sobre traducción”, Poesía. Disponible en: <https://poesia.uc.edu.ve/apuntes-sobre-la-traduccion/>

Ángel Rosenblat contra el purismo: una contribución desatendida

Angel Rosenblat against purism: a neglected contribution

Víctor M. Longa

Universidade de Santiago de Compostela

victormanuel.longa@usc.es

Resumen

Ángel Rosenblat, insigne venezolano de adopción, es una de las principales figuras de la filología hispánica, con aportaciones muy importantes en ámbitos como la dialectología hispanoamericana, la lingüística o la lexicografía, entre otros. Esas aportaciones han sido bien estudiadas y son ampliamente conocidas. El presente trabajo aborda un aspecto mucho menos conocido del pensamiento lingüístico de Rosenblat: su tajante rechazo del purismo. Esta intransigente posición sobre el lenguaje, sostenida por numerosas personas (legas y académicas), afirma que la lengua corre peligro de destrucción, decadencia o corrupción ante amenazas como los extranjerismos o la variación de la lengua (rasgos no estándares). El trabajo analiza el rechazo del purismo por parte de Rosenblat, y discute las razones de ese rechazo, que son muy clarividentes, al coincidir con las aportadas actualmente por la lingüística. Por tanto, el artículo pretende poner de manifiesto un aspecto del pensamiento de Rosenblat que merece un reconocimiento que hasta ahora no ha tenido.

Palabras clave: Ángel Rosenblat, purismo, préstamos, corrección, variación lingüística

Abstract

Ángel Rosenblat, a distinguished Venezuelan by choice, is one of the leading figures in Hispanic philology, with significant contributions in areas like Hispanic American dialectology, linguistics, and lexicography, among others. These contributions are well studied and widely recognized. This paper explores a less-known aspect of Rosenblat's linguistic thought: his clear rejection of purism. This strong stance on language, supported by many (both laypeople and scholars), argues that language is at risk of destruction, decay, or corruption due to threats like loanwords or nonstandard traits. The paper examines Rosenblat's rejection of purism and discusses the reasons behind this position, which are very insightful and align with current reasons cited by linguists. Therefore, this article highlights an aspect of Rosenblat's thinking that deserves recognition and has been previously overlooked.

Keywords: Ángel Rosenblat, purism, loanwords, correction, linguistic variation

“[...] un purista es un racista en versión lexicológica”
(Caballero Bonald 2014: 39).

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un elemento clave de la vida humana, no solo desde la óptica instrumental (comunicativa) sino también desde la representacional o la simbólica. Por ello, a veces suscita reacciones viscerales. Sin duda, una de ellas es el purismo, que considera que la lengua, en su estado presente, se destruye o corrompe, por lo que anhela retornar a estadios lingüísticos pasados, libres de esa supuesta degeneración. Esto significa que los puristas “condemn and resent language change” (Aitchison, 2001:4), que es identificado como el responsable de la corrupción de la lengua. Sin embargo, esa aversión al cambio lingüístico por parte de los puristas se basa en un sentimiento subjetivo, como es una “purely emotional expression of their hopes and fears” (Aitchison, 2001:249); dicho con otras palabras, su inmovilismo se plasma en su rechazo hacia los cambios de todo tipo, incluyendo los lingüísticos. Esto no debe sorprender, porque el cambio lingüístico es uno de los dominios más abonados a la formación de todo tipo de prejuicios lingüísticos.

Por otro lado, es obvio que el purismo mantiene una relación íntima con el prescriptivismo y con las imposiciones emanadas de él, incluyendo el desprecio hacia muchos hablantes (usuarios de variedades no estándares) que supuestamente no saben hablar y, así, ‘destruyen’ la lengua. Por tanto, el purismo es uno de los prejuicios en los que se encarna el racismo lingüístico (Weber, 2015), y que ha sido ampliamente rebatido por la lingüística. A pesar de ello, el purismo ha sido y sigue siendo robusto en diferentes ámbitos: por ejemplo, entre los legos, quienes muchas veces expresan sus lamentos sobre la supuesta corrupción de la lengua (*cf.* Burridge, 2002; Noémi, 2015), la prensa y sus columnas sobre la lengua (*cf.* Torres Martínez, 2021; Marimón Llorca, 2024), las Academias como la RAE (*cf.* Senz & Alberte eds., 2011; Calero Vaquera, 2020), o numerosas personas autoerigidas en ‘expertos en lenguaje’, por usar la denominación irónica empleada por Pinker (1994), Wardhaugh (1999) o Bagno (2007), cuyas opiniones sobre el lenguaje reflejan quejumbrosos y lastimeros lamentos sobre la degeneración y destrucción de la lengua (*cf.* Longa, 2015; Longa & López Rivera, 2020).

El objetivo del presente artículo consiste en presentar y analizar la posición muy crítica, de tajante rechazo, que sobre el purismo mantuvo el filólogo, lingüista, dialectólogo y lexicógrafo Ángel Rosenblat, insigne académico venezolano de adopción. Frente a sus aportaciones en otros muchos ámbitos, que han sido ampliamente discutidas y realizadas, su posición sobre el purismo es prácticamente desconocida, no habiendo tenido apenas repercusión. El trabajo pretende paliar este vacío, en tanto que la visión de Rosenblat contra el purismo es tan interesante como certera, al haber manejado hace más de medio siglo argumentos (socio)lingüísticos muy actuales. Por tanto, el artículo pretende reivindicar la aportación de Rosenblat en el dominio referido, que es digna de un reconocimiento del que, hasta ahora, por desgracia, ha carecido.

El trabajo se estructura del siguiente modo: el apartado 2 efectúa una muy breve semblanza de Ángel Rosenblat que enfatiza sus grandes contribuciones a la filología española y señala que su importante aportación a la lucha contra el purismo no ha tenido, en lo que conozca, el reconocimiento que merece. El apartado 3 caracteriza de manera general el purismo y expone los principales argumentos con los que la lingüística desacredita esa posición. El apartado 4 expone y analiza en profundidad el pensamiento crítico de Rosenblat sobre el purismo a partir

de varias de sus obras, resaltando los muy clarividentes argumentos que adujo contra él, en gran medida coincidentes con el pensamiento lingüístico actual sobre el purismo. Finalmente, el apartado 5 sintetiza las principales conclusiones del trabajo.

2. ÁNGEL ROSENBLAT: UNA BREVE SEMBLANZA

Rosenblat es una figura académica de primer nivel en el ámbito filológico y lingüístico hispánico. De hecho, muchos trabajos han abordado y enfatizado sus grandes contribuciones, como Alvar (1973), Montes (1984), Pérez (2003, 2018), de Stéfano (2003), Moure (2004) o Hernández (2007), entre otros. Por tanto, no es objetivo del presente apartado glosar la figura de Rosenblat, ya suficientemente realizada, sino ofrecer un mínimo marco contextual que permita apreciar la posterior discusión de Rosenblat como crítico del purismo.

Rosenblat nació en la pequeña localidad polaca de Wengrow el 09/12/1902 en el seno de una familia judía; por ello, no deberá extrañar que su lengua materna fuera el yiddish (Montes, 1984:419; Hernández, 2007:201). A los 6 años, su vida da un vuelco que será fundamental para su trayectoria: su familia emigra a la Argentina. En este país estudia la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires, y en su último año de carrera se produce un encuentro que marcará profundamente a Rosenblat: ese año se convierte en alumno de un Amado Alonso recién llegado a la Argentina en 1927. Rosenblat se forma con Alonso en el Instituto de Filología de Buenos Aires, fundado por este al llegar, y trabaja con él durante tres años, hasta 1930. Este año, animado por Amado Alonso, Rosenblat comienza un periplo académico por Europa con el objetivo de proseguir su formación. Como indican Moure (2004) o Pérez (2018), ese periplo, en parte improvisado¹, abarcó Berlín (1930-1933), Madrid (1933-1937) y París (1937-1939). Tras ser contratado como profesor en Quito (Moure, 2004:389), en 1939 retorna a la Argentina, y en 1945 se doctora en la Universidad de Buenos Aires. En 1947, Rosenblat llega a Venezuela, país en el que desarrollará la mayor parte de su carrera. En Caracas funda el Instituto Andrés Bello, una escuela filológica que tendrá su sello propio. Tras media vida en Caracas, fallece en esta ciudad el 11/09/1984, habiendo obtenido un gran reconocimiento por parte de su país de adopción.

Si un rasgo puede caracterizar la importancia de la figura de Rosenblat, este es su carácter poliédrico, pues lejos de centrarse en un solo dominio, cultivó con un gran éxito diferentes ámbitos lingüístico-filológicos, como la gramática, la lexicografía o la dialectología. En este último destacó especialmente, hasta el punto de que fue “uno de los mayores conocedores contemporáneos de la dialectología hispanoamericana” (Lope Blanch, 1963:286). Esto no se produjo por casualidad, sino que con ello cumplió el objetivo formulado por su maestro Amado Alonso de hacer avanzar la investigación dialectológica en América, un campo “en el que todo estaba por hacer” (Hernández, 2007:195). Además, y de manera muy importante, no solo se limitó a estudiar el español de América, sino que al tiempo se preocupó de dotarlo de dignidad, poniéndolo en pie de igualdad con el de España y rechazando en consecuencia “la noción de que las variedades dialectales de la Tierra Nueva no eran sino un apéndice degradado de la variedad peninsular” (Moure, 2004:390)². Más allá de ello, Rosenblat destaca también por la

¹ Como expone Moure (2004:389), en 1932 la Argentina anula la carta de ciudadanía de Rosenblat debido a su militancia comunista juvenil. Por ello, ante la imposibilidad de volver, va a Madrid, donde trabaja con Menéndez Pidal, y más tarde a París.

² De hecho, el español de América ha sido tradicionalmente menospreciado por la tradición prescriptiva, que ha tomado como único modelo de lengua el de la antigua metrópoli (cf. Di Tullio, 2015).

aproximación interdisciplinar que caracterizó sus investigaciones, al hacer converger lingüística (gramática o léxico), historia y literatura (Hernández, 2007:193); en otras palabras, Rosenblat efectuó un estudio ‘situado’, que insertó el lenguaje en su contexto histórico-cultural.

Por todo lo referido, sostiene Pérez (2018:10) que a Rosenblat “[s]e le considera el padre de la filología moderna en Venezuela y uno de los nombres mayores de la ciencia del lenguaje en lengua española”. Esta opinión no es aislada, pues Montes (1984:421) sugiere que la figura de Rosenblat puede ponerse a la altura de otras tan relevantes como Bello, Cuervo, Henríquez Ureña o Martí.

Pero si los méritos referidos han sido ampliamente estudiados, existe otro, a mi juicio, no menor pero desconocido, como es su rechazo del purismo. En lo que conozca, no existen trabajos que discutan esta cuestión, más allá de alusiones muy puntuales. Por ejemplo, según Pérez (2003:262), Rosenblat es “el menos purista y pudibundo de nuestros lexicógrafos”, mientras que, en opinión de Moure (2004:394), Rosenblat “descreyó del purismo y del correctismo”. El apartado 4 dará a conocer y estudiará el pensamiento de Rosenblat sobre el purismo. No obstante, antes de ello, el 3.º presentará brevemente las premisas del purismo, así como las dificultades a las que se enfrenta desde una perspectiva lingüística.

3. EL PURISMO: UNA BREVE CARACTERIZACIÓN

Aunque el purismo es una perspectiva muy antigua, que se remonta al menos hasta la Grecia clásica (Tribulato *et al.*, 2024)³, lo cierto es que “one of the basic problems in discussing purism is that there is so little agreement about what it is” (Thomas, 1991:10). Como su propio nombre indica, el purismo ansía la obtención de una lengua pura o purificada, lo que presupone que contiene elementos indeseables, los cuales en consecuencia deben ser expulsados de ella. Pero el principal problema para su definición estriba en cuáles son exactamente esos elementos indeseables: muchas personas los identifican exclusivamente con los préstamos procedentes de otras lenguas; así sucede, por ejemplo, con Cortázar (1914a, 1914b), según quien los extranjerismos son los responsables de que “se adultera el buen decir castellano” (de Cortázar, 1914b:147). Sin embargo, otras muchas personas amplían el conjunto de esos elementos indeseables, incluyendo también rasgos (léxicos o gramaticales) de variedades no estándares, esto es, rasgos vinculados con la variación lingüística.

Lo señalado significa que existen al menos dos definiciones de purismo, que Ayres-Bennett (2020:191-192) denomina definición reducida y amplia. Más concretamente, según la definición amplia, el purismo supone “a desire on the part of a speech community (or some section of it) to preserve a language from, or rid it of, putative foreign elements or other elements held to be undesirable (including those originating in dialects, sociolects and styles of the same language)” (Thomas, 1991:12)⁴. En resumen, el purismo divide de manera tajante los elementos y rasgos de la lengua en dos categorías antagónicas: puros e impuros. Por ello, esta posición efectúa una sacralización de la lengua (Lescasse, 2024:110), pues esta se convierte en ‘sagrada’ al no poder contagiarse de nada impuro.

³ En España, Lázaro Carreter (1985:259) sitúa su origen en la primera mitad del s. XVIII, de la mano de la RAE.

⁴ Esta definición amplia de Thomas no es nueva, pues ya se aprecia, por ejemplo, en Hall (1942), y es usada por otros muchos autores, como Langer & Nesse (2012) o Ludwig (2000-2001). Por otro lado, aunque los dos tipos referidos de purismo son los principales (xenofóbico y elitista según Thomas, 1991), existen otros tipos sistematizados por Thomas (1991:76 y ss.): arcaizante, etnográfico, reformista o juguetero.

En todo caso, como afirman, entre otros, Langer & Nesse (2012:621), el purismo suele proceder en la práctica de manera selectiva, esto es, no oponiéndose a cualquier elemento de origen ‘impuro’ (por ejemplo, no rechazando cualquier término extranjero), sino seleccionando una diana concreta, un conjunto específico de influencias consideradas corruptoras, procedentes bien de una lengua específica (que puede alterarse con el tiempo; *cf. infra*) o de un dialecto o sociolecto concreto, incluso aunque existan otras lenguas o variedades con la misma o incluso mayor influencia.

En realidad, las posiciones puristas pueden remitirse, como señala Álvarez de Miranda (2013), a una tendencia más general y amplia, el misoneísmo, consistente en “el rechazo instintivo de todo lo nuevo”, referido en el caso concreto que nos ocupa al ámbito lingüístico. Ese misoneísmo lingüístico implica “la nostalgia lastimera de un pasado mejor: la convicción de que ya no se habla como antes, de que cada vez se habla y escribe peor” (Álvarez de Miranda, 2013). Pero esa idea de que ‘cualquiera tiempo pasado fue mejor’ no es racional, sino una mera ilusión originada en una tendencia natural a la nostalgia (Aitchison, 2001:13), según la cual “[e]very generation inevitably believes that the clothes, manners and speech of the following one have deteriorated” (Aitchison, 2001:8). Además, como señala Bańko (2023:17), esta percepción no suele afectar a todas las personas por igual, sino en especial a quienes sostienen posiciones políticas conservadoras, de modo que el conservadurismo lingüístico (plasmado en el purismo) y el sociopolítico suelen ir de la mano: “People who hold conservative views – who declare, for instance, that they are averse to divorce, abortion rights, and same-sex relationships – have also been found to show less tolerance for linguistic borrowings” (Bańko, 2023:17).

