

Lengua y Habla

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

No. 29, Vol. 1, Enero – Diciembre 2025



Presentación editorial: Alexandra Álvarez Muro

Contribuciones

1. *El rol de F2 y F3 en el contraste coronal retroflejo versus alveopalatal: el caso del mapudungun.* MENA SANHUEZA, DANIELA ALEJANDRA; FIGUEROA CANDIA, MAURICIO ALEJANDRO; SALAMANCA GUTIÉRREZ, GASTÓN. 1-25.
2. *Hacer de cuenta del rey los navíos del comercio de este mar: panorama diacrónico de la construcción *bacer (de) cuenta*.* JIMÉNEZ VEGA y GUILLÉN, ADRIANA. 26-53.
3. *Metáforas de la visión: el caso de las interjecciones impropias no veas y hay que ver.* SANCHO CREMADES, PELEGRÍ. 54-67.
4. *La presentación del discurso desde una perspectiva lingüístico-estilística: el verbo como núcleo.* SERRANO, JONATHAN y ALARCÓN-NEVE, LUISA JOSEFINA. 68-80.
5. *Un extraño caso de irregularidad en raíces verbales en la lengua wayuu.* ÁLVAREZ GONZÁLEZ, JOSÉ RAMÓN. 81-108.
6. *Tras la fuente que nutre las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez.* LUIS ZABALETA, Luis. 109-124.
7. *Decir casi lo mismo: una reflexión teórico-práctica sobre la sinonimia en árabe y en español.* AL EWAI DAT, ALI SALEH Y ABDEL LATIF, ALI MOHAMED. 125-138.
8. *La partícula discursiva ¿verdad? (y sus variantes) en el español de El Salvador, Honduras y Nicaragua.* PATO, ENRIQUE. 143-164.
9. *Norma lingüística, ideología y desigualdad: procesos de estandarización y acomodación en el español andaluz.* ÁVILA MUÑOZ, ANTONIO MANUEL. 165-180.
10. *Una propuesta de relaciones discursivas.* FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA. 181-204.
11. *Colocaciones de "Hombre" y "Mujer" en noticias en línea en español. Una mirada crítica a la representación de género.* CASTRO MOSQUEDA, Héctor. 205-217.
12. *Análisis polifónico de la biografía de un tenista.* QUINTERO RAMÍREZ, SARA. 218-237.
13. *Critical Discourse Analysis of Pre-Electoral Interviews in the 2024 Venezuelan Elections.* GIL-BONILLA, JOHN FREDY. 238-257.

Editor

Universidad de los Andes

Directora

Alexandra Álvarez

Directora Asociada

Carmen Luisa Domínguez

Directora Fundadora

Lourdes Pietrosevoli

Consejo Directivo

Alexandra Álvarez

José Álvarez

Carmen Luisa Domínguez

Enrique Obediente

Lourdes Pietrosevoli

Lino Urdaneta

Comité Asesor

Valmore Agelvis, Universidad de los Andes

Luis Barrera Linares, Universidad Católica Silva Henríquez

Valeria Bello, Universidad Autónoma de Querétaro

María Alejandra Blondet, profesional independiente

Adriana Bolívar, Universidad Central de Venezuela

Zuleica Camargo, Universidad Pontificia de São Paulo

Irma Chumaceiro, Universidad Central de Venezuela

Manuel Díaz Campos, Universidad de Indiana

Lucía Fraca de Barrera, Instituto Pedagógico de Caracas

Antonio Fábregas, Universidad de Tromsø-Universidad Ártica de Noruega

Ana María Fernández Planas, Universidad de Barcelona

Sandra Madureira, Universidad Pontificia de São Paulo

Elsa Mora Gallardo, Universidad de los Andes

Olga Muñoz, Universidad de los Andes

Hernán Martínez, profesional independiente

Pamela Palm, Universidad de los Andes

Martha Shiro, Universidad Central de Venezuela

Félix Suárez, Parole Editores

Lionel Tovar, Universidad del Valle

Roger Vilaín, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Lengua y Habla, la revista del Departamento de Lingüística de la Universidad de los Andes, se edita en Montevideo desde 2021 por las condiciones que prevalecen en nuestras universidades. Esta edición de nuestra revista abarca dos tomos. Hemos recibido un gran volumen de excelentes artículos, lo cual nos complace y regocija.

En FONÉTICA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS, MENA SANHUEZA et alii, realizan un estudio acústico y estadístico de las consonantes africadas retroflejas áfona /t͡ʂ/ y africadas alveopalatales áfona /t͡ʃ/ del mapudungun hablado en Alto Biobío.

En MORFOSINTAXIS, JIMÉNEZ VEGA y GUILLÉN presenta el desarrollo diacrónico de la construcción *hacer (de) cuenta* para acreditar el *continuum* en el cambio sintáctico y semántico sufrido. SANCHEZ CREMADES analiza las formas "*no veas*" y "*hay que ver*" y describe los usos pragmáticos y sintácticos de dichas interjecciones. SERRANO y ALARCÓN-NEVE examinan la presentación del habla y del pensamiento configurada mediante verbos.

En MORFOSINTAXIS DE LAS LENGUAS INDÍGENAS, JOSÉ ÁLVAREZ analiza un caso de irregularidad en las raíces verbales de la lengua wayuu (guajiro o wayuunaiki), hablada en Venezuela y Colombia.

En SEMÁNTICA, LUIS ZABALETA se propone en un trabajo documental, develar la fuente de la que se nutren las acepciones de la "maestranza" rodrigueana.

En la semántica de las lenguas indígenas, BERIA analiza y categoriza las palabras que denotan el concepto de propiedad en kariña.

En SEMÁNTICA COMPARATIVA, AL EWAIDAT y ABDEL LATIF estudian la sinonimia en árabe y en español examinando las diferencias estructurales y semánticas entre ambas lenguas.

En PRAGMÁTICA, PATO se centra en describir y analizar la partícula discursiva *¿verdad?* y sus variantes en tres variedades del español centroamericano que conforman una unidad subdialectal.

En SOCIOLINGÜÍSTICA, ÁVILA MUÑOZ presenta el caso del español andaluz como un ejemplo de convivencia marcado por una fuerte variación dialectal.

En DISCURSO, CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ parte de que en el discurso las relaciones se establecen entre enunciados y unidades superiores y distingue las relaciones de estructuración textual de las metadiscursivas de enunciación, intersubjetividad, información y argumentación. CASTRO MOSQUEDA utiliza técnicas de la lingüística de corpus para investigar los patrones de colocaciones verbales de los lemas HOMBRE y MUJER dentro del corpus NOW. QUINTERO RAMÍREZ determina la importancia de la polifonía en la redacción de un texto biográfico de cierta extensión. GIL-BONILLA afirma que Maduro se apoya en falacias para persuadir, mientras que Machado parece adherirse a realidades concretas y verdades verificables, para asegurar que su audiencia esté informada en las elecciones de 2024. VON STECHER aborda respuestas inteligentes (RI) en español, proporcionadas por la plataforma de Gmail. Estas recurrencias confluyen en una discursividad redundante que atenta contra la variabilidad de opciones que el mismo servicio propone. OLIVEROS muestra que en agricultura y ciencias biológicas, educación y medicina se prefieren las estrategias de mitigación, mientras que en lingüística se utilizan con mayor frecuencia los marcadores metadiscursivos de automención.

En LECTURA, LÓPEZ y DÍAZ BLANCA presentan un modelo teórico y didáctico sobre la comprensión de la lectura en el que toman en cuenta los planteamientos de la Literacidad Disciplinar.

En ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, OQUENDO propone el español merideño como modelo para la enseñanza del español como segunda lengua a la población de los estudiantes indígenas en la Universidad de Los Andes.

ROJAS TELLO ET AL. identificaron que el enfoque intercultural es fundamental para fortalecer las competencias comunicativas en quechua.

En TRADUCCIÓN, MONTICELLI verificó cómo la palabra inglesa "fuck", debido a su multifuncionalidad, dificulta la traducción. Mientras los hispanoamericanos tienden a suavizar el lenguaje vulgar, la versión europea es más conservadora. PERNALETE ET AL.

Reorientan, a partir de los principios ciceronianos, la traducción hacia la subjetividad creadora y recrean el original en su sentido, efecto e intención, de acuerdo con las propiedades de nuestra lengua materna.

Finalmente, artículos sobre dos personalidades: LONGA aborda un aspecto del pensamiento lingüístico de Ángel Rosenblat: su tajante rechazo del purismo. PERDOMO y GALLUCCI reflexionan sobre la historia y la pervivencia de Ferdinand de Saussure y su obra más conocida, el *Curso de lingüística general* (1916), en Cuba y Venezuela.

Tenemos también una reseña: MEZA MORALES reseña el libro de María Begoña Gómez-Devís (2024). *Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria*. Colección Universidad. España: Ediciones Octaedro. 175pp.

iv. Tabla de contenidos

Volumen I

El rol de F2 y F3 en el contraste coronal retroflejo versus alveopalatal: el caso del mapudungun. MENA SANHUEZA, Daniela Alejandra; FIGUEROA CANDIA, Mauricio Alejandro; SALAMANCA GUTIÉRREZ, Gastón.	1-25
<i>Hacer de cuenta del rey los navíos del comercio de este mar: panorama diacrónico de la construcción hacer (de) cuenta.</i> JIMÉNEZ VEGA y GUILLÉN, Adriana.	26-53
Metáforas de la visión: el caso de las interjecciones impropias <i>no veas</i> y <i>hay que ver</i> . SANCHO CREMADES, Pelegrí.	54-67
La presentación del discurso desde una perspectiva lingüístico-estilística: el verbo como núcleo. SERRANO, Jonathan y ALARCÓN-NEVE, Luisa Josefina.	68-80
Un extraño caso de irregularidad en raíces verbales en la lengua wayuu ÁLVAREZ GONZÁLEZ, JOSÉ RAMÓN.	81-108
Tras la fuente que nutre las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez. LUIS ZABALETA, Luis.	109-124
Decir casi lo mismo: una reflexión teórico-práctica sobre la sinonimia en árabe y en español. AL EWAIDAT, Ali Saleh y ABDEL LATIF, Ali Mohamed.	125-138
La partícula discursiva ¿verdad? (y sus variantes) en el español de El Salvador, Honduras y Nicaragua. PATO, Enrique.	143-164
Norma lingüística, ideología y desigualdad: procesos de estandarización y acomodación en el español andaluz. ÁVILA MUÑOZ, Antonio Manuel.	165-180
Una propuesta de relaciones discursivas. FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA	181-204
Colocaciones de "Hombre" y "Mujer" en noticias en línea en español. Una mirada crítica a la representación de género. CASTRO MOSQUEDA, Héctor.	205-217
Análisis polifónico de la biografía de un tenista. QUINTERO RAMÍREZ, Sara.	218-237
Critical Discourse Analysis of Pre-Electoral Interviews in the 2024 Venezuelan Elections. GIL-BONILLA, John Fredy.	238-257

Volumen II

“¡Hoy sin falta!”: motivación, disponibilidad y lenguaje positivo en las respuestas inteligentes de Gmail. VON STECHER, Pablo.	258-277
El metadiscurso interaccional en el artículo de investigación: un estudio sobre la variación en cuatro disciplinas científicas. OLIVEROS RODRÍGUEZ, Elennys.	278-298
Modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en educación media general. LÓPEZ, Zuleima y DÍAZ BLANCA, Lourdes.	299-323
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
Competencia lingüística en quechua a través del diálogo: una propuesta educativa intercultural. ROJAS TELLO, Luis; ARONÉS CISNEROS, Ángel; RIVERA-FUENTES, Wilmer.	341-351
Diversidad lingüística de fuck. ¿Cómo se refleja en su traducción al español? MONTICELLI, Nicoletta.	352-372
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
Ángel Rosenblat contra el purismo: una contribución desatendida. LONGA, VÍCTOR M.	386-407
Ferdinand de Saussure y el Curso de Lingüística General en Cuba y Venezuela PERDOMO, Marialys y GALLUCCI, María José.	408-419
Reseña de Gómez-Devís, María Begoña (2024). Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria. MEZA MORALES, Jesús.	420-422

El rol de F2 y F3 en el contraste coronal retroflejo versus alveopalatal: el caso del mapudungun

*The role of F2 and F3 in the retroflex versus alveopalatal coronal contrast:
The case of Mapudungun*

Daniela Alejandra Mena Sanhueza

Universidad de La Serena

daniela.menas@userena.cl

Mauricio Alejandro Figueroa Candia

Universidad de Concepción

maufigueroa@udec.cl

Gastón Salamanca Gutiérrez

Universidad de Concepción

gsalamanc@udec.cl

Resumen

Esta investigación tiene como propósito la realización de un estudio acústico y estadístico de las consonantes africadas retroflejas áfona /t͡ɬ/ y africadas alveopalatales áfona /t͡ʃ/ del mapudungun hablado en Alto Biobío, una localidad ubicada en la cordillera de los Andes al sureste de la Región del Biobío en Chile. Dado que /t͡ɬ/ y /t͡ʃ/ se diferencian solamente en el punto de articulación, el objetivo de este estudio es determinar si las transiciones formánticas de F2 y F3 en contexto VC y CV permiten distinguir entre ambos puntos de articulación coronal. Los resultados de las pruebas MANOVA aplicadas a F2 y F3 en contexto VC y CV mostraron que solamente la transición de F2 de la vocal hacia la consonante permite distinguir entre /t͡ɬ/ y /t͡ʃ/ en todos los contextos vocálicos, a diferencia de lo reportado para otras lenguas del mundo.

Palabras clave: mapudungun, contraste coronal, consonantes retroflejas, MANOVA

Abstract

This study aims to examine Mapudungun's voiceless retroflex affricate /t͡ɬ/ and voiceless alveopalatal affricate /t͡ʃ/ spoken in Alto Biobío, located in the southeastern mountainous area of the Biobío region, through an acoustic and statistical approach. Since both consonants differ only in their place of articulation, this study aims to determine whether formant transitions of F2 and F3, in VC and CV contexts, can distinguish between the coronal places of articulation, as observed in other languages. Results from MANOVA analyses with F2 and F3 as dependent variables in both phonetic contexts indicated that only the F2 transitions from vowels to consonants could differentiate /t͡ɬ/ and /t͡ʃ/, regardless of the following vowel, unlike findings in previous studies on other languages.

Keywords: Mapudungun, coronal contrast, retroflex consonants, MANOVA

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La lengua mapuche

Los mapuche — esto es, “gente de la tierra” — habitan lo que hoy es el sur de Chile y Argentina. desde hace aproximadamente 500-600 años A.C. (Bengoa, 2004). El número de hablantes de mapudungun en Chile, de acuerdo con Zúñiga (2007), varía entre 150.000 y 400.000, dependiendo de lo que signifique ser hablante y del número de personas que se identifiquen como mapuche. De acuerdo con Zúñiga y Olate (2017), la cifra de 250.000 hablantes, propuesta por *Ethnologue* (Lewis, Simons y Fennig, 2016), es razonable para caracterizar la cantidad de hablantes de mapudungun en Chile. Los mapuche habitan, mayoritariamente, entre las regiones del Biobío y de Los Lagos; sin embargo, gran parte de ellos ha emigrado a Santiago, la capital (Zúñiga, 2007).

En relación con la filiación genética de la lengua, tradicionalmente, se ha dicho que pertenece a una familia lingüística independiente y esta es la hipótesis más aceptada (Sadowsky, Painequeo, Salamanca y Avelino, 2013). Sin embargo, Stark (1970) afirma que puede estar relacionada con la familia Maya; Key (1978) sugiere que el mapudungun está emparentado con la familia Tacano-Panoana de Bolivia y Perú, y en menor medida con las lenguas fueguinas; mientras que Croese (1991) relaciona al mapudungun con la familia arawaka, a la que pertenecen algunas lenguas indígenas de América del Sur y el Caribe. En cuanto a la estructura del mapudungun, esta lengua ha sido caracterizada como aglutinante, altamente productiva y polisintética (Salas, 2006; Smeets, 2008; Zúñiga, 2017).