La lingüística es en general muy crítica con el purismo, al que achaca diferentes lacras severas (aunque, como veremos, podría también tener residualmente alguna ventaja). Por un lado, el purismo mantiene vínculos muy estrechos con el prescriptivismo (Ayres-Bennett, 2020) y con la postura de corrección de la lengua preconizada por él, pues ambas posiciones asumen de manera común que ciertos elementos deturpan la lengua. De hecho, el purismo es sinónimo de “elitist prescriptivism” (Thomas, 1991:11) al preconizar una “prescriptive intervention” (Thomas, 1991:84) que pretende influenciar cómo las personas usan la lengua, lo cual es precisamente la esencia del prescriptivismo.

Sin embargo, esa creencia es radicalmente falsa (*cf.* Longa, 2025 para una panorámica), al ignorar por completo la idea tantas veces puesta de manifiesto por la lingüística de que “standard forms are not better than other forms” (Fasold, 2006:379). Por ello, el prescriptivismo y la noción de corrección lingüística que sostiene se asientan en el vínculo entre lengua y clase social (Andersson & Trudgill, 1990:119), lo que significa que los juicios de valor sobre determinadas formas del lenguaje “are not linguistic judgments at all, but social judgments” (Trudgill & Giles, 1983:203), efectuados sobre las variedades usadas por las clases poderosas, que se convierten así en el modelo a seguir, en el rasero por el que se miden todas las variedades de la lengua. Esto permite a su vez apreciar de nuevo los estrechos vínculos existentes entre purismo y prescripción, como ya advertía Hall (1950:28): “When purists tell us that we are using ‘bad’ or ‘incorrect’ or ‘ungrammatical’ language, they are simply telling us that what we say would not be acceptable in the upper social levels”. En otras palabras, el purismo adopta aquellas formas que gozan de mayor prestigio social, estrategia idéntica a la practicada por el prescriptivismo.

Por esta razón, el purismo es una posición netamente clasista (al igual que el prescriptivismo): como afirmaba Hall (1942:4), el purismo presupone una actitud de superioridad por parte de sus defensores, porque esta posición “in its essential nature, consists of considering one type of language (a given dialect, or the speech of a given social class or of a certain epoch, etc.) as ‘purer’ and therefore ‘superior’ to other types”. En consecuencia, tampoco sorprende que el purismo se caracterice por la prepotencia y la arrogancia: los puristas creen que ellos conocen mejor que nadie qué es lo más adecuado para la lengua (Thomas, 1991:24). Sin embargo, esa suposición es ridícula, y desafía el sentido común: ¿cómo es posible que un hablante nativo, aunque no domine la variedad estándar o prestigiosa (que es una variedad más desde la óptica lingüística, e íntimamente ligada a la educación) hable ‘peor’ o ‘no sepa hablar’ su propia lengua? La respuesta ya la ofrecía Hall (1950:27) hace tres cuartos de siglo: “by definition, we can never be wrong in our own language, when we use it as we have grown up speaking it”.

Por otro lado, además de lo señalado hasta el momento, la lógica sostenida por el purismo carece de sentido porque “todo lo asentado hoy en una lengua fue en su día nuevo, y seguramente sonó mal (o sea: raro, nuevo) a los hablantes del momento” (Álvarez de Miranda, 2013). Por ello, como refería Picón Salas (1956), si se obedecieran de manera ciega los dictados de los puristas, el castellano se habría congelado en los siglos XIII o XVI.

En realidad, la posición purista se asienta en una fortísima aversión al cambio lingüístico; como afirmaban Clark & Ivanič (1997:188-189), “those who complain about falling standards are resistant to language change, assuming that forms should not change over time”. Sin embargo, esa aversión carece de cualquier justificación racional, no siendo más que un mero prejuicio lingüístico, como han mostrado numerosos autores (entre otros, Daniels, 1983; Andersson & Trudgill, 1990, 2016; Lass, 1997; McWhorter, 1998; Aitchison, 2001; Burridge, 2002; Crystal, 2010). No hay manera de frenar el proceso de cambio ni razón alguna para ello, y además las lenguas se van alterando sin que exista ninguna direccionalidad. La proclama purista de que se habla peor es falsa; simplemente “cada vez se habla de modo (algo) diferente” (Álvarez de Miranda, 2013). Por ello, es inviable tratar de poner puertas al campo: si una lengua está viva, entonces la variación será inevitable, dado el proceso de cambio, por lo que la lengua se irá alterando en el tiempo. Si la lengua no cambia, si se mantiene inalterable, eso no se debe a las proclamas puristas, sino sencillamente a que esa lengua es una lengua muerta (Weber, 2015:34).

Por otro lado, la aversión al cambio lingüístico puede llevar a contradicciones chocantes, como por ejemplo la de Celdrán Gomariz (2006:12), que afirmaba lo siguiente:

Conviene sacar aquí a colación lo que Probo, en plena descomposición del latín, escribía a modo de advertencia, censurando el uso descuidado que de la lengua clásica se hacía: ‘Dígase *calida*, no *calda*; *vetulus*, no *veclus*; *auris*, no *oricla*...’. No hicieron caso a aquel buen gramático y el latín vulgarísimo acabó con la lengua áurea de forma anárquica, a espaldas de la conveniente presencia del orden normativo en la vorágine de una evolución lingüística desatada.

Estas palabras pretenden justificar el veto a la legitimidad del cambio lingüístico y la consiguiente evolución histórica de las lenguas. Sin embargo, Longa & López Rivera (2009:360) notan la contradicción flagrante de ese autor: por un lado, Celdrán Gomariz (2006) se lamenta múltiples veces de la supuesta corrupción que sufre el español. Pero, por otro, la denigración que la cita efectúa del cambio lingüístico carece de todo sentido, porque ‘si se le hubiera hecho caso’ a Probo, las lenguas románicas, y entre ellas el español (lengua a la que

Celdrán Gomariz quiere defender de su supuesta corrupción), no existirían, pues esas lenguas provienen del latín vulgar, no del clásico. Por ello, la posición purista es una entelequia carente de sentido.

Además, el purismo suele basarse en un supuesto modelo de perfección (una lengua perfecta), que el paso del tiempo ha ido corrompiendo, pero esta idea no es más que otro prejuicio lingüístico: como muestra toda la bibliografía especializada sobre el cambio lingüístico, no existen lenguas ‘perfectas’. Así pues, el purismo es ilógico, careciendo de cualquier soporte. Como señala Aitchison (2001:13), “Purists behave as if there was a vintage year when language achieved a measure of excellence which we should all strive to maintain. In fact, there never was such a year. The language of Chaucer’s or Shakespeare’s time was no better and no worse than that of our own – just different”. En resumen, la noción de una lengua pura es una quimera, un mito, porque toda lengua viva está en proceso constante de cambio lingüístico y de contacto (Weber, 2015:32).

Tampoco tiene sentido el purismo desde otra perspectiva más general, que Brunstad (2003:53) expresa rotundamente: “From a linguistic point of view, there is no such thing as a ‘pure’ language”. La razón es bien conocida en lingüística: prácticamente toda lengua surge de, o muestra, algún grado de contacto con otras. Es por ello inviable concebir la pureza lingüística como una propiedad real de las lenguas, porque “all languages inevitably are mixed languages to a greater or lesser extent” (Weber, 2015:33). Toda lengua posee una gran cantidad de préstamos procedentes de otras lenguas, por lo que ‘quedar libre’ de ellos no solo sería inviable, sino también disfuncional. Por ejemplo, el inglés es una lengua muy ‘impura’, al constituir “one of the most mixed languages of the world” (Weber, 2015: 33). Y sería de hecho inviable renunciar a todos esos elementos: como indicaba Hall (1950:147), si se expulsaran del inglés todos los términos que no sean de origen anglosajón puro, el léxico de esta lengua quedaría reducido a menos de la mitad. En efecto, Hall tenía razón: Durkin (2014:cap. 2) muestra que, de las 1.000 palabras inglesas de aparición más frecuente en el British National Corpus, nada menos que 529, más de un 50%, son préstamos. Y esto no se restringe solo al inglés, sino a la inmensa mayoría de lenguas (por no decir a todas ellas): “[e]n cualquier lengua, el número de palabras tomadas en préstamo supera fácilmente al número de palabras heredadas” (Sala, 1988:159). En este sentido, es muy revelador consultar el volumen de Haspelmath & Tadmor eds.(2009), que analizan los préstamos en 41 lenguas del mundo. A partir del análisis global ofrecido por la obra, señala Tadmor (2009:55) que “lexical borrowing is universal. No language in the sample – and probably no language in the world – is entirely devoid of loanwords [...] lexical borrowing is a very pervasive phenomenon”⁵.

Por todas las razones referidas, la lingüística mantiene una posición de rechazo hacia el purismo. Sin embargo, cuestión diferente es que, en circunstancias específicas, pueda revelarse útil (si bien juzgar esta posible utilidad no es sencillo). Por un lado, como sugiere Moreno Cabrera (2000:248), cuando una lengua minorizada es gravemente amenazada por una lengua dominante, el purismo podría ser positivo para ayudar a resistir esa amenaza. Este aspecto es sostenido por autores como Cidrás Escáneo (2005), Monteagudo (2005) o Regueira (2012), desde la óptica de una lengua minorizada como el gallego: cierto grado de purismo podría ayudar a resistir la presión ejercida por el castellano. Además de la resistencia ante la presión de una lengua dominante, Brunstad (2003:68) añade otras posibles ventajas o “positive

⁵ Tadmor (2009:60) ofrece una tabla con los porcentajes de préstamos en las 41 lenguas, y que muestra la gran cantidad de préstamos presentes en todas ellas.

qualities” del purismo, como permitir adscribir personas a grupos, fomentar la unidad y la adhesión lingüísticas o dar prestigio a la lengua.

Pero, al tiempo, la cuestión del purismo debe manejarse con mucha precaución, porque no hay que olvidar que la supuesta pureza de las lenguas “es totalmente ajena al funcionamiento real de las lenguas” (Moreno Cabrera, 2000:248). Esto significa que, incluso teniendo en cuenta sus posibles ventajas, es preciso pagar un precio oneroso por recurrir al purismo: la exclusión (lingüística y social) de quienes no usan la variedad considerada como pura. Esta cautela es por ejemplo aducida por Regueira (2012): aun reconociendo, como se señaló antes, que el purismo es necesario para el proceso de normalización lingüística del gallego, este autor señala la necesidad de tratar los límites y evaluar las consecuencias de las actitudes puristas, las cuales “levan a discriminar grupos de falantes e a establecer xerarquías” (Regueira, 2012:188), sobre todo si solo se restringen a criticar algunos usos lingüísticos (Regueira, 2012: 187).

Abundando más en los problemas del purismo aplicado a la revitalización de lenguas, y que pueden ser un contrapeso ante sus posibles ventajas, Dorian (1994) refiere la inseguridad que las actitudes puristas pueden crear en los hablantes, el hecho de que el purismo puede ser una traba en la formación de palabras, o que puede establecer una división tajante entre la élite lingüística educada (usuarios de la variedad estándar) y quienes usan variedades no estándares.

Para resumir, incluso reconociendo que el purismo podría tener alguna consecuencia ventajosa en contextos muy específicos, el rechazo de la lingüística hacia el purismo se asienta en numerosas razones muy bien justificadas. Pues bien, este rechazo fue también explícitamente formulado por una de las principales figuras de la filología hispánica, Ángel Rosenblat. A pesar de ello, frente a otros muchos aspectos de su pensamiento, esta cuestión es prácticamente desconocida. Considerando que la clarividencia de su análisis crítico del purismo merece el reconocimiento que no ha tenido, el siguiente apartado expone su visión al respecto. Como veremos, esa visión es sorprendentemente moderna, muy cercana conceptualmente a la sostenida actualmente por la lingüística.

4. ROSENBLAT CONTRA EL PURISMO

Como ya anticipé, entre los muchos méritos de Rosenblat, brevemente glosados en el apartado 2, hay uno que, frente al resto, es prácticamente ignorado, pues, en lo que conozca, no ha recibido atención más allá de alusiones puntuales: su férrea oposición al purismo. Rosenblat es, de hecho, uno de los autores que más enconadamente combatieron esa posición, hasta el punto de que Pérez (2018:9) lo caracteriza como un “inclemente fustigador de todo lo que sonara a purismo lingüístico y a cualquier práctica que así lo pareciera” y, en consecuencia, como “uno de sus más comprometidos enemigos” (Pérez, 2018:29). El presente apartado pretende exponer el pensamiento de Rosenblat sobre el purismo a partir de la consideración y análisis de varios de sus trabajos: Rosenblat (1956), (1962) y (1967). El objetivo del apartado es rescatar del olvido las ideas del insigne filólogo sobre el purismo, realzar su modernidad y mostrar por qué tales ideas merecen un reconocimiento que hasta ahora ha brillado por su ausencia.

En cualquiera de las obras referidas de Rosenblat no es necesario buscar de manera exhaustiva para encontrar juicios muy negativos sobre el purismo. Este es el caso de Rosenblat (1962), que plantea tres distintas visiones sobre cómo interpretar las diferencias existentes en el seno del

español: la del turista, la del purista y la del filólogo. Señala Rosenblat (1962:58-59) que, si la visión del turista es inocente y pintoresca,

[...] la del purista es más bien terrorífica. No ve por todas partes más que barbarismos, solecismos, idiotismos, galicismos, anglicismos y otros ismos malignos. El purista vive constantemente agazapado. Con vocación de cazador, sigue el habla del prójimo con espíritu regañón y sale de pronto armado de una enorme palmeta o, peor aún, de cierto espíritu burlón con pretensiones de humorístico.

Como se aprecia implícitamente en la cita, Rosenblat atribuye al purismo un rasgo esencial del prescriptivismo, como es perseguir y reñir a los hablantes y, en suma, estigmatizarlos, al creer que muchos de ellos no saben hablar. Por ello, afirma Rosenblat (1962:59) que el purista es un corrector, un “oficio antipático y peligroso”. Más en general, sostiene este autor de manera categórica que la visión purista es “falsa y dañina” (Rosenblat, 1962:66), por razones que mostrará el presente apartado.

Antes de ello, recordemos que el apartado 2 trató la existencia de dos diferentes definiciones de purismo, reducida y amplia: mientras la primera identifica los elementos impuros únicamente con los extranjerismos, la segunda incluye también aquellos elementos de la propia lengua que no pertenecen a la variedad estándar o norma culta. Un aspecto muy interesante del pensamiento de Rosenblat consiste en que su caracterización y crítica del purismo no se limita a los términos procedentes de otras lenguas (definición reducida), sino que también critica fuertemente el rechazo del purismo hacia la variación del español (definición amplia), variación que es defendida por Rosenblat de manera decidida, como veremos. Esta definición amplia, aunque común actualmente, no lo era tanto hace más de medio siglo. Los dos siguientes subapartados tratan las críticas de Rosenblat a cada uno de los dos sentidos referidos del purismo.