1.2. Fonología del mapudungun

El sistema fonológico del mapudungun hablado en Alto Biobío (Región del Biobío, Chile), lugar de donde provienen los datos de la presente investigación, está conformado por 6 vocales: /i/, /e/, /ə/, /a/, /o/ y /u/, por 18 consonantes: /p/, /t̪/, /t/, /k/, /tʃ/, /tʃ̺/, /v/, /ð/, /s/, /m/, /ɲ/, /n/, /ɲ/, /ŋ/, /ɬ/, /l/, /k/ y /ɬ/, y por tres semiconsonantes: /w/, /j/ y /ɣ/. (Salamanca, 1997; Henríquez y Salamanca, 2012). Las características fonológicas más interesantes desde un punto de vista tipológico son los cinco fonemas que conforman la serie nasal /m/, /ɲ/, /n/, /ɲ/ y /ŋ/ y el contraste entre consonantes interdental /t̪/, /ɲ/ y /ɬ/ y alveolares /t/, /n/ y /l/ (Mena y Salamanca, 2018). Además de estos aspectos, se destaca la existencia de las consonantes africadas retroflejas áfona /tʃ̺/ y aproximante retrofleja sonora /ɬ/. Tal como será discutido en la próxima sección, las consonantes retroflejas se caracterizan por su poca frecuencia en las lenguas del mundo. Hasta ahora, no se han realizado estudios acústicos relacionados con la retroflexión en mapudungun, por lo que esta investigación pretende determinar cuál es la naturaleza de la misma. En este caso, solamente se analizará la consonante africana retrofleja áfona /tʃ̺/, la cual se comparará con la consonante africana alveopalatal áfona /tʃ/, dado que ambas se diferencian únicamente por el punto de articulación. De esta manera, este estudio contribuirá a conocer la naturaleza de la retroflexión en mapudungun y también a aportar al estado de la cuestión de las consonantes coronales en general y, en particular, en la distinción entre los puntos de articulación retroflejo y alveopalatal.

1.3. Consonantes retroflejas: articulación, tipología y características acústicas

Un sonido retroflejo ocurre cuando el ápice de la lengua se curva para producir consonantes apicales (Bhat, 1973). De acuerdo con Stevens y Blumstein (1975), la retroflexión puede ocurrir tanto en consonantes como en vocales, y corresponde a un punto articulatorio que se encuentra posterior al punto de articulación alveolar y tiene como principal característica la curvatura del ápice de la lengua. Sin embargo, para Hamann (2003), la curvatura del ápice no es la característica más importante de las consonantes retroflejas, pues varios sonidos que carecen de ella pueden ser descritos como retroflejos; por ejemplo, /ʂ/ y /ʐ/ en polaco (Hamann, 2004). En términos articulatorios, las características que hacen que un sonido sea retroflejo serían la utilización del ápice de la lengua como articulador activo (apicalidad); la realización del sonido posterior al punto de articulación alveolar (posterioridad); y la retracción del postdorso de la lengua y la cavidad sublingual (Hamann, 2003; Hamann y Fuchs, 2010).

Bhat (1973) estudia la ocurrencia de consonantes retroflejas en 150 lenguas, a partir de las cuales establece cuatro áreas geográficas donde estos sonidos ocurren mayoritariamente: India, Australia, parte central de África y América. En cuanto al último continente, el área se extiende desde California hasta Brasil y Chile. Sin embargo, contrario a lo que ocurre en India, en esta área la mayoría de las lenguas no presentan series distintivas de retroflejas. Por ejemplo, de acuerdo con Bhat, en quechua y mixteco las consonantes retroflejas ocurren en contextos restrictivos, por lo que se interpretan como variantes alofónicas, y en zoque y miwok las consonantes retroflejas forman parte de variantes geolectales. En cuanto al modo de articulación, la mayoría de las lenguas presentan consonantes fricativas o sibilantes y/o africadas. El mapudungun se considera como una de las 15 lenguas que presenta una consonante africana retrofleja en esta zona.

Con base en los datos provenientes de 317 lenguas del mundo, Maddieson y Disner (1984) indican que el 11,4% de las consonantes oclusivas corresponde a consonantes retroflejas, y que de los 316 sonidos categorizados como *r-sounds*, el 12% de ellos corresponde a sonidos retroflejos. Estos antecedentes y los presentados por Bhat (1973) permiten concluir que las consonantes retroflejas no son particularmente comunes en los inventarios de las lenguas del mundo. De acuerdo con Stevens y Blumstein (1975), quienes citan a Greenberg (1993, 1996), estas consonantes se caracterizan por su poca frecuencia en relación con las consonantes no retroflejas y por su dificultad articulatoria, lo que implica que sean consideradas como segmentos tipológicamente marcados (Trubetzkoy, 1958).

En términos acústicos, Ladefoged y Bhaskararao (1983) indican que existe un consenso en que la retroflexión afecta a los formantes vocálicos más altos. Las características articulatorias de las consonantes retroflejas descritas por Hamann (2003) se manifiestan acústicamente como un F3 más bajo que el de consonantes similares no retroflejas, debido a la posterioridad de la articulación, a la cavidad sublingual y a la retracción postdorso de la lengua. En cuanto a F2, solamente la retracción causa que este formante sea más bajo que el de otras consonantes comparables. Sin embargo, se ha reportado que los valores de F2 varían de acuerdo con el contexto fonético, por ejemplo, el tipo de vocal que sigue a la consonante, y podrían tener características diferentes dependiendo del sistema fonológico de la lengua en particular. (Dart y Nihalani, 1999; Hamann, 2003; Hussain, Proctor, Harvey y Demuth, 2017). De acuerdo con Hamilton (1996), lo que diferencia a las consonantes retroflejas de otras consonantes corales son los valores más bajos de F3 en la vocal precedente. Esto último se evidencia en el estudio

de Bundgaard-Nielsen, Baker, Kroos, Harvey y Best (2015), en el que los valores de F3 en la vocal precedente a la consonante, en contexto VCV, diferencian a las consonantes oclusivas retroflejas de las dentales y alveolares en la lengua wubuy. Sin embargo, en el contexto del CV, los valores de F3 no distinguen los puntos articulatorios de la lengua en cuestión.

Hussain *et al.* (2017) realizan distintas mediciones para determinar cuáles de ellas permiten distinguir entre las consonantes oclusivas dentales y retroflejas en punjabi. En cuanto a F3, las trayectorias de este formante en la vocal previa permiten distinguir entre consonantes retroflejas y dentales para las vocales /e/, /a/, /o/ y /u/, pero no ocurre lo mismo con la vocal /i/. De acuerdo con estos autores, las únicas dos mediciones que permitieron diferenciar entre ambas consonantes en todos los contextos fueron la duración de la distensión de las oclusivas y la duración total de las oclusivas.

No solamente las consonantes retroflejas de tipo oclusivo han sido estudiadas, sino que también se han realizado análisis de este tipo para otros modos articulatorios. Por ejemplo, Tabain, Butcher, Breen y Beare (2016a) analizan las consonantes laterales de las lenguas arrernte, pitjantjatjara y warlpiri. Tanto los valores de F3 como de F4 de la consonante lateral retrofleja /ɭ/ fueron levemente más bajos que los de las otras consonantes coronales /ɭ/, /l/ y /k/. Sin embargo, el centro de gravedad y la desviación estándar fueron suficientes para caracterizar y distinguir las cuatro consonantes coronales. Tabain, Butcher, Breen y Beare (2016b) también estudian las consonantes nasales de las mismas lenguas. En cuanto a las consonantes coronales /ɳ/, /n/, /ɲ/ y /ŋ/, los formantes nasales no fueron capaces de diferenciar de manera confiable entre la consonante dental, alveolar y retrofleja. Por ejemplo, si bien la consonante retrofleja mostró valores del cuarto formante nasal más bajos que la alveolar, las diferencias de estos valores no fueron estadísticamente significativas. Tampoco hubo diferencias estadísticamente significativas entre los valores de la consonante nasal dental y la retrofleja. En cuanto a las consonantes fricativas, Gordon, Barthmaier y Sands (2002) analizan estas consonantes en la lengua toda e indican que la vocal /ɔ/ que precede a las consonantes fricativas sibilantes /ʂ/, /s/, /ʃ/ y /ʑ/ presenta los valores de F3 más bajos en la consonante retrofleja /ʑ/. Esta diferencia sí fue estadísticamente significativa.

1.4. El presente estudio

Esta investigación tiene por objeto proveer una primera evidencia cuantitativa tendiente a determinar si los formantes vocálicos F2 y F3 permiten distinguir entre la consonante africada retrofleja áfona /t͡ʂ/ y la africada alveopalatal áfona /t͡ʃ/ del mapudungun hablado en Alto Biobío, una comunidad cordillerana, ubicada al sureste de la Región del Biobío, Chile. La existencia de los segmentos /t͡ʂ/ y /t͡ʃ/ se ha reportado de manera consistente como parte del inventario de consonantes de la lengua mapuche en todos los estudios fonético-fonológicos que han utilizado como base la descripción realizada por Echeverría (1964), basados en metodologías cualitativas. A partir de esta investigación, se podrá conocer la naturaleza acústica de esta retroflexión y cómo se manifiesta en mapudungun, ya que a pesar de que existe un consenso en la literatura de que los valores de F3 son más bajos en las consonantes retroflejas que en las otras consonantes coronales en lenguas del mundo, no existe claridad con respecto al rol de F2 en la oposición de interés.

2. MÉTODOS

2.1. Participantes, tarea de elicitación, segmentación y etiquetado

Los participantes de este estudio son hablantes bilingües de mapudungun y español, específicamente, 5 mujeres y 5 hombres de Alto Biobío que tenían entre 41 y 65 años de edad. La tarea de elicitación consistió en la aplicación de una lista léxica –basada en Croese (1980)– en la que se les pidió a los participantes que tradujeran palabras desde el español al mapudungun y que repitieran cada palabra tres veces. Las grabaciones fueron realizadas en las residencias de los participantes con una grabadora digital Tascam DR-40 en formato mono con frecuencia de muestreo de 44.100 Hz y a una profundidad de 16 bits. La grabadora fue ubicada a aproximadamente 30 centímetros de la boca de los participantes y contaba con dos micrófonos cardioides de condensador (ambos alimentando la misma señal mono). Una evaluación de la relación señal-ruido evidenció que las señales son adecuadas para un estudio acústico de los valores formánticos de estas consonantes ($\bar{x} = 35.01$ dB, $\sigma = 4.75$ dB).

Las señales obtenidas fueron segmentadas y etiquetadas en TextGrids del programa *Praat* (Boersma y Weenink, 2023). Cada palabra fue etiquetada en español y se realizó una transcripción fonética y fonológica en mapudungun. Las consonantes retroflejas fueron segmentadas y etiquetadas como africadas retroflejas áfonas, oclusivas retroflejas áfonas o como “otros” cuando cualquiera de estos sonidos fue articulado como uno diferente a los ya descritos. En este estudio solamente se consideraron las consonantes africadas retroflejas áfonas $[\text{t}\text{ʃ}]$ y no el sonido oclusivo retroflejo áfono $[\text{t}]$, que es alófono de $[\text{t}\text{ʃ}]$. También fueron segmentadas todas las instancias de $[\text{t}\text{ʃ}]$, y, para ambos tipos de consonantes, se etiquetaron las vocales previas y siguientes. Las vocales fueron agrupadas en vocales anteriores ($[\text{i}]$ y $[\text{e}]$), vocales centrales ($[\text{a}]$ y $[\text{ə}]$) y vocales posteriores ($[\text{o}]$ y $[\text{u}]$). En la Figura 1 se presentan imágenes espectrográficas de ejemplos de los dos sonidos consonánticos que serán analizados en esta investigación, es decir, $[\text{t}\text{ʃ}]$ y $[\text{t}\text{ʃ}]$.

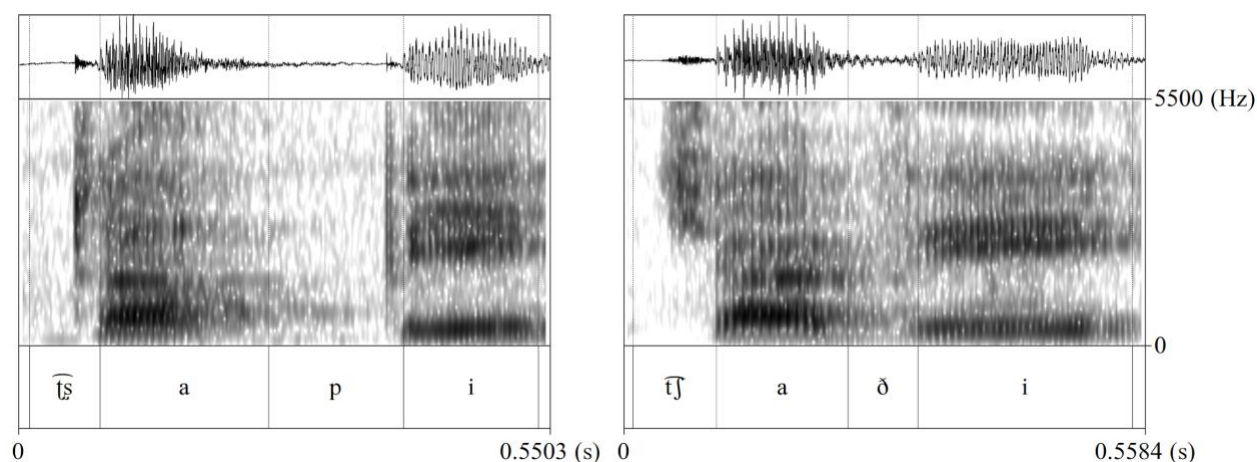


Figura 1. Formas de onda y espectrogramas de palabras que contienen los fonos $[\text{t}\text{ʃ}]$ y $[\text{t}\text{ʃ}]$ articuladas por hablantes de mapudungun de Alto Biobío. Panel izquierdo: $[\text{t}\text{ʃ}a.pi]$ ‘ájí’. Panel derecho: $[\text{t}\text{ʃ}a.ði]$ ‘sal’.

2.2. Medición y extracción de valores de las variables acústicas

Para extraer los datos acústicos, se construyó un objeto *formante* para cada señal usando los parámetros por defecto, con la excepción del valor de frecuencia máxima, el cual fue

configurado a 5.000 Hz para los hombres y a 5.500 Hz para las mujeres. Luego, se escribió un *script* para extraer la información codificada en los *TextGrids* y los datos acústicos. La extracción de la información acústica de los formantes F2 y F3 se realizó en la segunda mitad de las vocales cuando se encontraban antes de las consonantes $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$, esto es, de la mitad de la vocal hasta el inicio de la oclusión del sonido africado. En el caso de las vocales que seguían a las consonantes $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$, la medición de los formantes F2 y F3 se realizó desde el inicio de la vocal hasta la mitad de ella. Esta decisión se basó parcialmente en la adoptada por Hussain *et al.* (2017). Es importante consignar que los datos no fueron normalizados debido a la diferencia del número de vocales por categoría vocálica, aspecto que es necesario tener presente en la interpretación de los resultados estadísticos que involucren la variable *sexo*.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para determinar si los valores de F2 y F3 permiten distinguir entre los puntos articulatorios retroflejo y alveopalatal de las consonantes $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$, respectivamente, se consideraron las variables independientes *consonante* (niveles: $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$), *vocal* (niveles: anterior, central y posterior) y *sexo* (niveles: femenino y masculino), y las variables dependientes continuas F2 y F3. Sin embargo, en la distinción de las consonantes retroflejas versus otras consonantes coronales, se ha reportado que existen diferencias en el comportamiento de las transiciones formánticas de una vocal a una consonante (contexto VC) y de una consonante a una vocal (contexto CV). Por esta razón, se realizaron dos análisis separados para saber si lo que diferencia a ambas consonantes son los valores de F2 y/o F3 localizados antes de la consonante o si son los valores de F2 y/o F3 localizados después de la consonante.

Dado que en este caso es necesario evaluar el efecto de variables independientes en dos variables dependientes, se decidió realizar pruebas de Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) (Field, Miles y Field, 2012). La primera MANOVA tuvo como variables independientes *consonante* (niveles: $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$), *vocal previa* (niveles: anterior, central y posterior) y *sexo* (niveles: femenino, masculino); mientras que las variables dependientes fueron F2 *previo* y F3 *previo*. En la segunda MANOVA, las variables independientes fueron *consonantes* (niveles: $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$), *vocal siguiente* (niveles: anterior, central y posterior) y *sexo* (niveles: femenino y masculino), esta vez con las variables dependientes F2 *siguiente* y F3 *siguiente*. En adelante, tanto la etiqueta “previa/o” como “siguiente” hacen referencia a la posición de la vocal y de F2 y F3 con respecto a las consonantes $[\text{ʃ}]$ y $[\text{tʃ}]$.

De las cuatro asunciones de la prueba MANOVA, los datos de este estudio cumplen con las dos primeras, esto es, fueron obtenidos al azar y de manera independiente, y las dos variables dependientes son continuas (F2 y F3). Las otras dos asunciones sobre que los datos deben presentar normalidad multivariada y homogeneidad de la covarianza fueron evaluadas mediante la prueba Shapiro-Wilk para normalidad multivariada (Villaseñor Alva y Estrada, 2009), y la prueba de M de Box para la igualdad de las matrices de covarianza (Box, 1949; Fox, Friendly y Monette, 2018). Si los análisis no cumplen con todas las asunciones, además de la prueba MANOVA, se debe realizar una versión “robusta” de la MANOVA para confirmar los resultados (Choi y Marden, 1997). Finalmente, se aplicaron pruebas *post hoc* cuando los resultados de la prueba MANOVA fueron estadísticamente significativos. Todos los análisis estadísticos se realizaron en el programa R (R Core Team, 2018). En la Tabla 1, se encuentran las características del corpus para la primera MANOVA (cuatro primeras filas) y para la segunda MANOVA (cuatro últimas filas).

Tabla 1. Mediana, promedio y desviación estándar de los valores de cada formante en contexto VC (primera MANOVA) y CV (segunda MANOVA).

MANOVA: Contexto	Formante	Contexto	Instancias	Mediana	Promedio	Desviación estándar
1: VC	F2	$\widehat{Vt_s}$	90	1.655,03	1.650,53	367,57
		$\widehat{Vt_j}$	140	1.759,76	1.734,11	283,72
	F3	$\widehat{Vt_s}$	90	2.576,56	2.564,15	338,95
		$\widehat{Vt_j}$	140	2.595,73	2.623,62	316,56
2: CV	F2	$\widehat{t_sV}$	212	1.521,24	1.547,31	314,82
		$\widehat{t_jV}$	247	1.789,97	1.773,28	297,49
	F3	$\widehat{t_sV}$	212	2.542,26	2.548,29	243,27
		$\widehat{t_jV}$	247	2.611,27	2.657,23	309,49

3.1. Resultados de la prueba MANOVA para vocales previas a $\widehat{t_s}/$ y $\widehat{t_j}/$

Los resultados de la prueba MANOVA para evaluar el efecto de las variables independientes *consonante*, *vocal previa* y *sexo* en las variables dependientes *F2 previo* y *F3 previo* revelaron un efecto significativo de la variable *consonante* en ambas variables dependientes, $V = 0,036$, $F(2, 218) = 4$, $p < 0,05$. Además, hubo un efecto estadísticamente significativo de las variables *vocales previas* $V = 0,371$, $F(4, 438) = 25$, $p < 0,001$, y *sexo* $V = 0,385$, $F(2, 218) = 68,3$, $p < 0,001$. Por otra parte, la prueba reveló que existe una interacción estadísticamente significativa entre las variables independientes *consonante* y *vocal previa* $V = 0,099$, $F(4, 438) = 5,7$, $p < 0,001$; *consonante* y *sexo* $V = 0,029$, $F(2, 218) = 3,3$, $p < 0,05$; y una interacción de tres vías entre *consonante*, *vocal previa* y *sexo* $V = 0,03$, $F(2, 218) = 3,3$, $p < 0,05$. Dado que los datos no presentaban una normalidad multivariada, se aplicó una MANOVA “robusta” que confirmó el efecto de la variable independiente *consonante*, $H(2) = 3,213$, $p = 0,2$.

3.1.1. Análisis post-hoc variable consonante

Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en los valores de *F2 previo* y de *F3 previo* de las consonantes $\widehat{t_s}/$ y $\widehat{t_j}/$, se aplicaron dos pruebas de suma de rangos de Wilcoxon¹. La primera prueba mostró que los valores de *F2 previos* en $\widehat{t_j}/$ ($\tilde{x}^2 = 1.759,76$) y

¹ Dado que las distribuciones de los datos involucrados en la prueba MANOVA no cumplieron con la asunción de la normalidad multivariada, los análisis *post hoc* se llevaron a cabo mediante pruebas no paramétricas y variaron dependiendo de la cantidad de niveles de cada variable independiente.

²El símbolo “ $\tilde{x}$ ” representa a la mediana.

en $\widehat{t\text{ʃ}}$ ($\tilde{x} = 1.655,03$) presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 7.479$, $p < 0,05$, $r = 0,158$). En la segunda prueba, el $F3$ previo de las consonantes $\widehat{t\text{ʃ}}$ ($\tilde{x} = 2.595,73$) y $\widehat{t\text{ʂ}}$ ($\tilde{x} = 2.576,56$) no presentó diferencias estadísticamente significativas ($W = 6.897$, $p = 0,226$, $r = 0,08$).

Como se observa, en ambos casos, las medianas de las consonantes retroflejas mostraron frecuencias más bajas que las medianas de las consonantes alveopalatales. Los datos involucrados en este análisis pueden ser visualizados en la Figura 2.

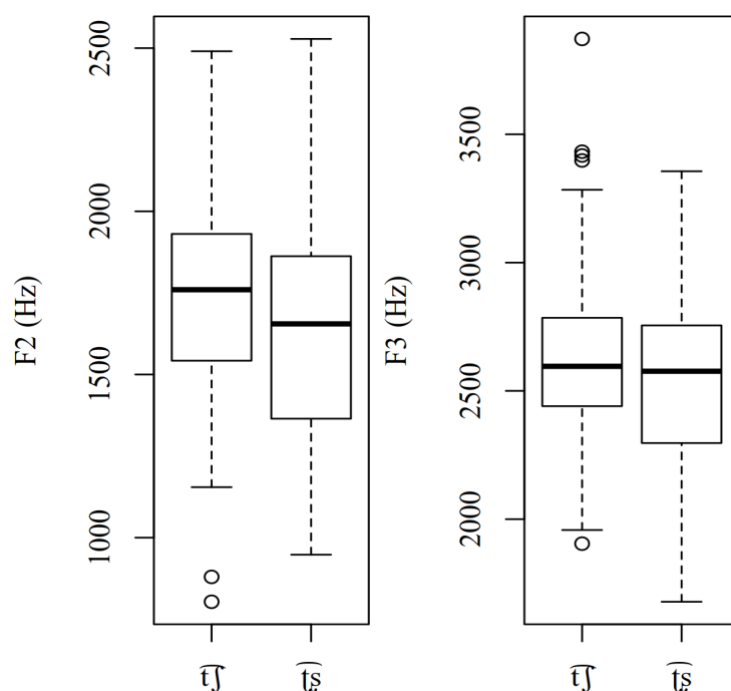


Figura 2. Panel izquierdo: gráficos de caja para los valores de $F2$ previos en las consonantes $\widehat{t\text{ʃ}}$ y $\widehat{t\text{ʂ}}$. Panel derecho: gráficos de caja para los valores de $F3$ previos en las consonantes $\widehat{t\text{ʃ}}$ y $\widehat{t\text{ʂ}}$.

3.1.2. Análisis post-hoc variable vocal previa

Considerando que la variable *vocal previa* tenía tres niveles (anterior, central y posterior), se utilizaron pruebas de Kruskal-Wallis para determinar su efecto en los valores de $F2$ previo y $F3$ previo por separado. Luego, cuando fue necesario, se aplicaron pruebas de Wilcoxon para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas de las variables dependientes para los distintos niveles de la variable *vocal previa* (los valores de probabilidad se reportan con corrección de Bonferroni).

La primera prueba de Kruskal-Wallis mostró que había un efecto estadísticamente significativo de *vocal previa* en los valores de $F2$ previo $H(2) = 59,898$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,255$. Considerando este resultado, se realizaron tres pruebas de Wilcoxon, las que determinaron que entre las vocales anteriores ($\tilde{x} = 2.020,27$) y centrales ($\tilde{x} = 1.685,59$) existían diferencias estadísticamente significativas ($W = 6.684$, $p < 0,001$, $r = 0,406$), al igual que entre las anteriores ($\tilde{x} = 2.020,27$) y posteriores ($\tilde{x} = 1.316,91$) ($W = 1.165$, $p < 0,001$, $r = 0,609$) y entre las centrales ($\tilde{x} = 1.685,59$) y posteriores ($\tilde{x} = 1.316,91$) ($W = 2.767$, $p < 0,001$, $r = 0,398$).

La segunda prueba de Kruskal-Wallis también mostró un efecto estadísticamente significativo de *vocal previo* en los valores de *F3 previo* $H(2) = 16,29, p < 0,001, \eta^2 = 0,063$. Las pruebas de Wilcoxon indicaron que entre las vocales anteriores ($\tilde{x} = 2.656,07$) y centrales ($\tilde{x} = 2.583,97$) existían diferencias estadísticamente significativas ($W = 5.393, p < 0,05, r = 0,177$), que entre las anteriores ($\tilde{x} = 2.656,07$) y posteriores ($\tilde{x} = 2.429,77$) también ($W = 1.035, p < 0,001, r = 0,455$) al igual que entre las centrales ($\tilde{x} = 2.583,97$) y posteriores ($\tilde{x} = 2.429,77$) ($W = 2.170, p < 0,05, r = 0,187$).

Tanto en *F2 previo* como en *F3 previo*, las vocales anteriores presentaron medianas más altas que las vocales centrales, las que a su vez presentaron medianas en frecuencias más altas que las vocales posteriores. En la Figura 3, se grafican los valores de cada contexto vocálico por formante.

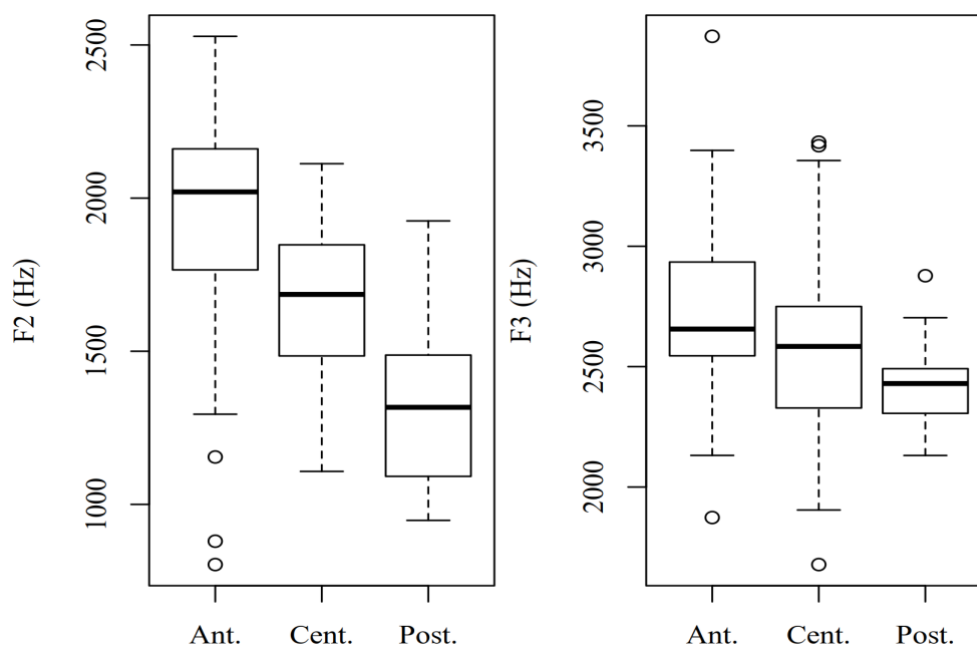


Figura 3. Panel izquierdo: gráfico de cajas para los valores de *F2 previos* de las vocales anteriores, centrales y posteriores (“Ant.” = anterior, “Cent.” = central, “Post.” = posterior). Panel derecho: gráfico de cajas para los valores de *F3 previos* de las vocales anteriores, centrales y posteriores (“Ant.” = anterior, “Cent.” = central, “Post.” = posterior).

3.1.3. Análisis *post-hoc* variable sexo

La variable *sexo* también mostró un efecto estadísticamente significativo en *F2 previo* y en *F3 previo*. Los análisis *post hoc* para esta variable revelaron que las diferencias entre el *F2 previo* de mujeres ($\tilde{x} = 1.854,4$) y hombres ($\tilde{x} = 1.541,24$) fueron estadísticamente significativas ($W = 10.072, p < 0,001, r = 0,473$). En el caso de *F3 previo*, las producciones de mujeres ($\tilde{x} = 2.762,67$) y hombres ($\tilde{x} = 2.470,35$) también presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 10.756, p < 0,001, r = 0,564$).

En ambos casos, la mediana de las producciones realizadas por mujeres fue más alta que la de los hombres. En la Figura 4, se grafican estas diferencias en F2 y F3.

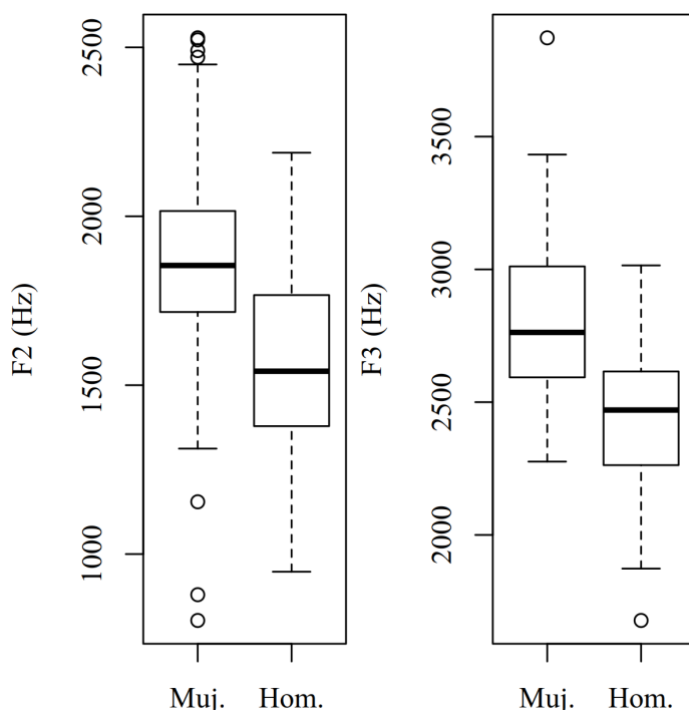


Figura 4. Panel izquierdo: gráficos de cajas para las distribuciones de $F2$ previas para mujeres y hombres (“Muj.” = mujeres, “Hom.” = hombres). Panel derecho: gráficos de caja para las distribuciones de $F3$ previas de hombres y mujeres (“Muj.” = mujeres, “Hom.” = hombres).

3.1.4. Análisis post-hoc de la interacción entre consonante y vocal previa

La prueba MANOVA mostró, además, que existía una interacción estadísticamente significativa entre *consonante* y *vocal previa*. Los análisis *post hoc* realizados en la variable dependiente $F2$ previo arrojaron que cuando las vocales anteriores ocurrieron antes de las consonantes $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 1.888,51$) y $/tʂ/$ ($\tilde{x} = 2.098,03$) presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 250$, $p < 0,05$, $r = 0,307$). Cuando las vocales previas a $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 1.722,44$) y $/tʂ/$ ($\tilde{x} = 1.552,63$) fueron centrales, estas consonantes también presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 3.604$, $p < 0,001$). Por último, las diferencias entre $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 1.466,44$) y $/tʂ/$ ($\tilde{x} = 1.060,62$) con vocales posteriores fueron igualmente significativas ($W = 106$, $p < 0,001$, $r = 0,676$).

En relación con los valores de $F3$ previo de las consonantes $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 2.636,52$) y $/tʂ/$ ($\tilde{x} = 2.725,48$) los resultados mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre estas categorías cuando fueron precedidas por vocales anteriores ($W = 338$, $p = 0,341$, $r = 0,126$) y lo mismo ocurrió entre $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 2.589,23$) y $/tʂ/$ ($\tilde{x} = 2.569,45$) con vocales centrales ($W = 2.917$, $p = 0,34$, $r = 0,078$). Contrariamente, cuando las vocales posteriores ocurrieron antes de $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 2.477,96$) y $/tʂ/$ ($\tilde{x} = 2.287,25$) sí mostraron diferencias estadísticamente significativas ($W = 102$, $p < 0,01$, $r = 0,619$).

La mediana de las consonantes retroflejas fue más alta que la de las alveopalatales cuando les antecedió una vocal anterior, mientras que fue más baja con vocales centrales y posteriores. En la Figura 5 se grafican estos resultados.