4.1. Las críticas de Rosenblat a la definición reducida de purismo (extranjerismos)

Rosenblat (1962:61) reconoce que “[l]a comunicación y las nuevas formas de vida traen inevitablemente palabras nuevas” procedentes de otras lenguas; en otras palabras, préstamos. Una de entre las muchas que discute es ‘apartamento’, procedente del italiano *appartamento*. Y precisamente con respecto a este ejemplo, Rosenblat nos ofrece una de las críticas más mordaces del purismo, que es una constante en sus trabajos. Señala este autor que lo natural en español es ‘apartamento’,

Pero aquí vienen los puristas. Corren al Diccionario de la Academia y no encuentran *apartamento*. Entonces sentencian: ‘No existe’. Y como en seguida descubren *apartamiento*, exclaman: ‘¡Eureka! ¡Hay que decir *apartamiento*!’ No ven, en su ceguera descubridora, que el *apartamiento* académico es otra cosa: la acción de apartarse, el lugar apartado, y, por extensión, también a veces una habitación recogida en una residencia o en el Palacio Real [...]. Y ahora la Academia, de nuevo comprensiva, acaba de aceptar el *apartamento*. ¡Ya existe! (Rosenblat, 1962:61).

Como se aprecia en estas palabras, Rosenblat no deja en buen lugar a los defensores del purismo, pues considera, con toda la razón, que exhiben una gran ignorancia sobre la naturaleza de la lengua, al creer que, si un determinado término no aparece recogido en el diccionario, entonces ese término no puede existir. Esta idea no es más que un prejuicio lingüístico, discutido y rechazado por autores como Curzan (2019). Como señala esta lingüista, “there is not an objective ‘dictionary authority’ out there that determines the meaning of words and

decides which words are ‘real’. Slang and other informal words are very ‘real’, even if we might choose not to use them in some formal contexts. If a community of speakers is using a word and knows what it means, the word is real” (Curzan, 2019:48). Por tanto, Rosenblat niega el proceder del purismo, que presupone que la lengua, lejos de estar viva, es más bien un objeto de museo completamente disociado del uso real. En efecto, Rosenblat (1956:46) afirma que la lengua no se puede concebir como un conjunto rígido de signos prefijados y catalogados en un diccionario o en una gramática, sino que es un sistema abierto, creativo, que ofrece infinitas opciones. Por tanto, Rosenblat tenía muy claro que, en palabras de Tusón (1996:71-72), no se debe “cometer jamás el error de identificar a una lengua con su diccionario”.

Ese rechazo de Rosenblat a negar la existencia de un elemento si no aparece en el diccionario (o en la gramática) es muy firme, reiterándose numerosas veces en sus escritos, como muestran los siguientes ejemplos:

Hay quienes se mueven con mucho aplomo apoyados en dos muletas: el Diccionario y la Gramática de la Real Academia. Cuando no encuentran una palabra en el Diccionario le arrojan en seguida el anatema: ‘¡No existe!’. Y si algo no está enteramente de acuerdo con la Gramática, se exasperan: ‘¡Es un disparate!’ (Rosenblat, 1956:28).

Ser filólogo de esta manera no parece profesión difícil. Pero sí un poco expuesta al ridículo. Porque al año siguiente sale una nueva edición del Diccionario o de la Gramática y acoge la expresión antes condenada, que entonces empieza a ‘existir’ (no es la inclusión en el Diccionario lo que le da existencia, sino su existencia lo que le gana un lugar en el Diccionario) (Rosenblat, 1956:28).

Si una palabra no se pudiera usar hasta que la adoptase la Academia, esta no tendría por qué renovar cada diez o quince años su Diccionario. Estaríamos todavía fijando la lengua con la primera edición, que es de 1726-1739. Pero la Academia ha sido tan tornadiza, que ha publicado ya diez y ocho ediciones además de esa. Renovarse es vivir, también para la Academia, aunque no siempre para los academicistas (Rosenblat, 1956:68).

Un error muy difundido, aun en autores respetables, es creer que si una palabra o acepción no se encuentra en el Diccionario de la Academia, debe rechazarse como incorrecta. Otros llegan a algo más: afirmar que no existe (en este ‘no existe’ incurrió alguna vez hasta el gran Andrés Bello). Si así fuera, si la Academia pensara que no podía usarse más que lo que ella autorizaba, todavía estaría reeditando la primera edición de su Diccionario, de 1726-1739 [...]. ¿Será bárbara, entonces, una expresión hoy, y dejará de serlo mañana porque ha aparecido una nueva edición del Diccionario Académico? Sería pueril creerlo. La Academia es en realidad más amplia que muchos academicistas (Rosenblat, 1956:499-500)

Ha habido una reacción general, sobre todo en el mundo lingüístico, contra el academicismo ciego, que no es ni siquiera el de la Academia —la cual trata de vivir con los ojos abiertos—, contra la fauna dañina de cazadores de gazapos y contra un correctismo pobre y empobrecedor, sin formación lingüística, de vía estrecha, que identificaba la lengua con una edición, por lo común atrasada, del Diccionario y de la Gramática, y dictaba, contra toda innovación, la sentencia implacable: ‘No existe’ (Rosenblat, 1967:32).

Por tanto, Rosenblat efectúa una crítica recurrente al purismo, consistente en acusar a los puristas de concebir la lengua como un objeto completamente disociado de las condiciones reales de uso, algo que carece de cualquier sentido. Ya que el ideal del purismo es acomodar

como sea la lengua al diccionario, con una buena dosis de humor llega a equiparar Rosenblat (1962:65) ese reduccionismo a la conocida costumbre de los indios jíbaros de reducir cabezas: “Si los puristas pudieran, mutilarían de la expresión todo lo que rebasa su [Diccionario; VML] edición académica. Son a su modo indios jíbaros, aficionados a reducir las lenguas de sus vecinos”.

En resumen, ese proceder es un sinsentido según Rosenblat (1956:28), al presuponer que si una palabra o rasgo no existe, simplemente se ignora; sin embargo, “[e]l purista que así procede hunde la cabeza en la arena y se niega a ver y oír. Elimina una parte importante del lenguaje y le niega todo interés humano”.

Teniendo en cuenta todo lo señalado, es obvio que la opinión que Rosenblat mantiene de los defensores del purismo es muy negativa, semejante a la que, varios decenios más tarde, expresaría Pinker (1994) para caracterizar a los supuestos ‘expertos en lenguaje’, muchos de ellos precisamente puristas, que muestran una “olímpica ignorancia de la moderna ciencia del lenguaje” (Pinker, 1994:439). Notemos, en este sentido, cómo Rosenblat (1962) describe a esos supuestos ‘expertos’ puristas:

Los remedios que prescriben suelen ser peores que la enfermedad. Sus autores tienen de la lengua general un conocimiento limitado y provinciano, y la identifican con el diccionario. Dan la impresión de que el castellano está a cada paso a punto de expirar, pero que por fortuna ahí están ellos para salvarlo⁶. Nunca les pasó por la imaginación que la Academia se fundó en 1713 – es decir, anteayer –, y que la grandeza del castellano es anterior a ella (Rosenblat, 1962:63).

Los puristas quedan en ridículo ante cada nueva edición del Diccionario académico, que procura seguir la marcha constante de la lengua. Pero ellos no se arredran. Son recalcitrantes. Siguen fieles a la vieja tradición, con la que adquirieron su sólida formación purista. En general saben poco de la vida de la lengua y de su rica y compleja historia. Y como saben poco, lo compensan con un inmenso dogmatismo (Rosenblat, 1962:65).

Por todo ello, en suma, concluye Rosenblat (1962:65) que “[l]a visión del purismo es estrecha y falsa”, además de “dañina” (Rosenblat, 1962:66).

Además de rechazar el purismo debido a su profundo reduccionismo, Rosenblat también critica la supuesta existencia de lenguas ‘puras’, que son a su juicio una quimera, algo que el español ejemplifica muy bien:

¿qué quiere decir *pureza castellana*? El castellano es un latín evolucionado que adoptó elementos ibéricos, visigóticos, árabes, griegos, franceses, italianos, ingleses y hasta indígenas de América. ¿Cómo se puede hablar de pureza castellana, o en qué momento podemos fijar el castellano y pretender que toda nueva aportación constituye una impureza nociva? La llamada *pureza* es en última instancia una especie de proteccionismo aduanero, de chauvinismo lingüístico, limitado, mezquino y empobrecedor, como todo chauvinismo (Rosenblat, 1962:65-66).

⁶ Esta categoría puede asimilarse a lo que Pinker denomina como los ‘Jeremías del lenguaje’, los cuales “expresan quejumbrosos lamentos” (Pinker 1994: 423) sobre la supuesta decadencia o corrupción de la lengua.

En relación con la cuestión de la pureza, Rosenblat se percató de una incoherencia del purismo tratada en el apartado 3 y consistente en la asimetría de esa posición: el purismo, sorprendentemente (dados sus presupuestos) no ataca de manera uniforme todo extranjerismo, provenga de donde provenga, ni tampoco defenestra los extranjerismos que penetraron en estadios previos de la lengua, sino que, en cada momento, el purismo selecciona una supuesta amenaza como blanco de sus ataques, que se va alterando en el tiempo. Esto es, ningún purista critica los varios miles de palabras de origen árabe incorporadas al español, o los términos de origen visigodo. Sin duda, hacen bien en no criticar la incorporación de estos términos, pero es una incongruencia rechazar algunos extranjerismos y no otros. Y, por otro lado, el propio Rosenblat refleja muy bien cómo cambia la identificación de amenazas para el español por parte del purismo: esta posición dejó de criticar las palabras de procedencia francesa⁷ para atacar a aquellas que provienen del inglés, lo cual es, de nuevo, incoherente:

Hoy ya nadie se aflige por los galicismos, pero casi todos empiezan a alarmarse por los anglicismos (Rosenblat, 1956:69).

[sobre el término *finanzas*; VML] El ser de origen francés es un pecado bien llevadero. Se encontrará con varios millares de palabras francesas [...] que se han aclimatado en castellano, algunas desde los orígenes [...]. La verdad es que hoy ya nadie se inquieta por esa influencia tan renovadora en toda nuestra América. Hoy los puristas han empezado a inquietarse por la influencia del inglés (Rosenblat, 1956: 501).

Desde fines del XVIII se propagó por el mundo hispánico, que tiene el valor como culto, una especie de cobardía lingüística: el pánico ante la invasión galicista y un clamor por una policía aduanera para que defendiese a la lengua de la anarquía o la descomposición. Hasta había quien anunciaba agoraramente las exequias de la lengua española. La lengua ha salido de esa invasión bastante fortalecida y enriquecida, y hoy empiezan a temblar muchos ante la invasión de voces inglesas (Rosenblat, 1967:24).

Sin embargo, sobre el temor a los anglicismos refiere Rosenblat (1967:24) que “[n]o parece que la lengua inglesa, tan hospitalaria para voces de cualquier procedencia, haya perdido con ello ninguna de sus virtudes”, lo cual se puede extender a cualquier otra lengua. La razón de ello consiste en que “la penetración de extranjerismos y tecnicismos de la vida moderna es un proceso que sólo a los timoratos puede alarmar” (Rosenblat, 1967:24). A juicio de este filólogo, por tanto, la adopción de términos extranjeros es un fenómeno absolutamente normal, mediante el que es posible designar objetos o conceptos hasta ese momento inexistentes. Es por ello que “[l]as voces extrañas no son un mal (una lengua con vitalidad, como la inglesa, las absorbe y se enriquece con ellas), sino un síntoma o un barómetro” (Rosenblat, 1956:69), vinculado por lo general con la pujanza o prestigio de unas culturas sobre otras⁸. Dado que ese rol es relativo, y no absoluto, indica Rosenblat (1956:69) que si durante siglos el español prestó palabras a otras lenguas (italiano, francés o inglés), en la actualidad es receptora de términos extranjeros.

Por todo ello, para resumir, lejos de considerar que la entrada de léxico procedente de otras lenguas corrompe o convierte en ‘impuro’ al español, Rosenblat (1956:605) afirma con rotundidad que la permeabilidad al léxico extranjero debe considerarse como “una virtud”, tanto

⁷ Según Rosenblat (1956:577), esa crítica carecía de sentido, porque sin los miles de palabras que del francés se incorporaron al español desde la Edad Media hasta la actualidad ya no sería posible hablar o pensar en español.

⁸ Por ejemplo, una cuarta parte del léxico literario ruso está formada por palabras extranjeras, y en especial francesas (Huttl-Worth, 1959:47), debido al gran influjo que tuvo la cultura francesa en la corte de los zares.

ayer como hoy. Por todo lo discutido en este subapartado, Rosenblat se situó en las antípodas de la posición purista. Pero su reprobación a ella no acaba aquí, como discute el siguiente subapartado.

4.2. Las críticas de Rosenblat a la definición amplia de purismo (variación lingüística)

Como se anticipó al comienzo de este apartado 4, Rosenblat no se limitó a identificar el purismo con la definición reducida discutida en el apartado 2, sino que lo vinculó con una definición amplia. Esto significa que no rechazó únicamente el purismo vinculado con la aversión a términos extranjeros, sino que también rechazó un purismo proyectado a la variación lingüística, interna a la propia lengua, que implica el rechazo de elementos de variedades no estándares (geográficas, sociales o situacionales). Se podría pensar que este respeto mostrado hacia la variación lingüística del español es lo esperable de un dialectólogo; sin embargo, Longa (2019) y especialmente Moreno Cabrera (2025) muestran cuán extendida está en la dialectología hispánica la idea contraria, que menosprecia la variación, esto es, los elementos o rasgos no estándares. Por ello, el rechazo por parte de Rosenblat de este sentido del purismo es muy destacable, pues supone una defensa de la variación lingüística efectuada hace casi 70 años.

La crítica de Rosenblat a la definición amplia de purismo se proyecta en un doble ámbito: dialectalismos por un lado (eje geográfico) y habla popular o familiar (eje social o contextual), que pasamos a discutir por orden.

El primero de los ámbitos enunciados (variación geográfica) tiene un gran interés porque se vincula con la apasionada defensa que Rosenblat efectuó del español de América, muy discriminado históricamente frente al español de la metrópoli (*cf.* nota 2). Rosenblat (1962:59) caracteriza el *modus operandi* del purismo con respecto a la variación geográfica tomando el término ‘patata’ como ejemplo. Señala este autor que en gran parte de España se usa ‘patata’, pero en América se utiliza ‘papa’, señalando ácidamente que “es necesario que los americanos nos amoldemos al uso español” (Rosenblat, 1962:59). Sin embargo, nos explica Rosenblat que los españoles confundieron ‘papa’ con ‘batata’, de lo que resultó ‘patata’. Pues bien, se pregunta Rosenblat (1962:59):

¿Debemos acompañarles en la confusión? Más justo sería que ellos corrigieran sus *patatas*. Pero Dios nos libre de tamaña pretensión. No parece mal que los españoles tengan sus patatas con tal que nosotros tengamos nuestras *papas*. ¿Puede una divergencia de este tipo poner en peligro la vida de una lengua? ¿No es signo de riqueza que en España alternen *habichuelas*, *judías* y *alubias*?

Estas palabras reflejan a la perfección el razonamiento de Rosenblat contra el purismo: mientras esta posición considera que los términos usados en España son los correctos, de manera que se invisibilizan los americanos, Rosenblat rechaza esta visión asimétrica, proponiendo en su lugar una de tipo simétrica, según la cual los elementos diferentes geográficamente son igualmente válidos, no siendo los americanos meras incorrecciones frente a los del español peninsular. En realidad, la resistencia de Rosenblat ante el menosprecio del español de América fue expresada en numerosas ocasiones, y es resumible en que “Por lo común el purista convierte en norma universal el uso de Madrid” (Rosenblat, 1962:64). De hecho, buena parte de la obra de este autor persiguió dignificar el español de América, estigmatizado frente al de España, como muestran estas citas:

¿Por qué va a ser mejor, por ejemplo, la *manita* de España que la *manito* de casi toda Hispanoamérica? (Rosenblat, 1962:64).

¿Acaso los conquistadores y sus hijos y descendientes tienen menos derecho que los del solar nativo a considerar propia su lengua? Evidentemente los hispanoamericanos somos tan amos de la lengua como los españoles (Rosenblat, 1962:95).

Más allá de esta cuestión, Rosenblat (1962:88) es tajante en la defensa de la variación dialectal en general: “Yo no puedo creer en un ‘acento universal’ o en la extinción de las variedades dialectales”. Ni me parece necesario, ni deseable. Las variedades dialectales son inherentes a la existencia misma de la lengua común, y no la ponen en peligro [...]”.

Con no menor claridad rechaza también Rosenblat el purismo referido al plano social o situacional. Como es bien conocido (cf. Moreno Cabrera, 2025), los puristas (y, en la misma medida, los prescriptivistas) solo toman en consideración el nivel culto (norma culta), despreciando y estigmatizando las restantes variedades. Según Rosenblat, el nivel culto es el que da unidad al español, mientras que el habla campesina, popular y familiar se caracteriza por su diversidad. Pero su opinión de esos niveles es bien diferente de la del purismo:

El habla campesina y el habla popular de las distintas regiones de España y América tienen su dignidad en sí mismas, su propia razón de ser. También la tiene el habla familiar. Yo defiendiendo los fueros del habla familiar. Otros enarbolan la bandera de los derechos del hombre, o de la mujer. Yo levanto mi pequeña banderita en favor del habla familiar, víctima inocente del purismo (Rosenblat, 1962:83)⁹.

El segundo sentido de purismo (aversión a la variación) se vincula de manera estrecha con el criterio de la corrección lingüística. Por tanto, es necesario considerar el pensamiento de Rosenblat sobre ese criterio. En todo caso, conviene advertir de entrada que la noción de corrección lingüística es tratada por este autor de modo muy diferente a cómo es manejada por el purismo y por el prescriptivismo: ambas posiciones aducen de manera común tal criterio para condenar, estigmatizar y, en el fondo, tratar de expulsar los rasgos de la variación de la lengua que quedan fuera del estándar, o, de modo equivalente, de la norma culta (tengamos en cuenta que, dado el prestigio del estándar, la base de esta variedad es la norma culta según Amorós Negre, 2009:56). Así, los rasgos de las variedades no estándares son tomados por el purismo y el prescriptivismo como desviaciones de un modelo de lengua equiparado de manera reduccionista y falsa con el estándar o norma culta, el cual debe “quedar libre de cualquier localismo o dialectalismo que la ensucie o deteriore” (Moreno Cabrera, 2000:55).

Sin embargo, los puristas y prescriptivistas incurren en una falacia, que consiste en dejar de lado o ignorar que la noción de corrección lingüística en realidad no tiene carácter lingüístico (aunque se intenta hacer pasar por tal), sino que es una noción extralingüística; en concreto, de naturaleza social, porque se define a partir del habla de aquellos estratos sociales que tienen mayor prestigio y poder (mayor visibilidad), convirtiéndola en el modelo de habla sobre el que se juzga cualquier uso de la lengua, y estigmatizando todo lo que se aparta de ese modelo. Por tanto, lo que conduce desde la perspectiva purista y prescriptiva a creer que algunos rasgos lingüísticos son incorrectos es que no forman parte del modelo de lengua representado por el

⁹ Precisamente por ello sostiene Pérez (2018:36) que Rosenblat defendió el habla campesina, popular y familiar “del purismo que tanto y tantas veces las ha maltratado”.

estándar. Sin embargo, esa perspectiva ignora que el estándar se erigió en modelo a seguir debido a razones puramente extralingüísticas, al derivar de una variedad hablada en su día en zonas con poder (Penny, 2000 muestra muy claramente esta cuestión en el caso del español).

Todo esto significa que la noción de corrección lingüística no debería tener papel alguno en el análisis científico del lenguaje, al basarse en “the relationship between language and social class” (Andersson & Trudgill, 1990:119). En otras palabras, la idea muy extendida de *bad language* (Andersson & Trudgill, 1990; Battistella, 2005) no es más que un prejuicio lingüístico, como muestran las dos siguientes citas¹⁰:

The fact is that many forms which are considered to be ‘bad English’ are simple forms which are typical of lower-class dialects. On the other hand, forms which are considered to be ‘correct’ are very often associated with the speech of the upper class and upper middle class, who speak a dialect which is known as Standard English (Andersson & Trudgill, 1990:119).

[...] when two or more speech communities come into contact, one group will have more power, status, or economic resources than the others. Not surprisingly, the language variety of that dominant group is often perceived as having higher status as well, especially if speaking it affords increased access to power or wealth. By comparison, the language varieties spoken by the less powerful groups often are stigmatized as ‘incorrect’ or ‘bad’ language (Fasold & Connor-Linton, 2006:7).

Es de destacar que esto mismo es lo que sostenía Rosenblat (1967:9), muy crítico con el criterio de corrección lingüística, cuando afirmaba que ese criterio “es el que menos interesa a los lingüistas”, dado que tiene un “carácter extra-lingüístico”. En la misma línea, indica Rosenblat que

[...] ¡]a gente cree que el filólogo tiene la exclusiva misión de decir si un uso es correcto o no, de regañar al prójimo, de salvar a la lengua de la corrupción que por lo visto la amenaza. No conciben que pueda haber algún otro interés filológico. Sin embargo, el problema de la corrección o incorrección es para el filólogo o lingüista el menos interesante y el de menor cuantía (Rosenblat, 1956:26).

Inciendiando en esta cuestión, señala Rosenblat (1967:9) que la aplicación de ese criterio ha confundido tradicionalmente dos planos bien diferentes, como son el de la lengua y el del habla. Por un lado, Rosenblat (1967:9) refiere que “el criterio de corrección no es aplicable a la ‘lengua’: el sistema es correcto por naturaleza [...] y ningún sistema es mejor o peor que otro”. Como se puede apreciar, este autor sostiene la igualdad de todos los sistemas lingüísticos (lenguas o variedades), o igualitarismo lingüístico. Por otro, en lo que respecta al habla, Rosenblat advierte que un defecto muy grave de la aplicación del criterio de corrección estriba en que no considera los diferentes contextos de realización: “Es posible que la mayor aberración del criterio tradicional de corrección –los viejos repertorios, a veces tan cómicos, de barbarismos y solecismos– haya residido en una lamentable confusión de planos, como si pudiese aplicarse el mismo patrón regulador –una especie de código penal igualitario– para todas las circunstancias del habla” (Rosenblat 1967: 10). Según este estudioso, la cuestión debe plantearse de modo diferente según diferentes circunstancias o contextos, porque “[e]s evidente que no afecta de la misma manera al habla de una comunidad rural homogénea, a la de un

¹⁰ Sobre esta cuestión, cf. también Trudgill & Giles (1983).

maestro de escuela en su casa o en la clase, a la del mecánico en el taller o en su sindicato, a la del profesor en el club, en la cátedra o en la conferencia, a la del escritor en su intimidad, en el periódico o en el libro” (Rosenblat, 1967:10). Este autor aduce dos ejemplos referidos a comunidades indígenas que muestran lo disparatado que sería aplicarles ese criterio de corrección:

Coloquémonos en la situación más elemental: una pequeña comunidad relativamente homogénea y aislada o cerrada, en lo posible. Figurémonos que esa comunidad sea la única sobreviviente de los indios zúñis. Su habla tendremos que considerarla irreproachable, perfecta, pues cumple de manera cabal sus propios objetivos de comunicación. No cabría aplicarle ningún criterio extraño, ni sería justo (Rosenblat, 1967:10).

Si en lugar de tomar una comunidad indígena singular, nos detenemos en una población de los Andes venezolanos, ¿hemos de aplicarle otro criterio? Oímos que la gente dice *haiga* o *truje* o *vide* o *mesmo* o *agora* o *jondo* o *máma*, como decían muchos escritores del Siglo de Oro. O *máiz*, *bául*, *cáido*, *rial*, *pion*, *mestro*, *Rafel*. O *busté* o *su mercé* [...]. Como el habla de esa comunidad es afín a la de otras comunidades, vecinas y lejanas, que constituyen en conjunto el mundo de habla española, nos hemos acostumbrado a considerar sus modos expresivos como dialectales y a darles la denominación, mitad comparativa, mitad peyorativa, de rústicos. Es evidente que se aplica así un patrón externo, un punto de vista extraño a la comunidad misma, en nombre de una abstracción que se llama lengua española. Pero el habla de esa comunidad es irreproachable tal como es, y cualquiera que se acerque a ella, como visitante o como estudioso, debe hacerlo con el mayor respeto [...]. No parece que quepa aplicar a los usos expresivos de esa comunidad unos juicios de valor extraídos de usos urbanos que han adquirido función social o política prevaleciente (Rosenblat, 1967:10-11).

Rosenblat (1956:26) se expresa en muy semejantes términos: “Si una expresión es del habla popular o familiar, tiene su legitimidad en sí misma. La manera de hablar del pueblo venezolano, o del colombiano, argentino, castellano o andaluz, debe inspirar siempre el mayor respeto”¹¹. Por tanto, este autor discrepa radicalmente del purismo, que consideraría de manera descontextualizada todas esas variedades como incorrectas, como una amenaza a la variedad prestigiosa.

En resumen, el criterio de corrección no puede aplicarse de manera ciega, descontextualizada, por lo que “[e]s injusto aplicar al habla de una comunidad un criterio de corrección exterior a ella” (Rosenblat, 1967:13). Y Rosenblat (1967:11) vuelve a insistir en que al lingüista “ninguno de los usos que registre le parecerá mejor o peor que los otros”. Esta idea es muy importante porque concuerda a la perfección con la idea ampliamente sostenida por la lingüística de que “[n]o existe un dialecto que pueda ser considerado mejor que otro” (Tusón, 1996:89). De nuevo se puede apreciar la cerrada defensa que Rosenblat efectúa de la posición de igualitarismo lingüístico.

No obstante, existe un único contexto en el que formas como las citadas arriba, o construcciones como ‘*me se ha olvidado*’ son, según Rosenblat, inadmisibles. Frente a los puristas, que rechazan tales formas en cualquier contexto o circunstancia, en opinión de este filólogo, son inadmisibles no consideradas en sí mismas, sino solamente si se comparan con la norma culta

¹¹ Cf. también Rosenblat (1956:623-627).

(Rosenblat, 1967:17), que es la norma común para todos los hablantes de la lengua, y es precisamente la que otorga unidad a esta¹².

Sobre esta cuestión ya se expresaba previamente Rosenblat (1956) en los mismos términos: el habla geográfica, popular o familiar tiene un color local, pero el habla culta “obedece a normas generales de unidad hispánica” (Rosenblat, 1956:26; cf. de Stéfano, 2003:90). Por ello, mientras el habla popular o familiar se caracterizan por la diferenciación y la variación, el habla culta tiene el rasgo contrario, la unidad, pues en ella reside la esencial unidad del español. Por ello, tal como discute de Stéfano (2003:91), a juicio de Rosenblat, la mayor aberración de la noción tradicional de corrección lingüística estriba en la confusión que supone aplicar un mismo patrón o criterio a todo contexto o circunstancia del habla, estrategia propia del purismo. La diferencia con respecto a qué formas usar reside precisamente en el contexto: “Allá en su rincón, rústico o familiar, cada cual puede hablar la lengua que le dé la gana. Pero en la cátedra, en la prensa, en el libro, en la tribuna, hay unos imperativos categóricos” (Rosenblat 1956: 627). En resumen, Rosenblat propuso “una noción de lo correcto que respetase la pluralidad de normas según los niveles y ámbitos de uso” (Moure, 2004:394), algo que el purismo no reconoce, dada su enorme rigidez.

Para finalizar, aunque, como hemos visto, la opinión que Rosenblat tiene del purismo es muy negativa, le reconoce irónicamente algo de valor en un sentido muy específico, aunque insospechado para el propio purismo: “el valor de toda la obra del purismo no está en su eficacia docente, casi nula, sino en la documentación de usos lingüísticos... Los puristas se salvan como recolectores” (Rosenblat, 1960:16-17).

5. CONCLUSIONES

Ángel Rosenblat es una de las figuras más notables de la filología y la lingüística españolas, tal y como numerosos autores han puesto de manifiesto. El presente artículo ha tratado de justificar que a sus muchos méritos reconocidos debe añadirse otro que, sin embargo, ha pasado prácticamente desapercibido: su rechazo del purismo, basado en una perspectiva crítica tan contundente como justificada (y, de manera vinculada, su rechazo del prescriptivismo, dada la estrecha relación entre esta posición y el purismo). Aunque Rosenblat escribió sobre esta cuestión hace bastantes decenios, las razones aducidas contra el purismo son muy semejantes a las sostenidas actualmente por la lingüística. Por ello, el pensamiento de Rosenblat al respecto es a mi juicio muy destacado, y debería disponer del reconocimiento del que, hasta ahora, ha carecido.

A continuación, se resaltarán brevemente varios aspectos que recapitulan el tratamiento efectuado en las páginas previas:

1. La discusión crítica que Rosenblat ofrece del purismo se basa en premisas estrictamente lingüísticas, algo muy destacable teniendo en cuenta el momento en el que este autor escribió al respecto.
2. En su crítica contra el purismo, Rosenblat no se limitó a rechazar la definición reducida de purismo (rechazo hacia los términos procedentes de otras lenguas), sino que también atacó lo

¹² Y sin embargo reconoce que las normas gramaticales pueden cambiar con el tiempo, algo que no deja en buen lugar al purismo. Por ejemplo, señala Rosenblat (1967:23) que el laísmo era general en Castilla incluso en el nivel culto, siendo la norma académica hasta fines del siglo XVIII; sin embargo, la RAE acabó por rechazarlo.

que se conoce actualmente como la definición amplia (rechazo hacia los elementos vinculados con la variación, sea geográfica, social o situacional).

3. Con respecto a los extranjerismos, Rosenblat no solo sostuvo la necesidad de incorporar palabras procedentes de otras lenguas, sino que, especialmente, mostró la inviabilidad del purismo, porque las lenguas no pueden ser ‘puras’: lejos de ello, responden a un mestizaje donde se reúnen términos de muy diferente procedencia y sin los cuales la lengua no sería viable, algo que el español ejemplifica a la perfección.

4. Además, Rosenblat achacó al purismo que mantiene una visión deturpada y artificial de la lengua, reducida únicamente al diccionario o a la gramática. Rosenblat rechazó categóricamente esta posición, que implica sostener que la lengua es un objeto de museo completamente apartado del uso real: sin el uso, la lengua no sería nada.