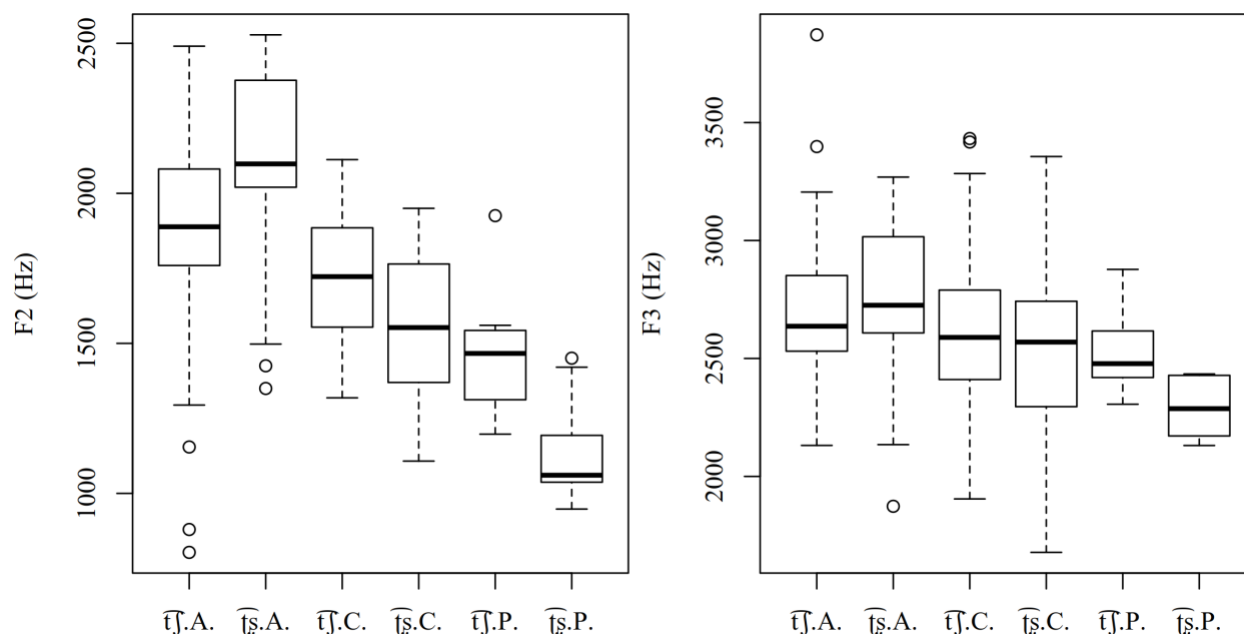


Figura 5. Panel izquierdo: gráfico de cajas con las distribuciones de $F2$ previas para las consonantes $/tj/$ y $/ts/$ separadas por tipo de vocal (“A” = anterior, “C” = central y “P” = posterior) en contexto VC. Panel derecho: gráfico de cajas con las distribuciones de $F3$ previas para las consonantes $/tj/$ y $/ts/$ separadas por tipo de vocal (“A” = anterior, “C” = central y “P” = posterior) en contexto VC.

3.1.5. Análisis post-hoc de la interacción entre sexo y consonante

Los análisis *post hoc* mostraron que los valores de $F2$ previo de las consonantes $/tj/$ ($\tilde{x} = 1.888,12$) y $/ts/$ ($\tilde{x} = 1.847,93$) producidas por mujeres no presentan diferencias estadísticamente significativas ($W = 1.235$, $p = 0,791$, $r = 0,027$), en cambio, las diferencias entre las consonantes $/tj/$ ($\tilde{x} = 1.612,19$) y $/ts/$ ($\tilde{x} = 1.383,26$) producidas por hombres sí resultaron ser estadísticamente significativas ($W = 3.079$, $p < 0,001$, $r = 0,454$).

En cuanto a $F3$ previo, $/tj/$ ($\tilde{x} = 2.795,07$) y $/ts/$ ($\tilde{x} = 2.753,57$) producidas por mujeres no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 1.202$, $p = 0,975$, $r = 0,004$), mientras que las diferencias de $/tj/$ ($\tilde{x} = 2.530,81$) y $/ts/$ ($\tilde{x} = 2.378,66$) emitidas por hombres sí alcanzaron significatividad estadística ($W = 2.576$, $p < 0,01$, $r = 0,244$).

Los datos de esta interacción se presentan en la Figura 6. En general, se aprecia que los valores de F2 y F3 producidos por mujeres son más altos que los producidos por hombres.

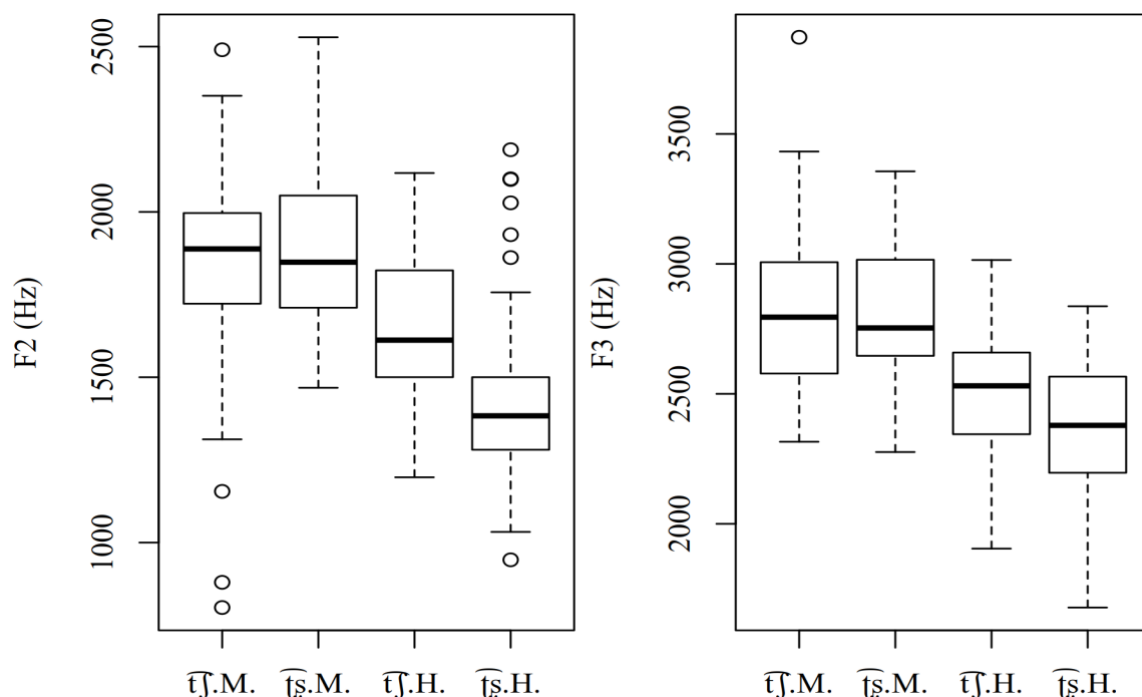


Figura 6. Panel izquierdo: gráfico de cajas con las distribuciones de *F2 previo* para las consonantes /tʃ/ y /tʃ̌/ separadas por sexo (“M” = mujer, “H” = hombre). Panel derecho: gráfico de cajas con las distribuciones de *F3 previo* para las consonantes /tʃ/ y /tʃ̌/ separadas por sexo (“M” = mujer, “H” = hombre).

3.1.6. Análisis post-hoc de la interacción entre consonante, vocal y sexo

Los resultados de los análisis *post hoc*, no reportados aquí, arrojaron que *F2 previo* permitió distinguir entre las consonantes /tʃ/ y /tʃ̌/ cuando eran producidas por mujeres y les precedía una vocal central, pero no cuando antes ocurría una vocal anterior, mientras que en el caso de las vocales posteriores no hubo instancias que precedieran la consonante retrofleja, lo que también aplica para *F3*.

En cuanto a la comparación entre /tʃ/ y /tʃ̌/ producidas por hombres, *F2 previo* distinguió ambas consonantes en todos los contextos vocálicos, excepto cuando antes ocurrió una vocal anterior. Los resultados de *F3* para /tʃ/ y /tʃ̌/ producidos por mujeres arrojaron que no existían diferencias estadísticamente significativas cuando antes ocurrieron vocales anteriores y centrales. En el caso de los hombres, /tʃ/ y /tʃ̌/ presentaron diferencias estadísticamente significativas solamente cuando antes ocurrieron vocales posteriores.

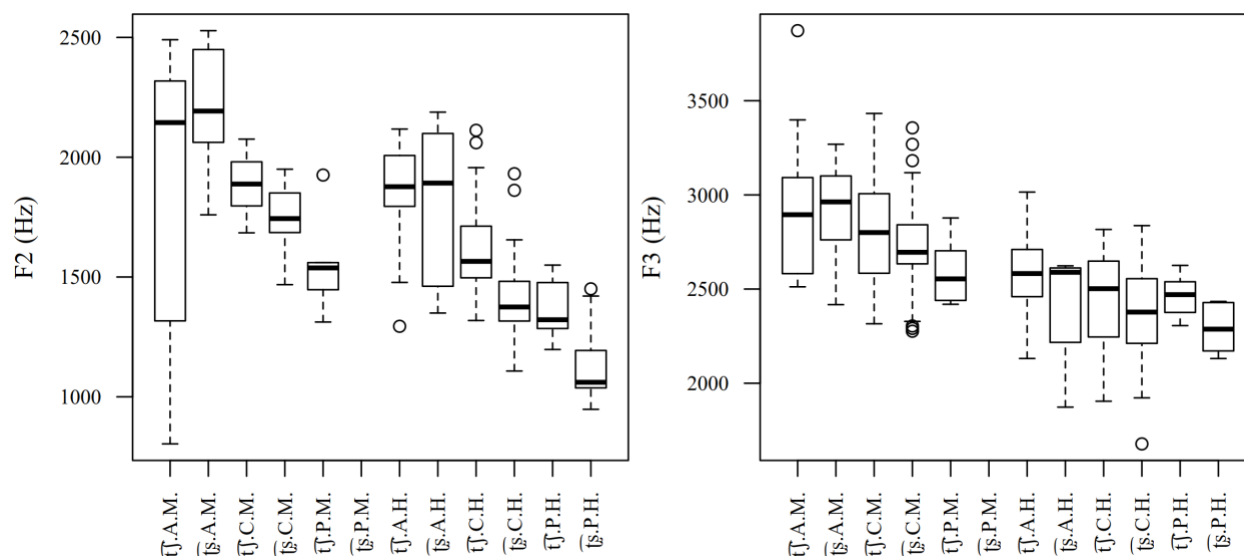


Figura 7. Panel izquierdo: gráfico de cajas con las distribuciones de $F2$ previas para las consonantes $/tʃ/$ y $/ʃ/$ separadas por tipo de vocal (“A” = anterior, “C” = central, “P” = posterior) y sexo (“M” = mujer, “H” = hombre). Panel derecho: gráfico de cajas con las distribuciones de $F3$ previas para las consonantes $/tʃ/$ y $/ʃ/$ separadas por tipo de vocal (“A” = anterior, “C” = central, “P” = posterior) y sexo (“M” = mujer, “H” = hombre).

3.2. Resultados prueba MANOVA para las vocales siguientes a $/tʃ/$ y $/ʃ/$

Para evaluar el efecto de las variables independientes *consonante*, *vocal siguiente* y *sexo* en las variables dependientes $F2$ siguiente y $F3$ siguiente se aplicó una prueba MANOVA, la que mostró un efecto estadísticamente significativo de las variables *consonante*, $V = 0,31$, $F(2, 446) = 100$, $p < 0,001$; *vocal siguiente* $V = 0,631$, $F(4, 894) = 103$, $p < 0,001$; y *sexo* $V = 0,446$, $F(2, 446) = 180$, $p < 0,001$. Además, mostró una interacción estadísticamente significativa entre las variables *consonante* y *vocal siguiente* $V = 0,07$, $F(4, 894) = 8$, $p < 0,001$; entre *consonante* y *sexo* $V = 0,014$, $F(2, 446) = 3$, $p < 0,05$; y entre *vocal siguiente* y *sexo* $V = 0,041$, $F(4, 894) = 5$, $p < 0,001$. Debido a que no se cumplieron algunas asunciones de la prueba MANOVA, se aplicó una MANOVA “robusta”, la que confirmó el efecto principal de la variable *consonante* $H(2) = 41,576$, $p < 0,001$.

3.2.1. Análisis post-hoc variable consonante

El análisis *post hoc* realizado para evaluar el efecto de la variable *consonante* en los valores de la variable $F2$ siguiente mostró que para $/tʃ/$ ($\bar{x} = 1.789,97$) y $/ʃ/$ ($\bar{x} = 1.521,24$) hubo diferencias estadísticamente significativas ($W = 36.807$, $p < 0,001$, $r = 0,350$). En el caso de $F3$ siguiente, las consonantes $/tʃ/$ ($\bar{x} = 2.611,27$) y $/ʃ/$ ($\bar{x} = 2.542,26$) también presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 31.268$, $p < 0,001$, $r = 0,168$).

En ambos casos, las consonantes retroflejas tuvieron medianas en frecuencias más bajas que las alveopalatales. La Figura 8 contiene representaciones de los datos que sustentan este análisis.

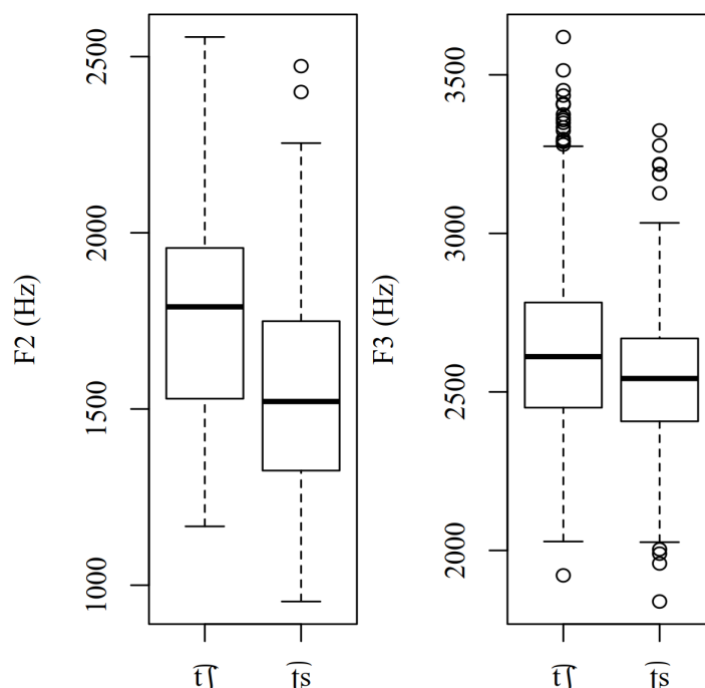


Figura 8. Panel izquierdo: gráficos de cajas para las distribuciones de *F2 siguiente* a las consonantes /tʃ/ y /tʂ/ en contexto CV. Panel derecho: gráficos de cajas para las distribuciones de *F3 siguiente* en las consonantes /tʃ/ y /tʂ/ en contexto CV.

3.2.2. Análisis post-hoc variable vocal siguiente

Para profundizar en los detalles del efecto estadísticamente significativo de la variable *vocal siguiente* en *F2 siguiente* y en *F3 siguiente*, se utilizaron dos pruebas de Kruskal-Wallis. La primera reveló diferencias estadísticamente significativas de *vocal siguiente* en los valores de *F2 siguiente* $H(2) = 241,14$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,524$. Los análisis *post hoc* (con corrección de Bonferroni) determinaron que entre las vocales anteriores ($\tilde{x} = 2.000,11$) y centrales ($\tilde{x} = 1.654,33$) existían diferencias estadísticamente significativas ($W = 26.095$, $p < 0,001$, $r = 0,57$). En cuanto a las vocales anteriores ($\tilde{x} = 2.000,11$) y posteriores ($\tilde{x} = 1.289,54$) también se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 10.874$, $p < 0,001$, $r = 0,831$) y, por último, entre las vocales centrales ($\tilde{x} = 1.654,33$) y posteriores ($\tilde{x} = 1.289,54$) las diferencias también fueron estadísticamente significativas ($W = 19.200$, $p < 0,001$, $r = 0,59$).

La segunda prueba de Kruskal-Wallis determinó que existía un efecto estadísticamente significativo de la variable *vocal siguiente* en los valores de *F3 siguiente* $H(2) = 43,267$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,091$. Las pruebas de Wilcoxon arrojaron que entre las vocales anteriores ($\tilde{x} = 2.692,78$) y centrales ($\tilde{x} = 2.563,59$) hubo diferencias estadísticamente significativas ($W = 20.194$, $p < 0,001$, $r = 0,256$), y que entre las vocales anteriores ($\tilde{x} = 2.692,78$) y posteriores ($\tilde{x} = 2.475,52$) también hubo diferencias estadísticamente significativas ($W = 8.264$, $p < 0,001$, $r = 0,428$). Finalmente, la diferencia entre vocales centrales ($\tilde{x} = 2.563,59$) y posteriores ($\tilde{x} = 2.475,52$) fue igualmente significativa ($W = 12.949$, $p < 0,05$, $r = 0,15$).

El orden decreciente de la mediana de las vocales es: anterior > central > posterior. Esto es válido tanto para *F2 siguiente* como para *F3 siguiente*. En la Figura 9 se presentan dichos valores.