5. Rosenblat también criticó mordazmente el rechazo del purismo a la variación (definición amplia), esto es, a los elementos procedentes de variedades no estándares. El tratamiento de esta cuestión por parte de Rosenblat es muy interesante, pues sostiene que el cambio lingüístico y la variación son un proceso natural. De hecho, defiende que la variación es signo de riqueza en la lengua (frente a esta posición, el purismo considera que el cambio corrompe la lengua y que la variación es un mal que se debe evitar).

6. En relación con esto, debe realizarse el hecho de que Rosenblat defendió firmemente la dignidad, el respeto y el valor de todos los dialectos, como expuso el subapartado 4.2, en idénticos términos a los que más de medio siglo más tarde proclamó Trudgill (2016: xiv), quien escribe que todos los dialectos (también las lenguas) “are [...] worthy of respect and preservation”, lo que muestra a las claras la modernidad del pensamiento de Rosenblat. Esto destaca especialmente porque cuando Rosenblat escribía sus puntos de vista al respecto, la sociolingüística estaba dando sus primeros pasos. A pesar de ello, Rosenblat expuso un pensamiento que es básicamente coincidente con la visión sociolingüística más actual sobre el valor de las variedades dialectales. Tengamos en cuenta que una de las primeras defensas firmes del igualitarismo lingüístico es Labov (1969). Por ello, Rosenblat puede verse como un precedente en el mundo hispánico (al igual que Hall, 1950, en el anglosajón) en ese sentido: Rosenblat defiende firmemente la legitimidad inherente de las variedades geográficas, sociales y contextuales.

7. El último aspecto que deseo resaltar, muy vinculado con el previo, consiste en que Rosenblat fue muy crítico con el criterio de corrección lingüística desde una perspectiva que, de nuevo, es muy semejante a los argumentos manejados por la sociolingüística contra él. No solo le achaca Rosenblat el defecto clave de que ofrece un juicio absoluto, independiente de cualquier contexto, sino que, en especial, se percata de que la corrección lingüística supone una falacia, porque, a pesar de su nombre, presupone un juicio que no es lingüístico, sino extralingüístico, de tipo social. Por ello, Rosenblat puede verse como un ilustre precedente del rechazo que los lingüistas muestran del criterio de corrección y de las razones aducidas para ese rechazo, que la sociolingüística empezó a tratar críticamente de manera generalizada a fines de los años 70 y comienzos de los 80.

Referencias

- Aitchison, Jean. 2001. *Language Change: Progress or Decay?* 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809866>
- Alvar, Manuel. 1973. Ángel Rosenblat. *Letras* 29. 67-70.
- Álvarez de Miranda, Pedro. 2013. Nadie es purista. Rinconete, Centro Virtual Cervantes, 15/10/2013. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/octubre_13/15102013_01.htm
- Amorós Negre, Carla. 2009. El 'estándar': tipología y definiciones. Su vinculación con la norma. *Revista Española de Lingüística* 39/2. 37-61.
- Andersson, Lars-Gunnar & Peter Trudgill. 1990. *Bad Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ayres-Bennett, Wendy. 2020. From Haugen's codification to Thomas's purism: Assessing the role of description and prescription, prescriptivism and purism on linguistic standardization. *Language Policy* 19. 183-213. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09521-4>
- Bagno, Marcos. 2007. *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*, 49 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Bańko, Mirosław. 2023. Linguistic purism. *The Magazine of the Polish Academy of Sciences* 2/78. 16-17. <https://doi.org/10.24425/academiaPAS.2023.147017>
- Battistella, Edwin. 2005. *Bad Language. Are Some Words Better Than Others?* New York: Oxford University Press.
- Brunstad, Endre. 2003. Standard language and linguistic purism. *Sociolinguistica – International Yearbook of European Sociolinguistics* 17. 52-70. <https://doi.org/10.1515/9783110245226.52>
- Burridge, Kate. 2002. *Blooming English. Observations on the Roots, Cultivation, and Hybrids of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caballero Bonald, José Manuel. 2013. Del mestizaje y la lengua literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Cito por la versión publicada en Santiago Muñoz Machado (dir.), *Crónica de la Lengua Española 2022-2023*, 37-45. Barcelona: Planeta, 2023.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2020. La RAE como microcosmos ideológico del siglo XIX. En Borja Alonso Pascual, Francisco Escudero Paniagua, Carlos Villanueva García, Carmen Quijada Van Den Berghe & José J. Gómez Asencio (eds.): *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*, 37-52. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Celdrán Gomariz, Pancracio. 2006. *Hablar con corrección. Normas, dudas y curiosidades de la lengua española*. Madrid: Temas de Hoy.
- Cidrás Escáneo, Francisco. 2005. A sintaxe na gramática: problemas de descrición e problemas de prescrición. En Rosario Álvarez & Henrique Monteagudo (eds.), *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego*, 335-357. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. <https://doi.org/10.17075/nlv.2005.016>
- Clark, Romy & Roz Ivanič. 1997. *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Crystal, David. 2010. *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curzan, Anne. 2019. What makes a word 'real'? En Caroline Myrick & Walt Wolfram (eds.), *The 5 Minute Linguist. Bite-Sized Essays on Language and Languages*, 3rd ed., 45-59. Sheffield: Equinox Publishing.
- Daniels, Harvey A. 1983. *Famous Last Words. The American Language Crisis Reconsidered*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- De Cortázar, Diego. 1914a. El purismo. *Boletín de la Real Academia Española* I. 39-42.
- De Cortázar, Diego. 1914b. El purismo. II. *Boletín de la Real Academia Española* I. 147-150.
- De Stéfano, Luciana. 2003. Ángel Rosenblat. *Boletín de Lingüística* 19. 86-96.
- Di Tullio, Ángela. 2015. El español de América y la tradición prescriptiva. En Víctor M. Longa (ed.), *Representaciones sobre la variación lingüística: lenguaje, prescripción y discriminación*. Número especial de *Representaciones. Revista de Estudios sobre Representación en Arte, Ciencia y Filosofía* XI/2. 117-147.
- Dorian, Nancy. 1994. Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society* 23. 479-494. <https://doi.org/10.1017/S0047404500018169>
- Durkin, Philip. 2014. *Borrowed Words. A History of Loanwords in English*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199574995.001.0001>
- Fasold, Ralph. 2006. The politics of language. En Ralph Fasold & Jeff Connor-Linton (eds.), *An Introduction to Language and Linguistics*, 373-400. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fasold, Ralph & Jeff Connor-Linton. 2006. Introduction. En Ralph Fasold & Jeff Connor-Linton (eds.), *An Introduction to Language and Linguistics*, 1-11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Robert A. Jr. 1942. *The Italian questione della lingua: An Interpretative Essay*. Chapel Hill, NC: University of North Caroline Press.
- Hall, Robert A. Jr. 1950. *Leave Your Language Alone!* Ithaca, NY: Linguistica.
- Haspelmath, Martin & Uri Tadmor (eds.). 2009. *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110218442>
- Hernández, Esther. 2007. Ángel Rosenblat y el español de América: influencia de la escuela de *filología* española en su obra y cartas a Menéndez Pidal. *Revista de Indias* LXVII/239. 185-220. <https://doi.org/10.3989/revindias.2007.i239.597>
- Huttl-Worth, Gerta. 1959. Foreign borrowings in Russian. *The Slavic and East European Journal* 3. 47-54.
- Labov, William. 1969. The logic of nonstandard English. En James E. Alatis (ed.), 20th Annual Round Table. *Linguistics and the Teaching of Nonstandard English to Speakers of Other Languages or Dialects. Georgetown University Monographs on Languages and Linguistics* 22. 1-44.
- Langer, Nils & Agnete Nesse. 2012. Linguistic purism. En Juan Manuel Hernández-Campoy & Juan Camilo Conde-Silvestre (eds.), *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, 607-625. Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118257227.ch33>
- Lass, Roger. 1997. *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lázaro Carreter, Fernando. 1985. *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVIII*. Barcelona: Crítica.
- Lescasse, Marie-Églentine. 2024. ¿Qué es el purismo? *Circula. Revue D'Idéologies Linguistiques* 8. 103-128.
- Longa, Víctor M. 2015. ¡La lengua se corrompe! Prescriptivismo y representaciones apocalípticas sobre el lenguaje en un 'Jeremías' moderno. En Víctor M. Longa (ed.), *Representaciones sobre la variación lingüística: lenguaje, prescripción y discriminación*. Número especial de *Representaciones. Revista de Estudios sobre Representación en Arte, Ciencia y Filosofía* XI/2. 81-116.
- Longa, Víctor M. 2019. Dialectos menospreciados en un manual de Dialectología. Análisis crítico de algunos trabajos recogidos en Alvar (dir.) (1996). *Dialectología* 22. 81-99.

- Longa, Víctor M. 2025. Bibliografía seleccionada y comentada sobre prejuicios lingüísticos, ideas erradas y mitos referidos al lenguaje. *Moenia. Revista Lucence de Lingüística & Literatura* 29. 1-47. <https://doi.org/10.15304/moenia.id9321>
- Longa, Víctor M. & Juan J. López Rivera. 2009. Algunos comentarios críticos sobre el libro *Hablar con corrección*, de Pancracio Celadrán Gomariz. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 23. 353-370. <https://doi.org/10.14198/ELUA2009.23.15>
- Longa, Víctor M. & Juan J. López Rivera. 2020. Reseña de Soledad Moliner 2009, *Primeros auxilios para hablar bien español. Guía práctica sobre los errores más frecuentes en nuestro idioma y recetas para subsanarlos*. Bogotá: Aguilar. *Pragmalingüística* 28. 302-320. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.19>
- Lope Blanch, Juan M. 1963. Reseña de Á. Rosenblat, Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua. *Hispanic Review* 31. 286-288. <https://doi.org/10.2307/471644>
- Ludwig, Ralph. 2000-2001. Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: el purismo en el español. Concepto, desarrollo histórico y significación actual. *Boletín de Filología XXXVIII*. 167-196.
- Marimón Llorca, Carmen. 2024. *El columnismo lingüístico frente a la cambiante realidad de las lenguas*. Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21146>
- McWhorter, John. 1998. *The Word on the Street: Fact and Fable About American English*. New York: Plenum Trade.
- Monteagudo, Henrique. 2005. Do uso á norma, da norma ao uso (Variación sociolingüística e estandarización no idioma galego). En Rosario Álvarez & Henrique Monteagudo (eds.), *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego*, 377-436. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. <https://doi.org/10.17075/nlv.2005.018>
- Montes, José Joaquín. 1984. Ángel Rosenblat (1902-1984). *Thesaurus XXXIX/1-3*. 419-421.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2025. *Lengua, dialectos, hablas. Crítica de la dialectoideología española*. Granada: Hojas Monfies.
- Moure, José Luis. 2004. Ángel Rosenblat en el centenario de su nacimiento. *Boletín de la Academia Argentina de Letras LXIX*. 387-397.
- Noémi, Fazakas. 2015. Language myths and ideologies in the new media. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées / International Review of Studies in Applied Modern Languages* 8. 102-113.
- Penny, Ralph. 2000. *Variation and Change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, Francisco Javier. 2003. El filólogo venezolano Ángel Rosenblat. Su caracterización como lingüista-historiador. *Revista de Filología* 21. 253-266.
- Pérez, Francisco Javier. 2018. Prólogo a Ángel Rosenblat, *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Clásicos ASALE 3, 9-38. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Picón Salas, Mariano. 1956. Hablar y escribir. En Mariano Picón Salas, *Viejos y nuevos mundos*. Selección y prólogo de Guillermo Sucre, 514-517. Caracas: Biblioteca Ayacucho, t. 101.
- Pinker, Steven. 1994. *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: William Morrow. Cito por *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza, 1995.

- Regueira, Xosé Luís. 2012. Autenticidade e calidade da lingua: purismo e planificación lingüística no galego actual. *Estudos de Lingüística Galega* 4. 187-201.
- Rosenblat, Ángel. 1956. *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela*, t. I. Caracas: Edime. Cito por la edición de la Col. Bicentenario Carabobo, Caracas, 2022.
- Rosenblat, Ángel. 1960. *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela*, 2ª ed. t. II. Caracas-Madrid: Edime.
- Rosenblat, Ángel. 1962. *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Cit. por la edición de Francisco Javier Pérez, Clásicos ASALE 3. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2018.
- Rosenblat, Ángel. 1967. El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Sala, Marius. 1988. *El problema de las lenguas en contacto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Senz, Silvia & Montserrat Alberte (eds.). 2011. *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la Lengua Española*, 2 vols. Barcelona: Melusina.
- Tadmor, Uri. 2009. Loanwords in the world's languages: Findings and results. En Martin Haspelmath & Uri Tadmor (eds.), *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*, 55-75. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110218442.55>
- Thomas, George. 1991. *Linguistic Purism*. London: Longman.
- Torres Martínez, Marta. 2021. Sobre purismo lingüístico en la prensa española del siglo XIX: en torno a la figura de A. de Capmany. *Anuario de Estudios Filológicos XLIV*. 277-296. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.44.277>
- Tribulato, Olga, Federico Favi & Lucia Prauscello. 2024. *Ancient Greek Purism. 1: The Roots of Atticism*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111382890>
- Trudgill, Peter. 2016. *Dialect Matters. Respecting Vernacular Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316418109>
- Trudgill, Peter & Howard Giles. 1983. Sociolinguistics and linguistic value judgements: Correctness, adequacy and aesthetics. En Peter Trudgill, *On Dialect. Social and Geographical Perspectives*, 201-225. Oxford: Basil Blackwell.
- Tusón, Jesús. 1996. *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octedro.
- Wardhaugh, Ronald. 1999. *Proper English: Myths and Misunderstandings About Language*. Oxford: Blackwell.
- Weber, Jean-Jacques. 2015. *Language Racism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137531070>

Ferdinand de Saussure y el Curso de lingüística general en Cuba y Venezuela¹

Ferdinand de Saussure and the Course in General Linguistics in Cuba and Venezuela

Marialys Perdomo

Universidad de Navarra

marialys.perdomo@unizar.es

María José Gallucci

Universidad de Zaragoza

mgallucci@unav.es

Resumen

En este trabajo reflexionamos sobre la historia y la pervivencia de Ferdinand de Saussure y su obra más conocida, el *Curso de lingüística general* (CLG) (1916), en Cuba y Venezuela. En primer lugar, exploramos los nexos del autor con figuras relevantes de ambos países. En lo que respecta a Cuba, la relación poco conocida entre el maestro ginebrino y Juan Dihigo y Mestre, el primer intelectual que hizo referencia, en lengua española, al CLG. En cuanto a Venezuela, el vínculo entre ideas clave del *Curso* y algunos postulados de Andrés Bello. En segundo lugar, damos cuenta, desde nuestra propia experiencia docente, del papel que ocupa actualmente el CLG en la enseñanza humanística que se imparte en dos de las principales universidades de estos países de Latinoamérica: la Universidad de La Habana y la Universidad Central de Venezuela. El recorrido presentado es una muestra de la vitalidad y la vigencia que siguen teniendo las ideas de Saussure en el continente americano.