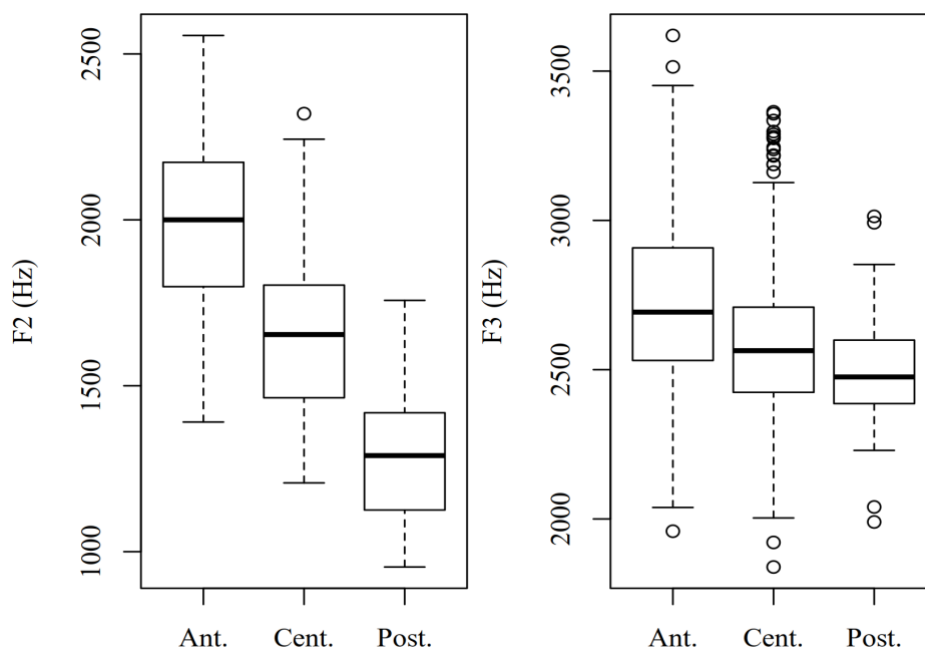


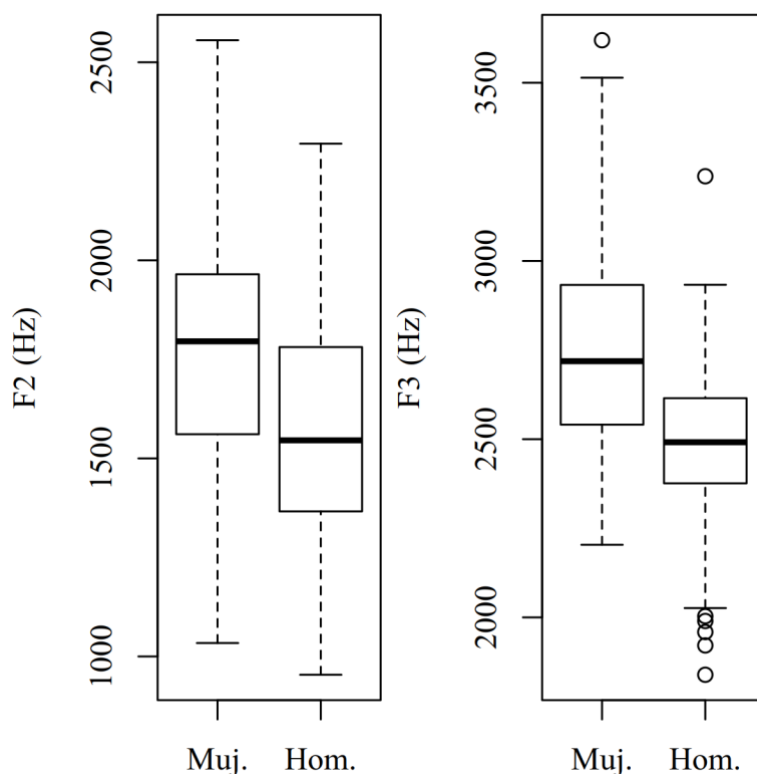
Figura 9. Panel izquierdo: gráficos de cajas para las distribuciones de *F2 siguientes* separados por la variable vocal siguiente (“Ant.” = anterior, “Cent.” = central, “Post.” = posterior). Panel derecho: gráficos de cajas para las distribuciones de *F3 siguientes* separados por la variable vocal siguiente (“Ant.” = anterior, “Cent.” = central, “Post.” = posterior).

3.2.3. Análisis post-hoc variable sexo

La primera prueba de Wilcoxon estableció que entre los valores de mujeres ($\tilde{x} = 1.795,45$) y hombres ($\tilde{x} = 1.545,6$) existían diferencias estadísticamente significativas en los valores de *F2 siguientes* ($W = 35.548$, $p < 0,001$, $r = 0,312$). La segunda prueba indicó que en *F3 siguiente*, mujeres ($\tilde{x} = 2.718,75$) y hombres ($\tilde{x} = 2.491,44$) también presentaron diferencias

estadísticamente significativas ($W = 40.474$, $p < 0,001$, $r = 0,475$). Ambos resultados se encuentran graficados en la Figura 10.

Figura 10. Panel izquierdo: gráficos de caja para las distribuciones de F2 siguientes para los datos de hombres y mujeres (“Muj.” = mujer, “Hom.” = hombre). Panel derecho: gráficos de caja para las distribuciones de F3 siguientes para los datos de hombres y mujeres (“Muj.” = mujeres, “Hom.” = hombres).



3.2.4. Análisis post-hoc de la interacción entre sexo y consonante

Los análisis *post hoc* mostraron que en el caso de F2 siguiente las consonantes $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 1.878,04$) y $/tʃ̺/$ ($\tilde{x} = 1.680,42$) producidas por mujeres presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 7.886$, $p < 0,001$, $r = 0,411$) al igual que $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 1.674,56$) y $/tʃ̺/$ ($\tilde{x} = 1.394,04$) producidas por hombres ($W = 11.357$, $p < 0,001$, $r = 0,382$).

En el caso de F3 siguiente, las diferencias entre $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 2.758,17$) y $/tʃ̺/$ ($\tilde{x} = 2.625,4$) producidas por mujeres resultaron ser estadísticamente significativas ($W = 6.989$, $p < 0,001$, $r = 0,266$), al igual que $/tʃ/$ ($\tilde{x} = 2.505,02$) y $/tʃ̺/$ ($\tilde{x} = 2.469,2$) producidas por hombres ($W = 9.283$, $p < 0,05$, $r = 0,155$). En la Figura 11 se muestran los datos de esta interacción.

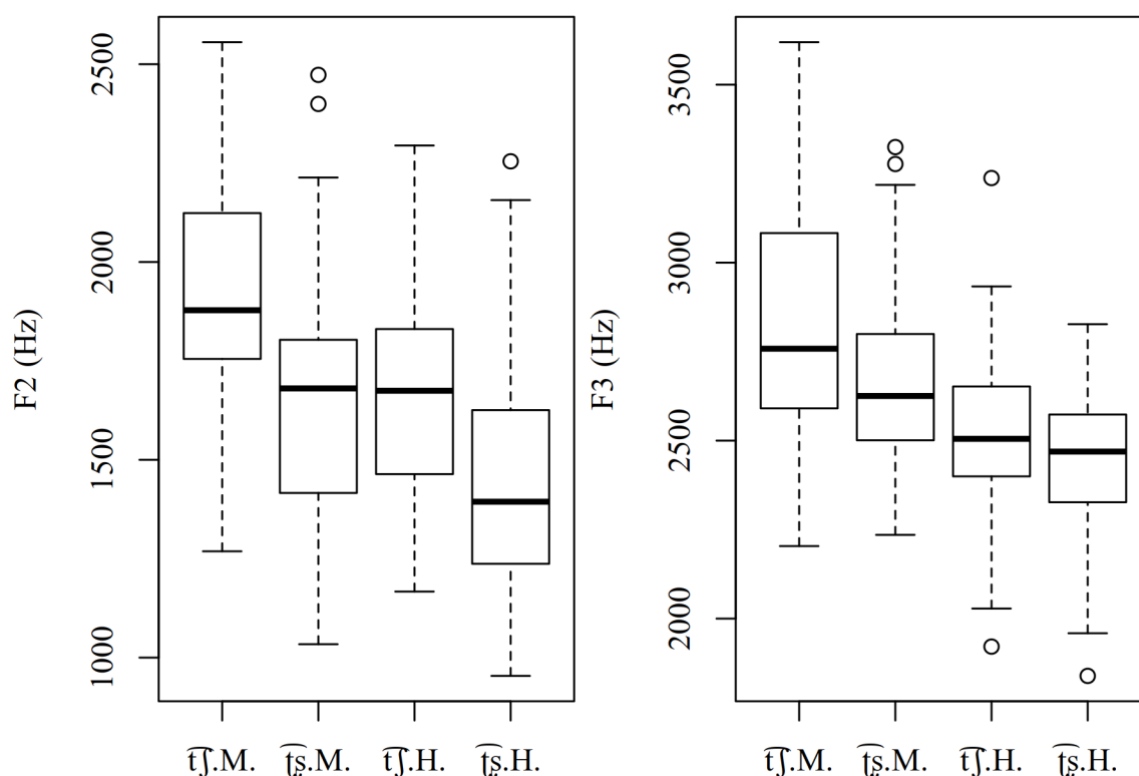


Figura 11. Panel izquierdo: gráfico de cajas con las distribuciones de *F2 siguientes* para las consonantes /tj̃/ y /t̃s̃/ separadas por sexo (“M” = mujer, “H” = hombre). Panel derecho: gráfico de cajas con las distribuciones de *F3 siguientes* para las consonantes /tj̃/ y /t̃s̃/ separadas por sexo (“M” = mujer, “H” = hombre).

3.2.5. Análisis post-hoc de la interacción entre sexo y vocal

Los análisis *post hoc* mostraron que cuando las vocales eran anteriores, las diferencias entre los valores de *F2 siguientes* de mujeres ($\tilde{x} = 2.175,42$) y de hombres ($\tilde{x} = 1.873,32$) fueron estadísticamente significativas ($W = 2.885$, $p < 0,001$, $r = 0,445$). Cuando ocurrieron vocales centrales, las diferencias entre los valores de *F2 siguientes* de mujeres ($\tilde{x} = 1.803,37$) y hombres ($\tilde{x} = 1.487,63$) también resultaron ser estadísticamente significativas ($W = 13.399$, $p < 0,001$, $r = 0,682$). Por último, las diferencias entre mujeres ($\tilde{x} = 1.397,29$) y hombres ($\tilde{x} = 1.125,51$) fueron estadísticamente significativas ($W = 1.648$, $p < 0,001$, $r = 0,615$) cuando ocurrieron vocales posteriores.

En el caso de *F3 siguiente*, los valores de este formante entre mujeres ($\tilde{x} = 2.954,77$) y hombres ($\tilde{x} = 2.584,66$) presentaron diferencias estadísticamente significativas con vocales anteriores ($W = 3.341$, $p < 0,001$, $r = 0,661$), lo mismo ocurrió entre mujeres ($\tilde{x} = 2.691,88$) y hombres ($\tilde{x} = 2.481,71$) con vocales centrales ($W = 11.775$, $p < 0,001$, $r = 0,495$); y entre mujeres ($\tilde{x} = 2.565,46$) y hombres ($\tilde{x} = 2.394,19$) cuando las vocales fueron posteriores ($W = 1.575$, $p < 0,001$, $r = 0,549$). En todos los casos, los valores de la mediana de las mujeres fueron más altos que los de la mediana de los hombres (véase la Figura 12).

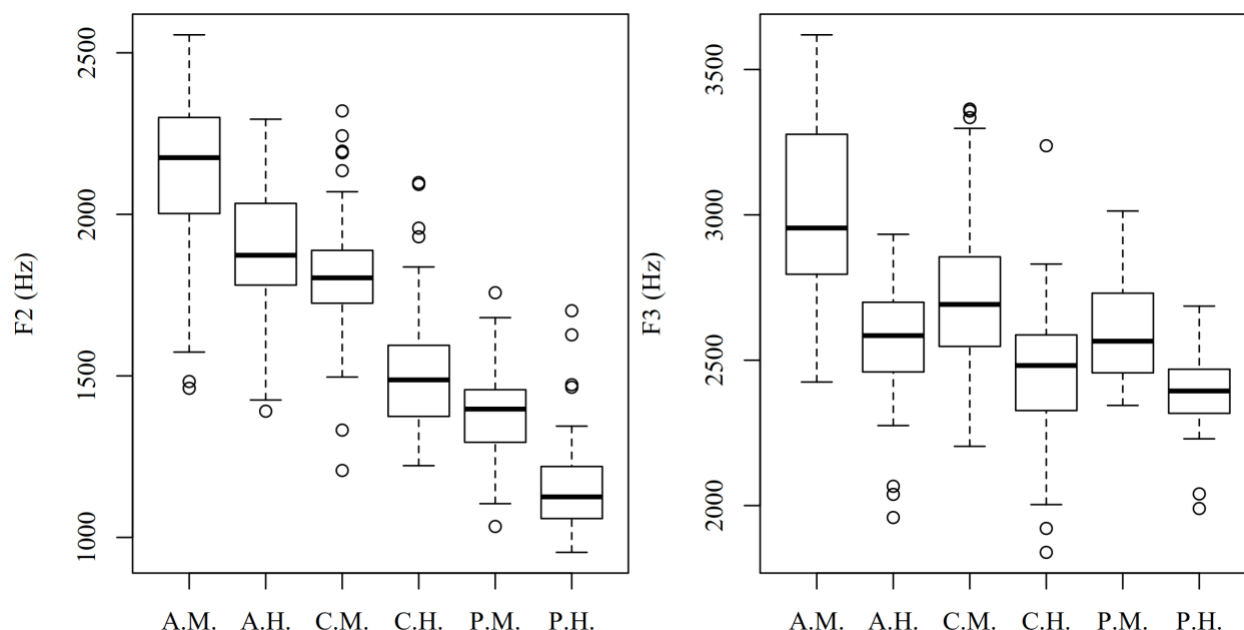


Figura 12. Panel izquierdo: gráficos de caja para la interacción entre las variables *sexo* y *vocal siguiente* en los valores de *F2 siguiente* (“A.M.” = anterior mujer, “A.H.” = anterior hombre, “C.M.” = central mujer, “C.H.” = central hombre, “P.M.” = posterior mujer, “P.H.” = posterior hombre). Panel derecho: gráficos de caja para la interacción entre las variables *sexo* y *vocal siguiente* en los valores de *F3 siguiente* (“A.M.” = anterior mujer, “A.H.” = anterior hombre, “C.M.” = central mujer, “C.H.” = central hombre, “P.M.” = posterior mujer, “P.H.” = posterior hombre).

3.2.6. Análisis post-hoc de la interacción entre consonante y vocal siguiente

En cuanto a la interacción estadísticamente significativa entre *consonante* y *vocal siguiente* para los datos de *F2 siguiente*, los análisis *post hoc* mostraron que cuando ocurrieron vocales anteriores después de $\widehat{tj}/$ ($\tilde{x} = 1.967,35$) y $\widehat{tʃ}/$ ($\tilde{x} = 2.004,37$) estas categorías no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 1.667$, $p = 0,942$, $r = 0,006$). Cuando después de las consonantes $\widehat{tj}/$ ($\tilde{x} = 1.728,43$) y $\widehat{tʃ}/$ ($\tilde{x} = 1.566,68$) ocurrieron vocales centrales sí presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 10.259$, $p < 0,001$, $r = 0,316$). Por último, cuando $\widehat{tj}/$ ($\tilde{x} = 1.405,19$) y $\widehat{tʃ}/$ ($\tilde{x} = 1.221,65$) fueron seguidas por vocales posteriores, también presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 1.207$, $p < 0,001$, $r = 0,391$).

En el caso de *F3 siguiente*, cuando las consonantes $\widehat{tj}/$ ($\tilde{x} = 2.721,31$) y $\widehat{tʃ}/$ ($\tilde{x} = 2.592,39$) fueron seguidas por vocales anteriores, presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 2.213$, $p < 0,01$, $r = 0,269$). Sin embargo, cuando ocurrieron vocales centrales después de $\widehat{tj}/$ ($\tilde{x} = 2.573,56$) y $\widehat{tʃ}/$ ($\tilde{x} = 2.551,56$) no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 7.773$, $p = 0,629$, $r = 0,031$). Esto también ocurrió cuando $\widehat{tj}/$ ($\tilde{x} = 2.486,72$) y $\widehat{tʃ}/$ ($\tilde{x} = 2.472,46$) fueron seguidas por vocales posteriores ($W = 892$, $p = 0,434$, $r = 0,084$).

Como puede apreciarse, ambos formantes en contexto CV siempre presentaron valores mayores cuando las vocales en las que se midieron se encontraban precedidas por una consonante alveopalatal. La Figura 13 contiene los datos que sustentan estos análisis estadísticos.