Palabras clave: Ferdinand de Saussure, Juan Dihigo y Mestre, Andrés Bello, Cuba, Venezuela.

Abstract

In this paper, we reflect on the history and impact of Ferdinand de Saussure and his best-known work, the *Course in General Linguistics* (CLG) (1916), in Cuba and Venezuela. First, we explore the author's links with relevant figures in both countries. Regarding Cuba, little is known about the relationship between the Genevan master and Juan Dihigo y Mestre, the first intellectual who referred, in Spanish, to the CLG. Concerning Venezuela, there is a link between key ideas of the *Course* and some of Andrés Bello's postulates. Secondly, we provide an account, based on our teaching experience, of the current role of the CLG in teaching linguistics at two of the leading universities in Latin American countries: the University of Havana and the Central University of Venezuela. The reflections we present here emphasize the vitality and validity that Saussure's ideas continue to have in the American continent.

Keywords: Ferdinand de Saussure, Juan Dihigo y Mestre, Andrés Bello, Cuba, Venezuela.

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las Jornadas de Lingüística y Lengua Española “En el centenario del *Cours* (1916) de Saussure, pervivencia de la obra y nuevos retos de la lingüística”, organizadas por la Institución “Fernando El Católico”. Sobre los homenajes y publicaciones llevados a cabo en diferentes latitudes para conmemorar el centenario, ver, entre otros, Haßler, 2015; Connett, 2016; Pérez, 2016; Díaz Galán y Morera, 2017; Jiménez Cano, 2017; Filinich, 2018; Lampis, 2018.

INTRODUCCIÓN

Las costumbres de una nación tienen repercusión en su lengua y, a su vez, la lengua es la que en gran medida hace a la nación.

Ferdinand de Saussure (1916). *Curso de lingüística general*

Vi la posibilidad de establecer ciertos sincronismos posibles, americanos, recurrentes, por encima del tiempo, relacionando esto con aquello, el ayer con el presente.

Alejo Carpentier (2003). *Los pasos recobrados*

Ferdinand de Saussure ocupa un sitio muy destacado no solo en la lingüística, sino también en la historia de la cultura (Martín Zorraquino, 2016: 123). Su obra póstuma ha sido reconocida en varios países desde los primeros años de su publicación y, más allá de su centenario, celebrado en 2016, sigue resonando con fuerza en diversos espacios geográficos.

En este trabajo damos cuenta de la referencia al lingüista ginebrino en el ámbito latinoamericano, específicamente en dos países del Caribe –Cuba y Venezuela– haciendo énfasis en La Habana y en Caracas. En ambos casos se puede verificar la extensa influencia que ejerció el legado saussureano en el pensamiento lingüístico de los siglos XX y XXI (Filinich, 2018: 6) y la vitalidad de sus principales postulados.

En primer lugar, exploramos los nexos del autor con figuras relevantes de los dos países. En lo que respecta a Cuba, la relación poco conocida entre el maestro ginebrino y Juan Dihigo y Mestre, lingüista contemporáneo de la época en que Saussure desarrolló su labor científica. En cuanto a Venezuela, el vínculo indirecto entre ideas clave del *Curso* y algunos planteamientos de Andrés Bello.

En segundo lugar, presentamos un panorama general que muestra, desde nuestra experiencia docente, el papel del *Curso* en la enseñanza universitaria humanística que se imparte en dos de las universidades más importantes de los países antes mencionados.

1. SAUSSURE, CUBA Y JUAN MIGUEL DIHIGO Y MESTRE

Aunque se trata de un hecho poco conocido, un cubano fue de los primeros –si no el primero– en escribir sobre Ferdinand de Saussure y sobre el CLG. Quizás constituya una sorpresa el temprano conocimiento de la obra en la isla y el hecho de que el ginebrino haya tenido contacto con un contemporáneo, en un punto geográfico tan alejado del espacio en el que el autor que nos ocupa desarrolló su magisterio y su producción científica.

En el artículo titulado “Presencia de Saussure en el mundo hispánico”, redactado como memoria explicativa de un proyecto cuyo objetivo era demostrar la riqueza textual y hermenéutica de Hispanoamérica en torno a la figura y la obra del lingüista ginebrino Polo (1992: 195) expresó lo siguiente: “Lo afirmaré ya: el cubano universal Juan Miguel

Dihigo² fue el primero que, en el ámbito de la lengua española, escribió sobre el *Curso de Saussure*".

La reseña a la que hace referencia Polo apareció publicada en 1917, en el volumen XXIV de la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*,³ poco después de que viera la luz el *Curso* en París. En la sección "Notas bibliográficas", que perseguía, según el carácter del suplemento, dar a conocer obras recientes de marcado interés para la ciencia, se lee lo siguiente:

Dos devotos discípulos del gran lingüista suizo acaban de publicar, como testimonio del acendrado afecto al maestro inolvidable, una obra formada con las notas de sus explicaciones. La tarea ciertamente ha sido ardua y no menos riesgosa, ya que a veces no se suele ser exacto en la apreciación justa de las ideas expuestas, con lo que se altera el sentir del profesor o se dan a conocer conceptos que puede no le agradase exteriorizar. De Saussure hizo inmenso bien con su enseñanza lingüística, escudriñó en el campo del lenguaje con éxito maravilloso, mas nunca llegó, que sepamos, como no sea su libro clásico *Système primitif des voyelles dans les langues indoeuropéennes* a escribir adrede una obra que sirviese de guía para los que gustasen de estos estudios (Dihigo y Mestre, 1917: 96).

Desde las líneas iniciales del texto, puede advertirse el profundo respeto que sentían Dihigo y Mestre por Saussure. En primer lugar, el lingüista cubano reconoce la labor de Charles Bally y Albert Sechehaye, aunque repara en el principal peligro de una obra reconstruida: apartarse de los propósitos y de las ideas del autor original. Luego continúa con la exposición de los contenidos del libro que recoge con todo detalle y entre los que destaca los siguientes: el objeto de la lingüística, la lingüística de la lengua y la de la palabra, los capítulos acerca de la escritura fonológica, la mutabilidad e inmutabilidad del signo, la lingüística estática y la evolutiva, la concepción de una lingüística sincrónica que abarca el mecanismo de la lengua, las relaciones sintagmáticas y asociativas, la gramática y sus subdivisiones con el papel de las entidades abstractas en ella, una lingüística diacrónica a la que atañen los cambios fonéticos, las consecuencias gramaticales de la evolución fonética, la analogía, la etimología, la aglutinación, etc. Dihigo y Mestre no olvida las páginas dedicadas a la lingüística geográfica (diversidad de las lenguas, sus causas, propagación de las ondas lingüísticas) ni el espacio destinado por Saussure a la lingüística retrospectiva: "hablándonos sobre la lengua más antigua y la primitiva, las reconstrucciones, el testimonio de la lengua en antropología y en prehistoria y las familias de lenguas y tipos lingüísticos" (Dihigo y Mestre, 1917: 96). Estas notas apuntan a una lectura consciente e interesada del CLG.

² Juan Miguel Dihigo y Mestre fue profesor de la Universidad de La Habana durante casi sesenta años. Obtuvo su título de doctor en Filosofía y Letras en 1888. En 1900 ocupa la recién creada Cátedra de Filosofía y Letras. Este lingüista cubano se destaca por su magisterio y por su papel en la reorganización de la enseñanza: a él debemos en Cuba la separación de ambas disciplinas (Filosofía y Letras) y la redacción de los programas de estudio correspondientes en aquel momento.

³ Se trata de una publicación de la Universidad de La Habana que circuló entre 1905 y 1930. El propio Juan Miguel Dihigo y Mestre fue redactor jefe de la revista hasta 1916, cuando se convirtió en uno de sus directores. El texto estaba dirigido fundamentalmente a los estudiantes de la universidad, aunque contemplaba un público más amplio. Su objetivo era proporcionar un medio de actualización que permitiese mantener comunicación con todas las corrientes intelectuales dentro y fuera de Cuba. Por tanto, daría abrigo a estudios originales de sus colaboradores, lecciones de profesores de la Facultad, conferencias, notas bibliográficas de obras recientes, y a cuanto pudiese "contribuir a la difusión de la cultura y a despertar y sostener el amor a la ciencia", como reza el texto.

Las fechas indican que Dihigo y Mestre leyó a Saussure del francés, si consideramos que hasta 1945 la obra no fue traducida al español. También hay que destacar el conocimiento que tenía el lingüista cubano de este idioma y su contacto con Francia a través del glotólogo Pierre Rousselot, cuyas orientaciones posibilitaron, hacia 1900, el establecimiento de un laboratorio que marcó el inicio de los estudios de fonética experimental en Cuba.

Dihigo y Mestre desarrolló su quehacer científico en una época republicana caracterizada por la ausencia de todo interés por la lengua materna y, en consecuencia, por una falta de apoyo institucional a la investigación lingüística. Sin embargo, siempre se preocupó por estar al tanto de las corrientes de pensamiento que circulaban tanto en Estados Unidos como en Europa. En el fragmento citado se vislumbra que la obra de Ferdinand de Saussure no le era ajena al lingüista cubano. De hecho, en 1913 había publicado en la misma revista una sentida nota necrológica⁴ que arroja otras pistas que sustentan nuestra hipótesis y avalan una relación académica y de amistad entre ambos:

Los que venimos consagrándonos a la investigación en la esfera de los estudios lingüísticos no podemos por menos que señalar con dolor profundo el día aciago en que desaparece alguno de sus más conspicuos cultivadores. Y así tiene que ser si se toma en consideración el mérito de la labor efectuada, el triunfo en la pesquisa de la verdad y el sentimiento que produce ver apagada una existencia que prometía éxitos grandes en el campo de su actividad. [...] Ferdinand de Saussure, el maestro por excelencia, el más devoto cultivador de la ciencia glotológica, aquel que en el inicio de su vida de estudiante dio pruebas de su brillante intelecto en feliz *Memoria* que escribiera y que es considerada como obra clásica por excelencia. Los que hemos analizado bien sus escritos, los que hemos podido aquilatar su mérito excepcional, los que hemos apreciado la razón de sus triunfos, alcanzando por ello exacta idea del beneficio de la fecunda labor que efectuara en la enseñanza, somos en realidad, los llamados a considerar la desgracia inmensa que significa su muerte (Dihigo y Mestre, 1913: 191).

Más adelante, en este mismo texto, Dihigo y Mestre hace alusión a la tesis doctoral de Saussure sobre el empleo del genitivo absoluto en sánscrito, estudio que “demuestra la solidez de su formación y su extensa lectura en este idioma” (Dihigo y Mestre, 1913: 191). Es precisamente desde un genuino conocimiento de la labor docente e investigativa llevada a cabo por el maestro ginebrino, y del cuidadoso examen de los trabajos que preceden al CLG, desde donde el cubano puede señalar lo siguiente:

Los que conozcan bien la significación mental de los redactores de estas notas [se refiere al *Curso*] comprenderán lo difícil de la labor y la honradez de ellos para que en modo alguno pueda desvirtuarse el pensamiento del inolvidable De Saussure. Con gran ahínco han realizado su cometido espoleados siempre por la elevada mira de rendir un nuevo testimonio de simpatía a la memoria del maestro y exteriorizar en el mundo científico sus originales doctrinas (Dihigo y Mestre, 1917: 97).

Seguidamente, Dihigo y Mestre termina la reseña con el comentario que sigue:

Lean pues los lingüistas con gran cuidado, con verdadero interés, los puntos de vista expuestos por Bally y Sechehaye como propios del gran maestro; reflexionen sobre ellos en la seguridad de que no habrán de perder su tiempo, pues muchos elementos proporcionan estas páginas, una más que otras evidentemente, para consideraciones

⁴ Realmente, esta nota necrológica constituye la primera referencia a Ferdinand de Saussure en Cuba y, según Polo (1992), en el mundo hispánico.

especiales. Felicitémonos por esta nueva obra los que siempre hemos rendido culto a la admiración al maestro desaparecido, esa estrella de primera magnitud en la constelación lingüística europea (*op. cit.*, 97).

En la misma línea de lo que hemos señalado hasta ahora, debemos apuntar que Dihigo y Mestre se inició en la docencia universitaria casi en la misma época en que Saussure fue primero profesor, en París (1881-1891), y luego catedrático, en Ginebra (1891-1913). El lingüista cubano no solamente conocía a Saussure, sino que admiraba la labor docente de este último, pues le dedicó elogiosas palabras:

De pocos hombres podrá decirse lo que de De Saussure, que sí supo ser un gran maestro con doctrina y método, presentando la ciencia con sello particular, supo también formar un núcleo de individuos que han sabido aprovechar bien la doctrina del maestro, manteniendo a gran altura su personalidad (Dihigo y Mestre, 1913: 192).

Como prueba definitiva del intercambio entre ambos lingüistas y de que Saussure constituyó un referente para la enseñanza de la lingüística en la Universidad de La Habana en su época, documentamos una correspondencia en la que el cubano sometía a la consideración de Saussure el nuevo plan para la enseñanza de la lingüística. Este último recomienda dejar para el final del grado las generalidades, ya que en los primeros cursos interesa el contacto con los hechos concretos.⁵ Por ello, Dihigo y Mestre reconoce que “también nosotros, aunque desde bien lejos, hemos sabido aprovechar las excelentes ideas del maestro y recibir de él aprobación” (*op. cit.*, 193).

2. SAUSSURE Y ¿SU ARRAIGO VENEZOLANO?⁶

A diferencia de la reseña de Dihigo y Mestre a propósito del CLG y de su estrecha relación con Saussure que hemos desarrollado en el apartado anterior, en el caso de Venezuela, como apunta Pérez (2016), “no hay conocimiento, quizá porque nunca existió, sobre el nombre ‘Venezuela’ en la vida y obra del sabio ginebrino”. Por esta razón, aquí nos limitaremos a dar cuenta de la relación indirecta –porque no se conocieron, ni se leyeron– entre Andrés Bello y Ferdinand de Saussure, siguiendo lo apuntado por Rabanales (1982) y Pérez (2016).

El primer gran parecido lo encontramos en la concepción de la lengua como sistema de signos que ambos autores explican prácticamente de la misma manera. Pérez (2016) recoge las similitudes entre las ideas de Bello y Saussure como sigue:

Los vínculos más persistentes entre estos autores serían aquellos que se reflejan en tres principios teóricos cumbre del estructuralismo como son la concepción de la lengua como sistema de signos (Bello: “El habla de un pueblo es un sistema de signos”; Saussure: “La lengua es un sistema de signos que expresan ideas”), las relaciones entre sintagmas (lo

⁵ Este intercambio corresponde al 16 de noviembre de 1906 y en él se expresa, literalmente, lo que sigue:

votre plan de cours puisque vous me consultez aussi à cet égard, me paraît conçu fort pratiquement. Je crois qu’il ne faut pas, en linguistique donner trop de place, au début, aux généralités. Il est très rare qu’elles soient comprises par les étudiants qui n’ont pas encore eu l’occasion de s’exercer eux-mêmes aux méthodes linguistiques par l’étude d’une langue ou d’un groupe des langues. Les notions concrètes qu’on peut leur donner d’abord, aux moyen de l’indoeripéen, ou même simplement du gréco-latin, ou des langues romances, paraissent les plus nécessaires pour commencer.

⁶ Este es el título, pero sin los signos de interrogación, del artículo de Francisco Javier Pérez publicado en la prensa nacional de Venezuela, en enero de 2016, a propósito del centenario del CLG.

que en Bello viene a ser la clasificación de las palabras por el oficio gramatical, es decir, por la función que cada una tiene dentro de la oración). Para Saussure estas relaciones sintagmáticas son las que contraen las palabras dentro del discurso, “en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua”) y la distinción entre estudio sincrónico y diacrónico (Bello: “Ver en las palabras lo que bien o mal se supone que fueron, y no lo que son, no es hacer la gramática de una lengua, sino su historia”; Saussure: “Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que se relaciona con las evoluciones”).⁷

Por su parte, Rabanales (1982: 86) considera que se trata de “declaraciones impresionantes para un investigador calificado muy restrictivamente como gramático, las que hace cuando apenas promediaba el siglo XIX, anticipándose así en unos 70 años al padre del estructuralismo lingüístico”.⁸ Como indica el autor (*op. cit.*, 87), “es claro, pues, que don Andrés era estructuralista mucho antes de que se oyera siquiera hablar de estructuralismo”. Pérez (2016) también se hace eco de esta anticipación:

Tanto en Bello como en Saussure la lingüística se sustenta en distinciones. Así, los dobletes ginebrinos sincronía y diacronía, lengua y habla y sintagma y paradigma se rastrearán retrospectivamente, como si de una anticipación se tratara, en la obra del gramático caraqueño.

En palabras de este último autor, Bello y Saussure

renovaron movidos por el desgaste de viejos principios. Crearon el futuro de la ciencia del lenguaje ganados por el empeño de lograr métodos mejores para entender los fenómenos y describirlos con justicia [...] Se quiera o no, se reconozca o no, toda la modernidad lingüística tendrá que entenderse pariente de las doctrinas de estos autores que tanto se parecieron, aunque nunca supieran el uno del otro.

A juicio de Rabanales (1982: 88), las coincidencias entre Bello y Saussure son tales que no solo se encuentran en sus obras las mismas virtudes sino también los mismos defectos. Con ‘defectos’ el autor se refiere a la idea que tenían ambos de que el sistema era total y absolutamente simétrico, donde todo es regularidad, donde campea la tendencia niveladora. Piénsese, por ejemplo, en las nominaciones de los tiempos verbales propuesta por Bello.

El autor también da cuenta de un punto fundamental en que Bello y Saussure son incompatibles: mientras que este último tiene una concepción mecanicista (positivista) de la lengua, mirada ontológicamente, la del maestro venezolano es enteramente humanista (idealista). Saussure asegura que la lengua cambia por efecto del tiempo, y no por acción humana. Bello, en cambio, sostiene que “es imposible que las creencias, los caprichos de la imaginación, y las mil asociaciones causales, no produjesen una grandísima discrepancia en los medios de que se valen las lenguas para manifestar lo que pasa en el

⁷ Para más información sobre las ideas lingüísticas de Bello, consúltese, entre otros, Rosenblat (1961) y Pérez (2010).

⁸ Sobre este particular, Rabanales especifica, no obstante, que hay más precisión en Saussure que en Bello, pero la misma concepción estructural del lenguaje. Las coincidencias no terminan aquí. Rabanales explica que cuando Bello postula que “a la gramática incumbe exponer el valor de las inflexiones y combinaciones [de los signos lingüísticos]” está afirmando que una lengua es también un sistema de valores; es decir, que, como apunta Saussure, “[en toda lengua] sorprendemos, en lugar de ideas dadas de antemano [en los signos lingüísticos], valores que emanan del sistema” (1982: 87). Por esta razón, Rabanales sostiene que puede decirse que el Bello emplea el término *sistema* en el mismo sentido que le da Saussure y en el que Hjelmslev y Martinet, entre otros, le confieren a *estructura*.

alma”. Es decir, es prácticamente imposible que el hombre no ejerza efecto alguno en la lengua.

3. EL CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL EN LAS UNIVERSIDADES DE CUBA Y VENEZUELA

En la actualidad, en la Universidad de La Habana el CLG de Ferdinand de Saussure constituye una referencia bibliográfica obligatoria en el grado de Letras de la Universidad de La Habana. Se trabaja de manera destacada en las doce asignaturas⁹ que conforman la disciplina de Estudios Lingüísticos que, de manera gradual, se imparte desde el segundo y hasta el quinto año de la licenciatura. De esta obra provienen los primeros conceptos con los que comienzan a familiarizarse los estudiantes: ‘lengua’, ‘habla’, ‘norma’, ‘signo lingüístico’, ‘planos y niveles de la lengua’, ‘lengua como sistema de signos’.

El estudio de la oración como unidad sónica, por ejemplo, transita por la concepción saussureana y se tiene en cuenta para explicar la definición *–lato sensu–* del sintagma como “toda sucesión coherente de elementos significativos” (Saussure, 1945: 187). En asignaturas como Historia de la lingüística y Corrientes lingüísticas, cuyo objetivo es ofrecer la evolución del pensamiento lingüístico desde la antigüedad hasta nuestros días, pasando por el modelo estándar de la Gramática Generativa Transformacional, se examina la figura de Saussure. Cada una, según sus objetivos, recurre al lingüista ginebrino para, en primer lugar, presentarlo como promotor del estructuralismo y en contraposición a la lingüística decimonónica y, posteriormente, para establecer una comparación entre el paradigma de Saussure y de Chomsky en la segunda mitad del siglo XX.

Sin embargo, el curso se trabaja mucho más en las asignaturas de Lingüística General I y II, impartidas en segundo y tercer año, que se ocupan del estudio de la estratificación del sistema lingüístico. La primera atiende a los mecanismos operantes en el plano de la expresión y en el nivel fonológico, y basta mencionar algunos de los temas que trata para identificar las doctrinas saussureanas sobre las que se reflexiona. La segunda se adentra en la interrelación de los niveles lingüísticos, en la morfología sincrónica, en la morfología diacrónica y en la sintaxis. Esta materia fue impartida hasta 2005 por Ofelia García Cortiñas (1930-2007), profesora de Mérito de la Universidad de La Habana y miembro de número de la Academia Cubana de la Lengua (ACuL). Con la actualización pertinente, aún los jóvenes docentes siguen algunas de sus indicaciones metodológicas, recogidas en el Manual de Lingüística II: Apuntes para un libro de texto publicado en 1983. En el material, la autora ofrece los objetivos instructivos, explica los contenidos de cada tema y proporciona a los estudiantes una guía de lecturas que tiene en Saussure su punto de partida. Refiriéndose al tema 1, la profesora Cortiñas explica:

El alumno debe estudiar lo planteado por Saussure en cuanto a la relación entre morfología y sintaxis (cap. VII, 2.^a parte del *Curso de Lingüística General*). En este capítulo se expone claramente la unidad interna que existe entre estas dos disciplinas: unidad que se explica por la relación forma-función. Y apreciará que Saussure propone, además, la inclusión de la lexicología en el cuerpo de la gramática (entendida en sentido amplio) (García Cortiñas, 1983: 25).

⁹ Estas asignaturas son las siguientes: Lingüística general I, II, III; Seminario de Lexicografía; Lingüística del Texto; Historia de la lingüística; Semiótica; Corrientes lingüísticas; Dialectología y Sociolingüística; Seminario de estilística de la lengua; Lingüística románica y Lingüística aplicada.

En el tema 2 (Morfología sincrónica), cuando se abordan las clases estructurales, se refieren las ideas del maestro ginebrino a propósito del problema que entraña el criterio clasificatorio: “¿en qué se funda la clasificación de las palabras en sustantivos, adjetivos, etc.? ¿Se hace en nombre de un principio puramente lógico, extralingüístico, aplicado desde fuera a la Gramática como los grados de longitud y de latitud al globo terrestre? ¿O bien corresponde a algo que tiene su sitio en el sistema de la lengua y está condicionado por ella?” (Saussure, 1945: 187). En cuanto al tema 3, Cortiñas insiste en que para situar adecuadamente este contenido el alumno debe revisar lo concerniente a la distinción entre el estudio ‘sincrónico’ y el estudio ‘diacrónico’ del lenguaje (de la lengua).

Con estos contenidos aprendidos, el alumno llega a la Maestría en Lingüística Hispánica, donde, si bien el *curso* no recibe la misma atención, el trabajo de campo en la recolección de las muestras de habla y las indicaciones sobre metodología de la investigación descansan, en cierta medida, en las nociones saussureanas de ‘lengua’ y ‘sincronía’. Por otra parte, la atención a la lingüística del habla, que se desarrolla fundamentalmente a partir de la década de los 60, y el estudio de la pragmática facilitan al alumno las herramientas necesarias para la valoración crítica, y en su justa medida, de la obra de Ferdinand de Saussure.

Tanto en América Latina como en Europa no es fortuita la enseñanza del CLG en la mayoría de las universidades que abrigan los estudios lingüísticos. Esto se debe a la trascendencia de la obra, considerada como texto fundacional de la lingüística moderna, y a la importancia del aporte de Saussure en la tarea de deslindar el objeto de la lingüística y establecer el estructuralismo como reacción al paradigma teórico anterior. Asimismo, los postulados saussureanos contribuyeron de manera notable al desarrollo de la lingüística cubana. Al respecto, Carrillo y Triana señalan:

La irrupción del estructuralismo y la gramática generativa y transformacional contribuyó al desarrollo de la lingüística en nuestro país. Con estos modelos se supera definitivamente la etapa de comentarios impresionistas y se abre un nuevo camino.

Las explicaciones están más comprometidas con postulados de escuelas o tendencias. El primero de estos modelos tuvo mayor arraigo en nuestros medios académicos. Su concepción de la lengua como sistema que funciona sincrónicamente sobre la base de un entramado de relaciones en sus dimensiones sintagmática y paradigmática representó un salto cualitativo para el análisis de las unidades lingüísticas.

En cambio, el segundo tuvo un eco apagado en nuestros medios académicos. (Carrillo y Triana, 2022:104)

Por su parte, en la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela (UCV), los estudiantes conocen los principales postulados de Saussure en los dos primeros semestres de la licenciatura. En el plan de estudios anterior, vigente desde la inauguración de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCV (octubre de 1946), se impartía en las asignaturas Lingüística general I y Lingüística general II; en el nuevo plan de estudios, aprobado en octubre de 2006 por el Consejo Universitario,¹⁰ se ofrece en Introducción al estudio del lenguaje y en Lingüística General.

¹⁰ Entre otras novedades, este nuevo plan permite que los alumnos se gradúen con una mención en función de una serie de requisitos. Las menciones del egresado en Letras son cinco: Investigación, Escritura creativa, Producción editorial, Políticas culturales y promoción literaria, Lingüística.

La primera asignatura tiene como objetivo general el estudio científico del lenguaje humano, de las lenguas naturales y, asimismo, de los aspectos relativos al funcionamiento de los distintos niveles del sistema lingüístico (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico), en el marco global de la comunicación humana. En esta materia, Saussure y el CLG se abordan en el tema 2 (La lingüística), en el que se profundiza en el objeto de estudio de esta ciencia, en las diferencias entre lingüística teórica y aplicada, y en los estudios sincrónicos, diacrónicos y contrastivos. También se estudian los conceptos básicos ‘lenguaje’ y ‘lengua’; ‘lengua’, ‘norma’ y ‘habla’; ‘competencia’ y ‘actuación’; ‘competencia comunicativa’; en los que ya entran en juego otros autores (Chomsky, Coseriu, etc.). Luego se aborda el signo lingüístico y sus propiedades, así como la descripción de los otros tipos de signos. Aquí se trabaja, en lo que respecta a Saussure, fundamentalmente con los capítulos 1 y 3 del CLG publicado por la editorial Losada, prologado y traducido por Amado Alonso (1945).¹¹ Esta versión, como también ocurre en Cuba, suele ser la que se emplea por excelencia en la universidad venezolana.

La segunda asignatura, –Lingüística general–, tiene como objetivo el estudio de las teorías lingüísticas contemporáneas y sus distintas corrientes metodológicas para abordar el análisis de las lenguas naturales, aspectos que pasaban prácticamente desapercibidos en el plan de estudios anterior. En Lingüística General se presenta, entonces, una revisión de los contenidos epistemológicos que sustentan las principales escuelas del pensamiento lingüístico del siglo XX en Europa y América. En lo que tiene que ver con Saussure, se analizan y discuten las características del estructuralismo como escuela de pensamiento fundacional de la Lingüística europea del siglo XX. Aquí no se vuelve a revisar directamente el CLG; el interés se centra en conocer la teoría gramatical y los principales desarrollos teóricos de la Lingüística (estructuralismo, generativismo, funcionalismo, cognitivism, pragmática), a partir de otros textos. En este nuevo programa, también se profundiza en la caracterización y análisis de los niveles de la lengua. De igual manera, se presentan algunas de las disciplinas relacionadas con el estudio del lenguaje humano (etnolingüística, psicolingüística, sociolingüística, análisis del discurso, etc.).

Por su parte, en la Maestría en Lingüística de la UCV no se estudia directamente a Saussure. Se da por sentado, y en ocasiones esto se evalúa en la prueba de admisión al programa, que el alumno conoce las nociones fundamentales que ya hemos comentado. No obstante, en el primer semestre, en la asignatura Sociolingüística, impartida por la profesora Paola Bentivoglio hasta 2013,¹² se repasan conceptos clave, entre ellos las dualidades saussureanas antes referidas, pensando sobre todo en aquellos estudiantes que no han egresado de Letras o de Idiomas Modernos.¹³

4. REFLEXIÓN FINAL

En este trabajo describimos algunos de los vínculos –directos e indirectos– del maestro ginebrino con dos áreas geográficas del continente americano. Por una parte, rescatamos

¹¹ Situación similar a la descrita tiene lugar en el grado de Idiomas Modernos de la UCV, en el que el encuentro con Saussure tiene lugar en Lingüística I. En el grado de Antropología ocurre lo propio, pero ya en el cuarto semestre del ciclo general en el que se imparte la asignatura Lengua y sociedad.

¹² Sobre la labor de la profesora Bentivoglio en Venezuela, véase Gallucci (2020) y Guirado (2021).

¹³ A diferencia de lo que hemos apuntado, en la Maestría en Lingüística de la Universidad de Los Andes, por ejemplo, los alumnos cursan la asignatura Teoría lingüística en los dos primeros semestres y, por tanto, tienen la oportunidad de profundizar mucho más en las corrientes, incluido el estructuralismo saussureano. Algo similar ocurre en la carrera de pregrado de Letras Hispánicas de la Universidad del Zulia, ya que en cuarto año los estudiantes deben cursar una asignatura dedicada completamente a las corrientes lingüísticas.

la relación entre el autor y dos importantes referentes en Cuba y Venezuela. En el primer caso, se ha hecho énfasis en la recepción del CLG en la isla; pues, como señalamos, probablemente la de Dihigo y Mestre sea la primera reseña de la obra en el ámbito hispánico. En el segundo, reivindicamos parte de la confluencia entre las ideas lingüísticas de Bello y de Saussure.