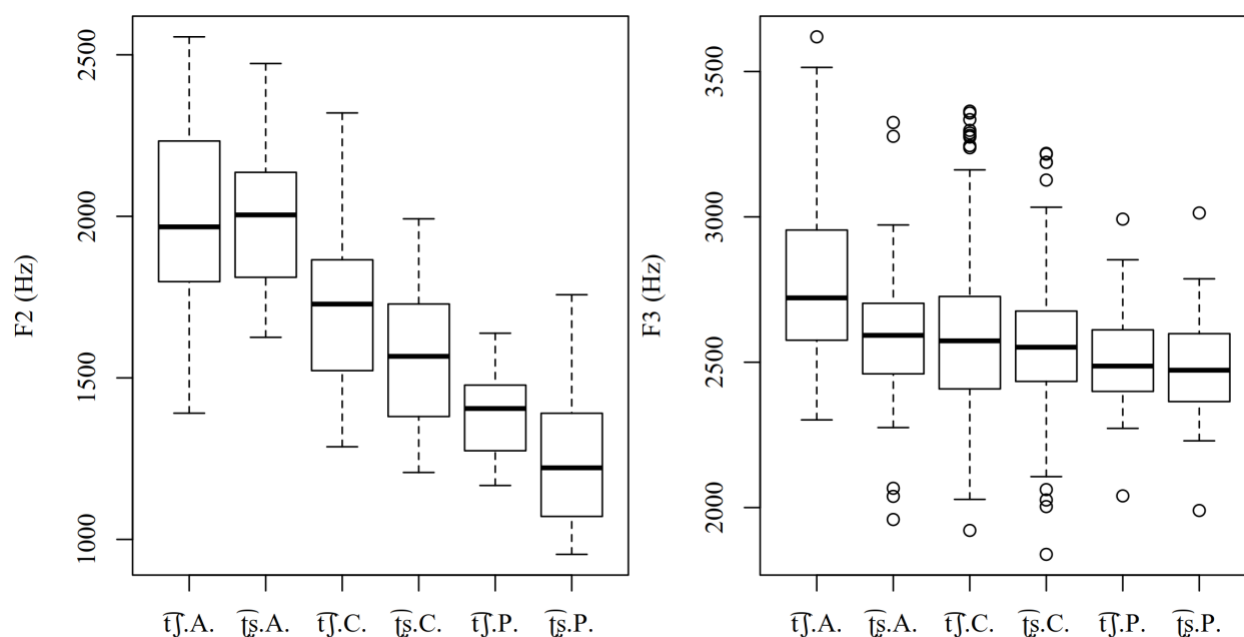


Figura 13. Panel izquierdo: gráfico de cajas con los valores de F2 siguientes para las consonantes $/tj/$ y $/tj/$ separados por tipo de vocal (“A.” = anterior, “C.” = central y “P.” = posterior) en contexto CV. Panel derecho: gráfico de cajas con los valores de F3 siguientes para las consonantes $/tj/$ y $/tj/$ separados por tipo de vocal en contexto CV (“A.” = anterior, “C.” = central y “P.” = posterior).

3.3. Síntesis de resultados

El primer análisis de tipo MANOVA tuvo como propósito determinar si los valores de F2 y F3 de las vocales localizadas antes de las consonantes $/tj/$ y $/tj/$ permitían distinguirlas, además de evaluar el efecto de otras variables de importancia (*sexo* y *vocal previa*). Mientras la MANOVA mostró un efecto estadísticamente significativo de la variable *consonante*, la MANOVA “robusta” no confirmó este resultado. Sin embargo, los análisis *post hoc* mostraron que estos resultados pueden deberse a que existió un efecto de *F2 previo*, pero no de *F3 previo*. En el caso de la prueba MANOVA para los datos de F2 y F3 siguientes, los resultados también fueron estadísticamente significativos para la variable *consonante* (también lo fueron para la MANOVA “robusta”).

Tanto en la primera MANOVA como en la segunda, la variable *sexo* tuvo un efecto estadísticamente significativo; luego, los análisis *post hoc* indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres para ambos formantes cuando se encontraban antes de las consonantes $/tj/$ y $/tj/$ (VC), y después de ellas (CV). En ambos casos, los valores de los formantes vocálicos siempre fueron más altos en las mujeres que en los hombres. En relación con esta variable, en ambas pruebas hubo una interacción estadísticamente significativa entre *sexo* y *consonante*. Las pruebas de Wilcoxon mostraron que las consonantes alveopalatales y retroflejas presentaron diferencias estadísticamente significativas cuando eran producidas por hombres y por mujeres en F2 y F3 en contexto CV (segunda MANOVA), pero en contexto VC (primera MANOVA) solamente las producciones de retroflejas y alveopalatales de los hombres presentaron diferencias estadísticamente

significativas en F2 y F3. Las diferencias de las consonantes de las mujeres no fueron estadísticamente significativas para ambos formantes.

En la primera MANOVA (contexto VC), también hubo una interacción entre *consonante*, *vocal previa* y *sexo*. En este caso, F2 y F3 no permitieron distinguir entre las consonantes alveopalatales y retroflejas producidas por mujeres y por hombres cuando antes ocurrían vocales anteriores. En el caso de vocales centrales precedidas por las consonantes alveopalatales y retroflejas, no existieron diferencias estadísticamente significativas en F2 cuando estas consonantes eran producidas por mujeres, pero sí cuando fueron elicitadas por hombres. En F3 no hubo diferencias estadísticamente significativas. Dado que no hubo instancias vocálicas posteriores precedidas por consonantes retroflejas producidas por mujeres, no se realizaron análisis estadísticos en ambos formantes. Estas vocales sí fueron elicitadas por hombres y tanto en F2 como en F3 hubo diferencias estadísticamente significativas entre las alveopalatales y las retroflejas.

En la segunda MANOVA, hubo una interacción estadísticamente significativa entre *sexo* y *vocal siguiente* en los valores de *F2 siguiente* y *F3 siguiente*. Las pruebas de Wilcoxon revelaron que las diferencias entre mujeres y hombres fueron estadísticamente significativas en todos los contextos vocálicos de ambos formantes y que las mujeres siempre presentaron valores de mediana en frecuencias más altas que los de los hombres.

La variable *vocal previa* tuvo efectos estadísticamente significativos en *F2 previo* y *F3 previo* (MANOVA 1), y la variable *vocal siguiente* también tuvo efectos estadísticamente significativos en *F2 siguiente* y *F3 siguiente* (MANOVA 2). Los análisis *post hoc* demostraron que las vocales anteriores, centrales y posteriores presentaron diferencias estadísticamente significativas en los valores de F2 y F3 en ambos contextos, VC y CV. En todos los casos, las vocales anteriores presentaron valores más altos de F2 y F3.

4. DISCUSIÓN

4.1. F2 en contexto vocal consonante (VC) y consonante vocal (CV)

En este apartado se discutirán los resultados del efecto de las variables independientes *vocal previa* y *vocal siguiente* en las variables dependientes *F2 previo* (VC) y *F2 siguiente* (CV), respectivamente. Los análisis *post hoc* de la primera MANOVA, que incorporó como variable dependiente al F2 en la vocal previa a la consonante, indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas en los valores de F2 antes de las consonantes /tʃ/ y /tʂ/. Específicamente, la mediana de la consonante retrofleja presentó valores más bajos de F2 ($\tilde{x} = 1.655,03$) que la mediana de la consonante alveopalatal ($\tilde{x} = 1.759,76$). Lo mismo ocurrió en F2 en contexto CV, ya que la mediana de /tʃ/ ($\tilde{x} = 1.789,97$) fue mayor que la de /tʂ/ ($\tilde{x} = 1.521,24$). Estos resultados concuerdan con Dart y Nihalani (1999), quienes determinaron que en general las consonantes retroflejas, en su estudio de oclusivas y nasales, presentan valores más bajos de F2 que las no retroflejas en la lengua malabar. Sin embargo, Stevens y Blumstein (1975) afirman que F2 presenta valores similares para retroflejas y no retroflejas, ya que la variación de este formante se vincula a la posición de la lengua después de la constricción, la cual depende mayoritariamente del contexto vocálico. Por esta razón, también se decidió incluir en este estudio el contexto vocálico en los valores de F2 antes y después de las consonantes. Los análisis *post hoc* revelaron que en todos los contextos vocálicos existían diferencias

estadísticamente significativas entre ambas consonantes en contexto VC. Los valores de la mediana de F2 de las vocales anteriores antes de la consonante retrofleja /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.098,03$) fueron más altos que en /tj/ ($\tilde{x} = 1.888,51$), pero cuando las vocales eran centrales, /tʃ/ ($\tilde{x} = 1.552,63$) presentaron valores más bajos que /tj/ ($\tilde{x} = 1.722,44$), al igual que con vocales posteriores (/tʃ/ = 1.060,62; /tj/ = 1.466,44). En el caso del contexto CV, las diferencias entre /tʃ/ y /tj/ fueron estadísticamente significativas cuando la vocal siguiente era central (/tʃ/ = 1.728,43; /tj/ = 1.566,68) y posterior (/tʃ/ = 1.405,19; /tj/ = 1.221,65), pero no cuando era anterior (/tʃ/ = 1.967,35 y /tj/ = 2.004,37).

Estos resultados sugieren que a medida que el contexto vocálico es más posterior, los valores de F2 disminuyen para ambas consonantes, lo que no es inesperado, dado que mientras más posterior es una vocal, más bajos suelen ser sus valores de F2 (Reetz y Jongman, 2009). El hecho de que las consonantes retroflejas presenten valores más bajos de F2, entonces, puede estar relacionado con la posición y forma del articulador activo, ya que /tʃ/ es producida con el ápice de la lengua, a diferencia de /tj/ que es laminal. De acuerdo con Hamilton (1996), en las lenguas aborígenes australianas las consonantes apicales tienen valores de F2 a más bajas frecuencias que las consonantes laminales. En los datos del presente estudio, el único contexto vocálico en el que los valores de F2 fueron más altos en la retrofleja /tʃ/ que en la alveopalatal /tj/ ocurrió cuando ambas consonantes estaban precedidas por una vocal anterior o seguían una vocal anterior.

4.2. F3 en contexto vocal consonante (VC) y consonante vocal (CV)

En el caso de *F3 previo*, la mediana de las consonantes retroflejas ($\tilde{x} = 2.576,56$) presentó valores más bajos que los de la consonante alveopalatal /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.595,73$). Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. En el caso de *F3 siguiente*, los valores después de la consonante /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.611,27$) fueron más altos que los de /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.542,26$) y las diferencias sí fueron estadísticamente significativas. Estos resultados son opuestos a los de Bundgaard-Nielsen *et al.* (2015), quienes determinaron que en la lengua wubuy F3 permite distinguir entre consonantes retroflejas, dentales y alveolares cuando la vocal se encuentra antes de la consonante, pero no después de ella.

En cuanto a la interacción de las vocales con las consonantes, en contexto VC, F3 solamente pudo distinguir entre /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.477,96$) y /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.287,25$) cuando antes ocurrieron vocales posteriores, contexto en el que la consonante retrofleja presenta valores más bajos que la alveopalatal. Los valores de F3 también son más bajos en las retroflejas cuando la vocal es central (/tʃ/ = 2.589,23; /tʃ/ = 2.569,45), pero cuando las vocales previas fueron anteriores, se dio el efecto inverso, esto es, valores mayores de la retrofleja ($\tilde{x} = 2.725,48$) que de la alveopalatal /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.636,52$). En contexto CV, F3 solamente permite distinguir ambas consonantes cuando después ocurre una vocal anterior: /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.721,31$) y /tʃ/ ($\tilde{x} = 2.592,39$) con valores más bajos en la retrofleja, tendencia que se mantiene ante vocales centrales (/tʃ/ = 2.573,56; /tʃ/ = 2.551,56) y posteriores (/tʃ/ = 2.486,72; /tʃ/ = 2.472,46), pero sin significancia estadística en los últimos dos casos. En el estudio de Hussain *et al.* (2017) en la lengua punjabi, las trayectorias de F3 antes de la consonante permitieron distinguir entre oclusivas dentales y retroflejas en todos los contextos vocálicos, excepto cuando la vocal fue /i/. En la lengua toda, fue posible distinguir la fricativa retrofleja /ʃ/ de las otras fricativas sibilantes (/ʃ/, /s/, /f/), a partir de la transición de F3 en contexto VC cuando la vocal era /ɔ/ (Barthmaier y Sands, 2002).

En cambio, en los datos del presente estudio, F3 solamente distingue ambas consonantes cuando la vocal previa es posterior y cuando la vocal siguiente es anterior. Dado que una de las características articulatorias de las consonantes retroflejas es la relativa posterioridad (Hamann, 2003), es posible que la distinción estadísticamente significativa entre $/\widehat{tj}/$ y $/\widehat{tʃ}/$ cuando la vocal previa es posterior se deba a que, precisamente, las vocales posteriores influyen en que la consonante retrofleja sea más posterior y, por lo mismo, existirá mayor distancia articulatoria entre $/\widehat{tʃ}/$ y $/\widehat{tj}/$, ya que este contexto vocálico acentúa la retroflexión de $/\widehat{tʃ}/$. En el caso de las diferencias estadísticamente significativas entre $/\widehat{tj}/$ y $/\widehat{tʃ}/$ cuando después ocurre una vocal anterior, puede estar relacionada con que la consonante alveopalatal recibe más influencia de la vocal anterior que la consonante retrofleja, por lo que la transición hacia la vocal siguiente es más anterior en $/\widehat{tj}/$ que en el caso de $/\widehat{tʃ}/$, pues una de las características articulatorias de las consonantes retroflejas es la retracción del dorso de la lengua, entonces, la articulación de las vocales anteriores puede ser, hasta cierto punto, más incompatible con la retroflexión (Hamann, 2003; Tabain, Butcher, Breen y Beare, 2020).

4.3. Efecto de la variable sexo en las mediciones de F2 y F3

La variable sexo siempre tuvo un efecto estadísticamente significativo en los valores de F2 y F3 y siempre existieron diferencias estadísticamente significativas entre los datos de mujeres y hombres. Tanto en F3 como en F2, las mujeres presentaron valores más altos que los de los hombres. Dado que los datos no fueron normalizados, debido al imbalance en el número de vocales por categoría vocálica, no puede descartarse que estas diferencias se deban a las características anatómicas de los participantes (Adank, Smits y van Hout, 2004). Sin embargo, en el caso de F2 y F3, en el contexto VC, las consonantes $/\widehat{tj}/$ y $/\widehat{tʃ}/$ no presentaron diferencias estadísticamente significativas cuando fueron producidas por mujeres, pero sí cuando fueron realizadas por hombres. Esto último puede explicarse tal vez dada la interacción estadísticamente significativa entre *consonante*, *vocal previa* y *sexo*. En el caso de las mujeres, no hubo instancias posteriores precedidas por las consonantes retroflejas, pero cuando antes ocurrieron vocales centrales en F2 sí existieron diferencias estadísticamente significativas, no así en F3 y tampoco en ambos formantes cuando previamente se produjeron instancias vocálicas anteriores. Así, entonces, es posible que la no ocurrencia de vocales posteriores influyera en la distinción entre $/\widehat{tj}/$ y $/\widehat{tʃ}/$ en el sexo femenino, al menos para F2, que en todos los casos mostró ser más eficiente que F3 en la distinción de estas consonantes.

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En términos generales, F2 permite distinguir entre $/\widehat{tʃ}/$ y $/\widehat{tj}/$ cuando la vocal ocurre antes y después de las consonantes. En el caso de F3, solamente se produce una distinción cuando la transición es de la consonante hacia la vocal siguiente. En todos los contextos, siempre los valores de los formantes asociados a la consonante retrofleja son más bajos que los de la alveopalatal.

Considerando el tipo de vocal, el F2 de la vocal que antecede a las consonantes retroflejas y alveopalatales permite distinguirlas en cualquier contexto vocálico, mientras que el F2 después de la consonante solamente distingue $/\widehat{tʃ}/$ de $/\widehat{tj}/$ antes de vocales centrales y posteriores. En el caso de F3 en contexto VC, solamente distingue la consonante retrofleja de la alveopalatal cuando la vocal es posterior, mientras que en contexto CV, solamente distingue la retrofleja de la no retrofleja cuando las vocales son anteriores. Por lo tanto, es posible concluir que F2 en

contexto VC es el único formante que permite distinguir de manera confiable entre la consonante retrofleja y la alveopalatal. En otras palabras, es posible hipotetizar que $[\text{t}\text{ʃ}]$ y $[\text{t}\text{ʃ}']$ se diferencian fundamentalmente por el valor de F2 previo a la consonante, lo que sugiere que en mapudungun, a diferencia de lo reportado en otras lenguas, F3 no permitiría distinguir entre consonantes coronales retroflejas y no retroflejas. Sin embargo, sería importante contar con evidencia articuladora de las consonantes retroflejas del mapudungun para confirmar estos resultados.