Tanto en las universidades de Cuba como en las de Venezuela, los investigadores y profesores de las últimas décadas han seguido, en mayor o menor medida, el legado estructuralista que tiene en Saussure a uno de sus primeros cultivadores. Sin embargo, han ido más allá, traspasando la frontera de la oración, estudiando la lengua como sistema de signos, pero también, como sistema de valores sometido al paso del tiempo y a los factores sociales inherentes al contexto.

En Cuba, los esfuerzos han estado encaminados a la descripción de la variante cubana del español, y para ello ha sido necesaria la recogida de muestras de habla que se han materializado en proyectos como el de la Norma Culta “Juan M. Lope Blanch” y el Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA). La publicación de las *muestras del habla culta de La Habana* (Mafud *et al.*, 2010) y el *léxico del habla culta de La Habana* (Domínguez Hernández, 2010) son constancia de ello. Por otra parte, desde la perspectiva de la geografía lingüística, a la que Saussure prodiga atención en el *Curso*, tras casi 40 años de investigación, en 2013 se presentó el *Atlas lingüístico de Cuba* (ALCu) (disponible únicamente en formato digital), que constituye una cartografía del español hablado en la mayor de las Antillas.

En Venezuela se ha privilegiado el habla y la sincronía, aunque también hay numerosos estudios sobre la historia del español venezolano y su evolución. Una muestra de lo primero es la amplia tradición en la recopilación de corpus sociolingüísticos orales con los que se cuenta, sobre todo en Caracas. Además de El habla culta de Caracas (IFAB 1979), están las grabaciones recogidas entre 1977 y 1987 (Bentivoglio y Sedano, 1993; Bentivoglio, 1998); entre 2004 y 2013 (Bentivoglio y Malaver, 2006 y 2012; Gallucci *et al.*, 2013); incluso, un corpus de habla infantil (cf. Shiro, 1996). A esta lista general de los principales materiales orales que se han recogido en el país hay que sumar, más recientemente, el Corpus diacrónico del habla de Caracas 1987-2013 (Guiraldo, 2014). También se han obtenido muestras de habla en otras ciudades de Venezuela (Maracaibo, Mérida, Puerto Cabello) (Bentivoglio, 1998).

La influencia de Saussure no termina aquí, ni mucho menos con el CLG. Con el descubrimiento de los escritos de Ferdinand de Saussure en 1996, el pensamiento del lingüista suizo adquiere una nueva luz. Sin duda alguna, la lectura de sus obras originales constituirá el punto de partida para evidenciar la vigencia de lo que muchos consideran el verdadero pensamiento saussureano (cf. Rastier, 2016).

Referencias bibliográficas

- Bentivoglio, Paola e Irania Malaver. (2006). La lingüística de corpus en Venezuela: un nuevo proyecto. *Lingua Americana* 19: 37-46.
- Bentivoglio, Paola e Irania Malaver. (2012). Corpus sociolingüístico de Caracas: PRESEEA Caracas 2004-2010. Hablantes de instrucción superior *Boletín de Lingüística* XXIV (37-38): 144-180.

- Bentivoglio, Paola y Mercedes Sedano. (1993). Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística* 8: 3-35.
- Bentivoglio, Paola. (1998). La variación sociofonológica. *Español Actual* 69: 29-42.
- Cabré, María Teresa y Mercé Lorente. (2004). Panorama de los paradigmas en lingüística. En Anna Estany (coord), *Enciclopedia Iberoamericana de filosofía. Ciencias exactas, naturales y Sociales*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1-26.
- Carpentier, Alejo. (2003). *Los pasos recobrados*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Carrillo, Maritza y Amalia Triana. (2022). La sintaxis del español de Cuba: aproximación al tema. En Mafud, Ana María (coord.) y Marialys Perdomo (ed.), *El español de Cuba. Aportes a su descripción en el siglo XXI*, 101-117. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Connett, Ricardo. (2016). A 100 años del *Cours de linguistique générale*. *El Nacional*. 9/10/2016. <https://acortar.link/2GkfAl> [Consulta: 10 de junio de 2025].
- Díaz Galán, Ana y Marcial Morera. (eds.) (2017). *Estudios en memoria de Franz Bopp y Ferdinand de Saussure*. Bern: Peter Lang.
- Dihigo y Mestre, Juan Miguel (1913). Ferdinand de Saussure. *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* XVII: 191-193.
- Dihigo y Mestre, Juan Miguel (1917). Ferdinand de Saussure. Notas bibliográficas. *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* XXIV: 96-97.
- Domínguez Hernández, Marlen. (2010). *El léxico del habla culta de La Habana*. La Habana: Editorial UH.
- Filinich, María Isabel (2018). Cien años de la edición del Curso de Lingüística General: la herencia saussureana. *Lexis* 42 (1): 5-28.
- Gallucci, María José (2005). El número de palabras: un nuevo criterio para describir tres corpus del habla de Caracas. *Boletín de Lingüística* 24: 108-121.
- Gallucci, María José. (2020). Paola Bentivoglio y la Lingüística en Venezuela (1932-2019). *Lingüística* 36: 173-184.
- Gallucci, María José; González, Carla e Irania Malaver. (2013). Corpus sociolingüístico "PRESEEA Caracas 2004-2010". Hablantes de grado 1 de instrucción. *Boletín de Lingüística* XXV (39-40): 92-107.
- García Cortiñas, Ofelia. (1983), *Manual de Lingüística II. Apuntes para un libro de texto*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Guirado, Kristel. (2014). Corpus diacrónico del habla de Caracas 1987/2013. *Boletín de Lingüística* XXVI (41-42): 17-42.
- Guirado, Kristel. (2021). Paola Bentivoglio. *Cuadernos de la ALFAL* 13: 214-223.
- Haßler, Gerda. (2015). Las diferentes visiones de Saussure al centenario de la publicación del *Curso de lingüística general*. *Res Diachronicae* 13: 4-19. <https://dx.doi.org/10.18800/lexis.201801.001>
- <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/49/44> [Consulta: 11 de mayo de 2025].
- Instituto de Filología Andrés Bello (IFAB). (1979). *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Jiménez Cano, José María. (2017). El paradigma saussureano. La difusión del *Curso de lingüística general en la lingüística española e italiana (1972-1982)*. Tonos Digital 33. https://www.um.es/tonosdigital/znum33/secciones/relecturas-el_paradigma_saussureano.html

- Lampis, Mirco. (2018). Una lectura semiótica del Cours en el año de su centenario. *Signa* 27: 697-718. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18514>
- López García, Ángel. (2000). Teoría gramatical. En Alvar, Manuel (ed.), *Introducción a la Lingüística española*, 7-22. Barcelona: Ariel.
- Mafud, Ana María; Rodríguez, Marisela; Perdomo, Marialys y Gretel Gutiérrez. (2010). *Muestras del habla culta de La Habana*. La Habana: Editorial UH.
- Martín Zorraquino, María Antonia. (2016). *El “Cours de linguistique générale” (1916) de Ferdinand de Saussure: algunas reflexiones, desde la lingüística hispánica, en el centenario de su publicación*. Zaragoza: Institución «Fernando El Católico».
- Pérez, Francisco Javier. (2010). “Andrés Bello y la historia de la Lingüística”. Ponencia presentada en *V Congreso Internacional de la Lengua española* celebrado en Valparaíso del 2 al 5 de marzo de 2010, <http://congresosdelalengua.es/valparaíso/homenaje_bello/perez_francisco_j.htm>, [Consulta: 7 de noviembre de 2024].
- Pérez, Francisco Javier. (2016). Saussure y su arraigo venezolano. *El Nacional*. 31/01/2016.
- Polo, José. (1992). Presencia de Saussure en el mundo hispánico. *Cuadernos de Investigación Filológica* XVIII (1-2): 189-196.
- Rabanales, Ambrosio. (1982). Vigencia de las ideas lingüísticas y gramaticales de Don Andrés Bello. En *homenaje a don Andrés Bello: con motivo de la conmemoración del bicentenario de su nacimiento 1781-1981*. Santiago: Jurídica de Chile.
- Rastier, François. (2016). *Saussure de ahora en adelante*. Barcelona: Paidós.
- Rosenblat, Ángel. (1961). *El pensamiento gramatical de Bello*. Caracas: Ediciones del liceo “Andrés Bello”.
- Saussure, Ferdinand de. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Shiro, Martha. (1996). *CHILDES database. Romance Languages Corpora, Spanish-Shiro*. <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/>. [Consulta: 6 de noviembre de 2024].

Jesús A. Meza Morales¹, Universidad Nebrija. Reseña de Gómez-Devís, María Begoña (2024). Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria. Colección Universidad. España: Ediciones Octaedro. 175pp. ISBN 978-84-1079-011-7.

La autora de este libro es filóloga, doctora y profesora del *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la *Facultat de Magisteri* de la *Universitat de València*. Tuve el privilegio de conocerla durante las IV Jornadas Científicas Internacionales sobre la Disponibilidad Léxica. "Nuevas metodologías, desafíos renovados", llevadas a cabo en la *Universidade de Minho*, en Braga, Portugal, entre los días 28 y 30 de mayo de 2025, y no pude disimular mi interés por conocer más a fondo esta obra, que además de ser producto de más de veinte años de trabajo, atiende, en esta oportunidad, a una población poco habituada a los estudios de disponibilidad léxica (DL): el lexicon mental de la población infantil.

En el "Prólogo", escrito por el catedrático de la Universidad de Salamanca, José Antonio Bartol Hernández, en 4 páginas, se hace un paneo por los inicios del establecimiento de las bases metodológicas, cuando en la ciudad de Bilbao, 25 años atrás, el ilustre profesor cubano-español Humberto López Morales, quien impulsaba desde los años ochenta nuevas perspectivas, logró dar un paso adelante para consensuar la representatividad de las muestras, el tiempo de reacción de cada centro de interés, las variables sociales a tener en cuenta, pero, sobre todo, los criterios de edición y lematización propuestos por otros insignes investigadores de aquellos momentos. Desde entonces hasta ahora, el tiempo solo ha consolidado a este tipo de aproximaciones y, en la actualidad, los estudios de la DL cuentan con numerosos investigadores que, a lo largo y ancho del territorio hispanohablante, han logrado seguir aportando nuevas perspectivas y ahora se erigen, según entiendo, como una base fundamental para el futuro de la investigación de los asuntos relacionados con la lengua española y sus culturas, valga decir, la disciplina panhispanística. Así, este libro, de consulta obligada para los investigadores y estudiantes interesados en conocer más sobre este tipo de análisis, es, como dice el profesor Bartol Hernández en su prólogo, "un modelo metodológico de cómo se investiga en DL, tanto por los criterios de selección de los informantes y campos léxicos como por las variables tenidas en cuenta" (p.13).

En la "Introducción", la autora reconoce, en 6 páginas, la dificultad intrínseca de este tipo de análisis, no solo por la especificidad natural del componente léxico que lo hace más complejo que los niveles fonético o gramatical, sino por lo difícil de sistematizar el infinito número de unidades que lo conformarían, la variación diatópica, diastrática o diafásica referida al léxico y/o por el dinamismo propio, en tanto que si es cierto que el cambio es algo inherente a la lengua, es en el léxico donde mejor se materializan esas

¹ PostDoc en Filosofía y Ciencias de la Educación / Doctor en Español: Investigación avanzada en Lengua y Literatura / Máster en Enseñanza de ELE / Máster en Estudios Internacionales-Iberoamericanos / Máster en Filología Hispánica / Lic. en Comunicación Social. Profesor Universidad Nebrija. ORCID: 0000-0002-7773-7532. jesusmeza@usal.es

variaciones. De ahí, adaptándose al Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas, que subraya la necesidad de planificar y enseñar el léxico, este apartado introductorio deja muy en claro que el lenguaje infantil no debe ser considerado como una reproducción deficiente del lenguaje adulto y de sus códigos convencionales, sino como un código específico con una dinámica y proceso evolutivo con pautas propias, que además tiende a condicionar su desarrollo por el contexto y el entorno. De modo que así justifica el por qué se centra en el estudio de los niños, tras haber trabajado durante las dos décadas anteriores con adultos, y enfatiza que el objetivo del libro es presentar un inventario del léxico disponible en los alumnos de tercer y sexto grado de la escuela primaria, valiéndose de una muestra de 200 estudiantes.

En el apartado “Disponibilidad léxica y escuela primaria”, de 10 páginas de extensión, enmarca el trabajo realizado en el estado actual de la investigación en DL infantil que no busca tanto hacer un análisis exhaustivo de la epistemología y el desarrollo disciplinar, sino más bien darle un lugar apropiado a la investigación que presenta. Se menciona el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible (PPHLD), las fórmulas matemáticas para calcular el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) y el Índice de Cohesión, y un interesante recorrido por las aportaciones, nombres y ciudades que, a su juicio, han marcado precedentes y son, de alguna manera, responsables de la consolidación de este campo de la investigación lingüística filológica, ya avanzado el primer cuarto del siglo XXI.

En el siguiente apartado del libro, “Aspectos metodológicos de la investigación valenciana”, de 16 páginas, siguiendo los fundamentos del PPHLD, se presenta el estudio valenciano con el fin de poder cotejar y comparar los resultados a fin de hacer más robusta la interpretación de los datos que aporta. Este apartado tiene tres subtítulos: “La encuesta”, “La muestra” y los “Criterios de edición del corpus”, que desarrollan detalles metodológicos de la muestra, diseño, elaboración y recogida de la información, el proceso de edición de materiales léxicos, centros de interés, etc.

El capítulo “Análisis y discusión de resultados” es el más largo de todos, con 32 páginas, porque desgrana, como dice su autora, el léxico disponible mediante el recuento de los “Datos cuantitativos” y los “Datos cualitativos”, aprovechándose de múltiples tablas y gráficos que organizan los totales de las palabras analizadas, los vocablos compartidos y exclusivos de los 15 centros de interés y otros hallazgos de su investigación.

En las conclusiones, denominadas “Valoraciones finales”, se presenta un texto de 6 páginas que reconoce la necesidad de realizar publicaciones futuras para poder desplegar resultados más representativos del léxico disponible de los estudiantes escolares valencianos, no tanto cuantitativamente, sino también desde perspectivas cualitativas.

En las 6 páginas de la “Bibliografía” se hace referencia a 55 trabajos, de los cuales destacan 8 pares de los mismos autores y 6 trabajos anteriores de la autora.

La obra completa el apartado más largo de todo el libro, “Diccionarios”, que, a modo de anexos, ofrece el “Diccionario del léxico disponible de tercer curso de educación primaria” y el “Diccionario del léxico disponible de sexto curso de educación primaria”, con una extensión de 82 páginas cargadas de detalles del IDL y el porcentaje de aparición, o veces que se repite esa palabra.

El libro es muy valioso para quien quiere adentrarse en este tipo de estudios y, si hay algo que pudiera humildemente recomendar, a partir de mis observaciones, sería que, al hacer referencia al Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas, no se tome en cuenta la última versión de hace unos pocos años, sino la primera de 2001 (o 2002, si se considera la traducción al español). Luego, al incluirla en la lista de referencias

bibliográficas, se atribuye al Consejo de Europa, como debe ser, aunque al citarla en el texto se coloque como “MCERL” y no como “Consejo de Europa”. Un mínimo detalle para una investigación robusta y de altísimo valor.