Consideramos que algunas de las proyecciones de esta investigación son: (a) realizar un estudio perceptual para determinar si, efectivamente, F2 antes de la consonante es una clave acústica que los hablantes oyentes del mapudungun utilizan para distinguir entre ambos sonidos; (b) determinar si F2 en contexto VC permite distinguir entre la consonante aproximante retrofleja sonora $[\text{ɹ}]$ y la consonante aproximante palatal sonora $[\text{j}]$ en mapudungun, con la finalidad de confirmar si, efectivamente, F2 es el parámetro que mejor distingue las consonantes retroflejas de las no retroflejas en esta lengua; y (c) realizar un estudio de las consonantes retroflejas con ultrasonido para observar las características articulatorias de estos segmentos.

Referencias bibliográficas

- Adank, Patti, Roel Smits y Roeland van Hout. 2004. A comparison of vowel normalization procedures for language variation research. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 116 (5), 3099-3107.
- Bengoa, José. 2004. *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago: Cuadernos Bicentenario.
- Bhat, Darbhe. 1973. Retroflexion: an areal feature. *Working Papers on Language Universals*. 13, 27-67.
- Boersma, Paul y David Weenink. 2023. *Praat: doing phonetics by computer* [programa de computador]. Recuperado de <http://www.praat.org>.
- Box, George. 1949. A general distribution theory for a class of likelihood criteria. *Biometrika*. 36, 3/4, 317-346.
- Bundgaard-Nielsen, Rikke, Brett Baker, Christian Kroos, Mark Harvey y Catherine Best. 2015. Discrimination of multiple coronal stop contrasts in Wubuy (Australia): A natural referent consonant account. *PLoS One*. 10 (12), e0142054.
- Choi, Kyungmee y John Marden. 1997. An approach to multivariate rank tests in multivariate analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*. 92 (440), 1581-1590.
- Croese, Robert. 1980. Estudio dialectológico del mapuche. *Estudios Filológicos*. 15, 7-38.
- Croese, Robert. 1991. Evidencias léxicas y gramaticales para una posible filiación del mapudungun con la macrofamilia arawaka. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. 6, 283-296.
- Dart, Sarah y Paroo Nihalani. 1999. The articulation of Malayalam coronal stops and nasals. *Journal of the International Phonetic Association*. 29 (2), 129-142.
- Field, Andy, Jeremy Miles y Zoë Field. 2012. *Discovering statistics using R*. London: Sage Publications.
- Fox, John, Michael Friendly, y Georges Monette. 2018. Heplots: Visualizing Tests in Multivariate Linear Models. R package version 1.3-5. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=heplots>
- Echeverría, Max. 1964. Descripción fonológica del mapuche actual. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. XVI, 13-19.

- Gordon, Matthew, Paul Barthmaier y Katy Sands. 2002. A cross-linguistic acoustic study of voiceless fricatives. *Journal of the International Phonetic Association*. 32 (2), 141–174.
- Greenberg, Joseph. 1963. *Universals of Language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Greenberg, Joseph. 1966. *Language Universals*. The Hague: Mouton.
- Hamann, Silke. 2003. *The phonetics and phonology of retroflexes*. Tesis de Doctorado. Utrecht, the Netherlands: LOT Press.
- Hamann, Silke. 2004. Retroflex fricatives in Slavic languages. *Journal of the International Phonetic Association*. 34 (1), 53–67.
- Hamann, Silke y Susanne Fuchs. 2010. Retroflexion of voiced stops: data from Dhao, Thulung, Afar and German. *Language and speech*. 53 (2), 181–216.
- Hamilton, Philip. 1996. *Phonetic constraints and markedness in the phonotactics of Australian Aboriginal languages*. Toronto: University of Toronto.
- Henríquez, Marisol y Gastón Salamanca. 2012. Rasgos prominentes de la fonología segmental del chedungun hablado por escolares del Alto Bío-Bío. *Alpha (Osorno)*. 34, 153–171.
- Hussain, Qandeel, Michael Proctor, Mark Harvey y Katherine Demuth. 2017. Acoustic characteristics of Punjabi retroflex and dental stops. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 141 (6), 4522–4542.
- Key, Mary. 1978. Araucanian genetic relationships. *International Journal of American Linguistics*. 44 (4), 280–293.
- Ladefoged, Peter y Peri Bhaskararao. 1983. Non-quantal aspects of consonant production: A study of retroflex consonants. *Journal of phonetics*. 11 (3), 291–302.
- Lewis, Paul, Gary Simons y Charles Fenning (Eds.). 2016. *Ethnologue: Languages of the World, Nineteenth Edition*. Dallas: SIL International. Versión en línea: <http://www.ethnologue.com>
- Maddieson, Ian y Sandra Disner. 1984. *Patterns of sounds*. Cambridge: University Press.
- Mena, Daniela y Gastón Salamanca. 2018. Transferencias fonético-fonológicas del español en el mapudungun hablado por la población adulta de Alto Biobío, Octava Región, Chile. *Literatura y Lingüística*. 37, 237–251.
- R Core Team. 2018. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Reetz, Henning y Allard Jongman. 2009. *Phonetics: Transcription, acoustics, production, and perception*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sadowsky, Scott, Héctor Painequeo, Gastón Salamanca y Heriberto Avelino. 2013. Mapudungun. *Journal of the International Phonetic Association*. 43 (1), 87–96.
- Salamanca, Gastón. 1997. Fonología del pehuenche hablado en el Alto Bío Bío. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*. 35, 113–124.
- Salas, Adalberto. 2006. *El mapuche o araucano. Fonología gramática y antología de cuentos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Smeets, Ineke. 2008. *A grammar of Mapuche*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Stark, Louisa. 1970. Mayan affinities with Araucanian. *Chicago Linguistics Society*. 6, 57–69.
- Stevens, Kenneth y Sheila Blumstein. 1975. “Quantal aspects of consonant production and perception: A study of retroflex stop consonants”. *Journal of Phonetics*. 3 (4), 215–233.
- Tabain, Marija, Andrew Butcher, Cavan Breen y Richard Beare. 2016a. An acoustic study of multiple lateral consonants in three Central Australian languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 139 (1), 361–372.

- Tabain, Marija, Andrew Butcher, Cavan Breen y Richard Beare. 2016b. An acoustic study of nasal consonants in three Central Australian languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 139 (2), 890-903.
- Tabain, Marija, Andrew Butcher, Cavan Breen y Richard Beare. 2020. A formant study of the alveolar versus retroflex contrast in three Central Australian languages: Stop, nasal, and lateral manners of articulation. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 147 (4), 2745–2765.
- Trubetzkoy, Nicolái. 1958. *Grundlagen der Phonologie*. Gottingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Villaseñor Alva, José y Elizabeth Estrada. 2009. A generalization of Shapiro–Wilk's test for multivariate normality”. *Communications in Statistics—Theory and Methods*. 38 (11), 1870-1883.
- Zúñiga, Fernando. 2007. Mapudunguwayami am?"¿Acaso ya no hablas mapudungun?" Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios públicos*. 105, 9–24.
- Zúñiga, Fernando. 2017. *Mapudungun*. En M. Fortescue, M. Mithune y N. Evans (Eds.), *The Oxford handbook of polysynthesis*, 696–712. Oxford: Oxford University Press.
- Zúñiga, Fernando y Aldo Olate. 2017. El estado de la lengua mapuche, diez años después. *El pueblo mapuche en el siglo XXI*, 345–374.

hacer de cuenta del rey los navíos del comercio de este mar: panorama diacrónico de la construcción *hacer (de) cuenta*

hacer de cuenta del rey los navíos del comercio de este mar: diachronic panorama of construction *hacer (de) cuenta*

Adriana Jiménez Vega y Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México

jimenez.vega.adriana@gmail.com>

Resumen

A partir de los conceptos de gramaticalización (Hopper y Traugott, 2003) y subjetivización (Traugott, 1995), el objetivo principal de esta investigación es presentar el desarrollo diacrónico de la construcción *hacer (de) cuenta* con la finalidad de acreditar el *continuum* en el cambio sintáctico y semántico que sufrió a través de los siglos. Para tal fin, se consultaron los corpus históricos del español CORDE y CREA y se rastrearon todas las ocurrencias de *hacer cuenta* y *hacer de cuenta*, incluyendo los casos donde aparecía algún constituyente entre ambos elementos. Los resultados señalan que, desde sus primeras apariciones, esta construcción ya presentaba un desgaste semántico, lo que se refleja en: (i) la existencia de hasta seis significados: *contar* (significado base), *recapitular* (elaboración), *incluirse* o *ser parte*, *suponer*, *imaginar* y *figurarse* (extensiones), y (ii) el surgimiento y fijación de nuevas estructuras para codificar estos distintos sentidos. Finalmente, se puede advertir que el sentido de *figurarse* está en la base de los usos sincrónicos de *hacer de cuenta* como partícula discursiva.

Palabras clave: diacronía, gramaticalización, subjetivización, partículas discursivas.

Abstract

Starting from concepts such as grammaticalization (Hopper and Traugott, 2003) and subjectification (Traugott, 1995), this paper aims to present the diachronic development of the construction *hacer (de) cuenta*, supporting a continuum of the syntactic and semantic changes it has undergone over the centuries. To achieve this, historical Spanish corpora have been examined, including "CORDE" and "CREA." All instances of *hacer cuenta* and *hacer de cuenta* were tracked, including cases where an element appeared between these structures. The findings show that, from its earliest appearances, this construction already displayed semantic bleaching, which is reflected in: (i) up to six meanings—such as *to count* (original meaning), *to recapitulate* (elaboration), *to be included* or *to be part of*, *to suppose*, *to imagine*, and *to figure* (extensions)—and (ii) the development and establishment of new structures to encode these different meanings. Ultimately, it appears that the sense of "*to figure*" underpins the current uses of *hacer de cuenta* as a discursive particle.

Keywords: diachrony, grammaticalization, subjectification, discursive particles.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el estudio de la construcción *hacer (de) cuenta* ha sido objeto de diversos estudios; en general, se ha señalado que desempeña funciones tanto semánticas como pragmáticas, entre ellas: conector fático (Carrizales, 2016) o continuativo (Guillén, 2022), ilustrador situacional (Butt y Benjamin, 2013; Uribe, 2024), citativo (Uribe, 2024), ejemplificador (Guillén, 2022; Uribe, 2024), reformulador (Guillén, 2022), aproximador (Uribe, 2024), atenuador (Escandell Vidal, 1993; Guillén, 2022; Uribe, 2024), introductor de escenarios hipotéticos (Escandell Vidal, 1993; De Mello, 1994; Guillén, 2022) y reforzador de acuerdo (Uribe, 2024). Además, se ha señalado que su uso es particular del español de México (Ávila, 2003; Guillén, 2022), con un comportamiento bastante diferenciado en la ciudad de Monterrey (Carrizales, 2016; Guillén, 2022). No obstante, ninguno de estos estudios menciona algo con respecto a su origen o a su desarrollo histórico, a pesar de que se considera que *hacer de cuenta* es una unidad fraseológica (Uribe, 2024), una locución (Escandell Vidal, 1993; Carrizales, 2016) e, incluso, un marcador discursivo (De Mello, 1994; Guillén, 2022).

Por otro lado, resulta pertinente señalar que, en ambos lados del Atlántico, esta construcción presenta estructuras formalmente distintas, pero con significados similares. Así, de acuerdo con la RAE (2014), la construcción *hacer cuenta* tiene el significado de: (s.v.) “figurarse o dar por supuesto algo”, mientras que el DLE (2019) registra la forma *hacer de cuenta*, cuya definición es: (s.v.) “suponer o fingir algo”. Entonces, a fin de poder explicar la semejanza entre estos significados, pero la variación en la forma, en este trabajo se analizan todas las ocurrencias de *hacer cuenta* y *hacer de cuenta* en los corpus Corde y CREA, desde la primera documentación en el siglo XVI hasta el siglo actual. El objetivo de este análisis histórico es ubicar el origen, trazar el desarrollo y acreditar el continuum en el cambio sintáctico y semántico de estas dos construcciones, atendiendo a variables semánticas, sintácticas, morfológicas y pragmático-discursivas.

Para tal fin, el resto del documento se organiza de la siguiente manera: en §2 se presenta el marco teórico; en §3 se detallan las decisiones metodológicas tomadas para la realización de esta investigación; en §4, se realiza el análisis, siglo por siglo, de la construcción; en §5 se discuten los hallazgos del análisis y, finalmente, en §6 se presentan las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

Esta investigación se basa en dos conceptos teóricos clave: gramaticalización y subjetivización. En el primer caso, Hopper y Traugott (2003) señalan que es un proceso mediante el cual las palabras y las construcciones léxicas, en contextos específicos, se convierten en elementos y construcciones gramaticales y, a partir de ahí, continúan desarrollando paulatinamente nuevas funciones gramaticales (Lehmann, 2015). Dicho de otra forma, la gramaticalización es la atribución de una función gramatical a una forma que antes no la tenía (Kurylowicz, 1965); además, es un proceso universal y recurrente en las lenguas del mundo, donde las categorías gramaticales emergen de expresiones léxicas (Heine y Kuteva, 2002). En breve, este concepto es relevante porque ayuda a comprender los procesos mediante los cuales surgen unidades funcionales como los marcadores y las partículas discursivas (Pons, 2016).

En virtud de que la gramaticalización es un proceso, Heine (2002) distingue cuatro etapas. En la primera, la forma retiene su significado base, aunque presenta algún rasgo que permite que su uso se extienda a otras estructuras o, bien, que su sentido pueda presentar matices de significado. En la segunda, hay un contexto puente, donde la forma ya tiene un grado de

ambigüedad, lo que provoca que se desencadenen ciertas inferencias o implicaturas con respecto a su significado. Es común que la interpretación involucre el *significado destino* en lugar del *significado de origen* (Croft y Cruse 2008). En cualquier caso, el significado destino, a pesar de ser el más probable, aún es cancelable, de modo que se puede dar una interpretación en términos del significado de origen.

En la tercera etapa, ya existe un contexto de cambio y se presenta un aislamiento semántico; esto es, el significado destino es un significado propiamente dicho. Así, los contextos de cambio y el significado original son incompatibles, de modo que una interpretación en términos del significado fuente se descarta. Como consecuencia, el significado nuevo es ahora la única interpretación posible, pero debe aparecer en contextos específicos, ya que su aparición está restringida. Finalmente, en la cuarta etapa se da una convencionalización a partir de los contextos de cambio. Esto significa que las inferencias del significado desarrollan cierta frecuencia de uso y dejan de requerir contextos específicos para entenderse, de manera que se vuelven “normales”, “inherentes”, “usuales” o “semánticos”. Con referencia a sus usos originales, los significados convencionales se han descrito como petrificados e impredecibles. Como el lector habrá advertido, retomar esta propuesta permitirá entender, con mayor detalle, el complejo proceso semántico que atravesó *en hacer (de) cuenta* a lo largo de los siglos.

Por su parte, la subjetivización se refiere a la manera en que los significados lingüísticos, con el paso del tiempo, se vuelven más centrados en el punto de vista del hablante (Traugott, 1995). Así, es un proceso mediante el cual los significados se desplazan hacia una mayor incorporación de la perspectiva del hablante, sus actitudes y sus evaluaciones. En este sentido, ya ha quedado bastante bien establecido que la subjetivización es una característica clave de la gramaticalización y que es fundamental en la generación de marcadores discursivos (Traugott, 1995). Para esta autora, existen varios mecanismos por medio de los cuales la subjetivización ocurre en la gramaticalización, pero el relevante para esta investigación es el de la metáfora conceptual, ya que juega un papel crucial al permitir que las palabras con significados concretos adquieran significados más abstractos y subjetivos. Así pues, este concepto ayuda a explicar el cambio en los dominios cognitivos que presenta la construcción “*hacer (de) cuenta*”, de un plano referencial material a uno nocional, que codifica eventos del campo mental.

Por otro lado, también resulta fundamental hablar acerca del concepto de modalidad, puesto que los cambios más significativos por los que ha atravesado esta construcción están relacionados con este fenómeno. Regularmente, la modalidad se ha definido como una categoría de significado que se expresa lingüísticamente a través de verbos modales, adverbios y otras construcciones gramaticales, que son empleados principalmente para expresar la actitud o la evaluación del hablante hacia la verdad, posibilidad, obligación u otra cualidad de la proposición (Lyons, 1977; Coates, 1983; Palmer, 2001). Ahora bien, entre los recursos de la modalidad, aquí nos interesa destacar dos: (i) la modalidad epistémica, relacionada con la certeza o grado de creencia que tiene el hablante con respecto a la verdad de una proposición, y (ii) la modalidad intersubjetiva, que se refiere a cómo se expresa la evaluación de una situación o proposición desde la perspectiva del hablante, pero también considerando las actitudes, creencias o puntos de vista de los otros participantes en la conversación (Nikiforidou, 2012). Así, ambos conceptos ayudarán a esclarecer significativamente el panorama histórico que se presenta más adelante. Por lo pronto, a continuación, se presenta la metodología que se adoptó para esta investigación.

3. METODOLOGÍA

Como se señaló anteriormente, incluso en sus usos sincrónicos, *hacer (de) cuenta* presenta variación en cuanto a: (i) su estructura sintáctica interna, puede oscilar entre V+FN escueta o V+FP, (ii) su estructura morfológica, es posible encontrar variación en formas como *hagamos (de) cuenta*, *hice (de) cuenta*, *haz de cuenta*, *hazte de cuenta*, etcétera, y en mayor o menor grado, (iii) su significado porque se consignan distintas definiciones en los diccionarios de la RAE y el DEM. Precisamente, con el fin de acreditar el *continuum* en el cambio sintáctico y semántico de *hacer (de) cuenta*, se analizan variables semánticas, sintácticas, morfológicas y pragmático-discursivas. En el primer caso, para determinar –en términos históricos– cuál es el significado base y cuáles son los valores extendidos, se estableció el sentido de la construcción mediante equivalencia léxica (Langacker, 1986, 1991). La relevancia de esta variación reside en que las formas y las estructuras extienden su campo de significación a través del tiempo, transitando de lo referencial a lo nocional, y, a su vez, ganando contenido gramatical en detrimento de su contenido léxico (Torres Cacuallos, 2015; Girón Alconchel, 2018).

Para las variables sintácticas, se consideró: (i) el tipo de unidad discursiva en la que aparecía la construcción, (ii) la posición dentro del sintagma, (iii) el tipo de constituyentes que rige y (iv) la estructura de la construcción. En conjunto, estas variables permiten observar el cambio estructural y las diferentes funciones a través de los siglos, lo que resulta determinante, ya que los cambios en la forma presuponen cambios en el significado y en el valor funcional; además, las formas que atraviesan un proceso de gramaticalización restringen, con el paso del tiempo, los contextos sintagmáticos en los que pueden aparecer (Lehmann, 2002). De tal forma, al menos como hipótesis de partida, se propone que esta construcción transitó de tener características de núcleo predicativo a presentar valores de focalización y de marcación de lindes entre unidades estructurales.

Las variables morfológicas se analizaron para observar el tipo de información gramatical codificada en la construcción: (i) persona gramatical, (ii) modo verbal, (iii) si la construcción aparecía o no dentro de perífrasis verbales o, bien, (iv) si estaba marcada con clíticos. A partir de su análisis, se puede establecer el grado de fijación o variación de la construcción en cada momento de su evolución, lo cual resulta determinante porque las formas que se gramaticalizan pierden su potencial variable junto con su contenido léxico, se fijan en alguna forma particular, adquiriendo valores funcionales (Hopper, 1991) y ganando cohesión (Girón Alconchel, 2018). Finalmente, el análisis de las variables pragmático-discursivas permitió observar fenómenos de modalidad y de marcación de la interacción hablante-oyente en el discurso (Traugott, 1995). Su análisis es importante porque permite determinar los valores que esta construcción fue adquiriendo a lo largo de su desarrollo.

Ahora bien, para conformar el corpus de este trabajo se compilaron 131 datos de la construcción *hacer cuenta* y *hacer de cuenta*, a fin de poder contrastar el comportamiento formal y funcional de ambas formas a lo largo de los siglos. Cabe señalar que estos 131 son todos los contextos en los que se registra la construcción *hacer (de) cuenta* tanto en CORDE como en el CREA. También, es necesario señalar que se consideraron dentro de la búsqueda aquellos contextos donde apareciera algún constituyente incrustado entre el verbo *hacer* y la FN o la FP, tales como *haga usted de cuenta* o *hicieron gran cuenta*, a fin de poder establecer el grado de fijación de la estructura en cada siglo, como se señaló anteriormente. Para realizar la búsqueda de los datos se tomaron en cuenta en todas las variaciones morfológicas de tiempo, modo, aspecto número y persona del verbo *hacer* en las que apareciera la construcción. Así pues, abarca todos los datos existentes de *hacer (de) cuenta* desde la primera documentación en el siglo XVI hasta el presente siglo. Por último, es importante señalar que, al ser pocos datos para un estudio diacrónico y al no existir uniformidad en el número de registros por siglo, nuestra descripción

del comportamiento de *hacer (de) cuenta* privilegia el criterio cualitativo sobre el cuantitativo, con lo que se pretende identificar rasgos y tendencias de comportamiento formal y funcional para las distintas épocas con las que contamos con documentación.

4. ANÁLISIS

4.1. Panorama en el siglo XVI

En este siglo se documentan las primeras apariciones de *hacer (de) cuenta*. Se encontró un total de 20 datos distribuidos de 1527 a 1598, en España (16/20) y Colombia (4/20). En cuanto a sus características semánticas, la construcción ya presentaba un comportamiento variado y es posible reconocer cinco sentidos distintos:

Con sentido de *contar*:

- (1) De agüeros sacan afrenta;/Desconfianza obstinada;/Ceros que, no siendo nada,/Hacen infinita cuenta./Son una eterna querella/Mal que no consiente calma,/Y, fraguándose en el alma,/Se quedan por fragua della. CORDE (1550).

Con sentido de *recapitular*:

- (2) Pues estando en esto, entró por la puerta un hombre y una vieja. El hombre le pide el alquiler de la casa y la vieja el de la cama. *Hacen cuenta*, y de dos en dos meses le alcanzaron lo que él en un año no alcanzara. CORDE (1554).

Con sentido de *incluirse o ser parte de*:

- (3) Los tres fueron á Coro brevemente/Con cartas que llevaban sal pimienta,/Y los demás quedaron con su gente,/Haciendo dellos Fedrimán gran cuenta,/Por ser cada cual hombre diligente,/Y en los recuentros de mayor afrenta,/Donde muchos salieran con querella,/Pudieran ellos bien salir sin ella. CORDE. (1589).

Con sentido de *suponer*:

- (4) *Hacían cuenta* que mayor era el tormento que sufrían * cotidiano e inacabable, que podían ser las muertes de pocos días * que, si no salían con lo pensado, esperaban; y, en fin, siempre creían de sí mismos haber victoria de los cristianos, en lo cual siempre se engañaban. CORDE (1527).

Con sentido de *imaginar*:

- (5) “*Hacé cuenta*” dixo Emilia “que sois vos el Conde y decí lo que se os figurare que él dixerá, y así quedará todo remediado”. CORDE (1534).

En (1), se observa el valor referencial de la construcción que corresponde al significado básico que denota un evento de cuantificación de objetos; en (2), se encuentra la elaboración semántica del significado básico, donde se mantiene la noción semántica de cuantificación, pero el significado refiere un evento del campo mental y no físico. En cuanto a los ejemplos de (3) a (5), se notan extensiones semánticas derivadas del significado elaborado. En (3) destaca que se activa el rasgo de la posesión como parte del evento de la cuantificación (algo se cuenta como parte de los bienes de alguien). En (4) y (5), por su parte, el rasgo semántico prominente hace referencia al campo mental y ya no se percibe tan claramente la relación con el significado base. En ambos ejemplos, se introducen contextos donde se expresan valores modales epistémicos, ya que ambos introducen información que el hablante evalúa dentro del plano de lo *irrealis*.

Llama la atención que, desde las primeras documentaciones, aparezca esta variedad de sentidos, pero no todos se documentan con la misma frecuencia: (i) *suponer* (8/20), (ii) *imaginar* (8/20), (iii) *contar* (2/20), (iv) *incluir* o *ser parte de* (1/20) y (v) *recapitular* (1/20). De tal forma, esta diversidad es señal del desgaste semántico de la construcción, que se puede atribuir, en parte, a la presencia de un verbo soporte, el cual ha perdido considerable peso semántico. Así, es habitual que este tipo de verbos se combinen con un sustantivo para formar unidades predicativas complejas del tipo V+N, en donde los verbos soporte verbalizan a los sustantivos con los que se combinan, debido a su debilidad temática¹.

En su forma originaria, como en los ejemplos (1) a (3), *hacer (de) cuenta* tiene un sentido más transparente y composicional, se refiere literalmente a realizar una operación contable o llevar un registro. El sustantivo *cuenta* remite al acto de contar o calcular y el verbo *hacer* funciona como operador de acción concreta. Posteriormente, *hacer* comienza a perder el significado pleno de *realizar una acción* o *crear algo* y la expresión completa adquirió un valor más abstracto, asociado con la ficción o la suposición mental, lo que implica un cambio semántico desde el dominio de la contabilidad al de la cognición y la modalidad.

Finalmente, en cuanto a la distribución de los datos, llama la atención la baja ocurrencia del sentido referencial, correspondiente a *contar*, en contraste con la aparición de elaboraciones y extensiones semánticas de la construcción.

En cuanto a las propiedades sintácticas, es posible notar que ocurre tanto en unidades monológicas, como en los ejemplos de (1) a (4), como en unidades dialógicas:

(6) PALATINO Buenas colores le han dado, y bien lucidas. La media cara tiene enharinada y la media entintada.

PINCIANO *Hacen cuenta* que se ha de lavar para haber de salir al altar. Otra cosa habéis de notar, señor canonista: que entre estos clérigos y clerizones debe de haber todos los nueve grados que cuentan vuestros decretos que tienen oficio en la iglesia. CORDE (1550).

En (6), la aparición de la construcción en contextos dialógicos, aun cuando no se apela directamente al oyente, permite rastrear el conjunto de condiciones iniciales que permitieron el desarrollo de los rasgos que presenta la construcción sincrónicamente. En términos cuantitativos, las apariciones en los diferentes tipos de unidades discursivas se distribuyen así: (i) unidades monológicas (12/20) y (ii) unidades dialógicas (8/20). Esta distribución es relevante porque se favorece la aparición de *hacer (de) cuenta* en contextos donde no hay una interacción implícita hablante-oyente. Esta tendencia se establece como un parámetro de comparación con respecto a los usos y valores que adquirió la construcción con el pasar de los siglos, donde la apelación al oyente y los intercambios discursivos son rasgos pragmáticos prominentes en su uso y función.

¹ En el caso del español, el verbo *hacer* es uno de los más productivos en este tipo de construcciones. Por ejemplo, en expresiones como *hacer una pregunta*, *hacer un comentario*, *hacer un esfuerzo* o *hacer una llamada*, el verbo *hacer* no designa una acción concreta como en *hacer un pastel* o *hacer la tarea*, sino que actúa como un soporte para que el sustantivo (*pregunta*, *comentario*, *esfuerzo*, *llamada*) funcione como núcleo predicativo. En estos casos, el contenido semántico principal recae en el sustantivo, mientras que el verbo *hacer* cumple el rol de permitir la conjugación, la temporalidad y otras modificaciones gramaticales de la oración (Bosque, 2001). En cuanto a *hacer (de) cuenta*, no acepta una paráfrasis por un solo elemento léxico, puesto que *hacer (de) cuenta* no es equivalente a *contar*. Esto permite ver que el proceso de evolución de esta construcción no se trata únicamente de la fusión de un predicado complejo.

Por otra parte, la construcción puede aparecer al inicio (7), en medio (8) y al final (9) del enunciado, pero, a pesar de esta movilidad, hay una tendencia para aparecer al inicio: (i) inicio (14/20), (ii) intermedio (5/20) y (iii) final (1/20). En este sentido, llama la atención que, en los casos en los que *hacer (de) cuenta* aparece en posición media, siempre ocurre en posición inicial de acto, esto es, para este siglo, se favorece su aparición en posición inicial de unidad discursiva.

- (7) PALATINO Hacen bien, pues tienen tierra que se lo da abundantemente. Esa falta tienen los de Campos, que in solo pane se mantienen y no tienen cosecha de vino.

PINCIANO *Hacé cuenta* que les falta lo mejor y que están cojos y ciegos, que la buena vieja decía a sus hijos: “Hijos, cuando me falta el pan me falta un ojo, pero cuando me falta el vino estoy ciega de ambos”. CORDE (1550).

- (8) Concertados los torpes desvaríos,/Puestas las cosas todas en sus manos/*Hacían cuenta* de tomar navíos,/Y en ellos embarcarse los tiranos/Para domar los otros señoríos/De Panamá, con pueblos comarcanos,/Y desde Panamá pasar á Lima/Y subyectar el resto de por cima. CORDE (1589).

- (9) Ceros que, no siendo nada,/Hacen *infinita cuenta*./Son una eterna querella/Mal que no consiente calma,/Y, fraguándose en el alma,/Se quedan por fragua della. CORDE (1550).

En estrecha relación con la posición en la que aparece, se pueden notar algunos rasgos como unidad predicativa, en tanto que rige dependencia sintáctica o establece relación con otros constituyentes. Se observa que pueden aparecer distintos tipos de unidades a la derecha: (i) oración subordinada sustantiva introducida por *que* (15/20), (ii) FP, introducida por *de* o *sin* (2/20), (iii) oración subordinada adverbial (1/20), (iv) oración coordinada (1/20) y (v) sin constituyente (1/20). En este sentido, llama la atención que la construcción rige, en su mayoría, oraciones sustantivas introducidas por la conjunción *que*, como en (7). Esta tendencia ayuda a comprender que, desde etapas tempranas, *hacer (de) cuenta* aparece en adyacencia con este nexos, lo que favorece la fijación de la forma en esa estructura sintáctica, más allá de los valores semánticos y discursivos que adquirió en épocas posteriores.

Considerando que la estructura básica es *hacer cuenta* y la estructura sincrónica, *hacer de cuenta*, es necesario rastrear en qué momento la estructura cambió de V+FN escueta a V+FP y determinar cuáles habrían podido ser las motivaciones del cambio. Así, se analizó qué tipo de elementos podían aparecer entre el verbo y la FN: para este siglo, 17 de 20 casos presentan la estructura V+FN escueta en singular, mientras que, en los tres restantes, la FN aparece con algún modificador o con un determinante:

- (10) Y añadió [*sic*] que habían ya dividido entre sí aquellos cinco señores los que cada uno había de matar de los españoles y hacer captivos [*sic*], y la ropa y despojo de * todo lo que tenían para sí. *Hacían la cuenta* sin la huésped. CORDE (1527).

A partir de esta tendencia, es posible establecer que, para el siglo XVI, la estructura no marcada es *hacer* + FN escueta en singular. Los ejemplos permiten observar, además, que las estructuras donde la FN presenta un determinante o un modificador conservan el valor referencial con respecto a las que aparecen con FN escueta. Esta diferencia en la marcación sintáctica permite ver cómo, poco a poco, las estructuras *hacer cuenta* y *hacer la cuenta* comienzan a aparecer en distribución complementaria.

Con respecto a las propiedades morfológicas, la construcción presenta variación en el verbo; sin embargo, parece no ser aleatoria, pues se restringe a dos modos (imperativo e indicativo) y

dos personas (2.^a y 3.^a personas). Llama la atención que los casos en imperativo (9/20) sean ligeramente mayores que los usos de indicativo (8/20), hecho que resulta relevante porque los usos de imperativo son más marcados con respecto a otros modos verbales, ya que son un mecanismo de expresión de la función conativa y ponen de relieve en el discurso al oyente. Como se discute más adelante, esta tendencia a favorecer los usos de imperativo ayuda a entender de dónde surgen los valores modales que aparecen en épocas posteriores.

En cuanto a las propiedades discursivas, se reconocen tres tipos de modalidad: (i) *realis*, con un valor no marcado o neutro, por medio del cual el hablante expresa información referencial y denotativa (11), (ii) *irrealis*, tanto epistémica (12) como intersubjetiva (13):

- (11) Pues estando en esto, entró por la puerta un hombre y una vieja. El hombre le pide el alquiler de la casa y la vieja el de la cama. *Hacen cuenta*, y de dos en dos meses le alcanzaron lo que él en un año no alcanzara CORDE (1554).
- (12) *Haciendo cuenta* que en cada pobre y lisiado de aquéllos está su esposo Jesucristo, que lo recibe de su mano, y se lo agradecerá largamente en los divinos aposentos. Y esto baste cuanto a lo que habíamos de decir de la limosna, aunque más nos pudiéramos alargar, sino que no es necesario CORDE (1528).
- (13) PINCIANO Cierta, la cama no ha sido muy regalada. Vaya por amor de Dios y recibamos la buena voluntad, que esta gente de tierra de Salamanca es tan pobre que no alcanza caudal para más. *Hacé cuenta* que ha sido hoy la vigilia de nuestra entrada y que comenzamos ya a hacer penitencia CORDE (1550).

En (11) se hace referencia a un evento del campo mental equivalente a *recapitular*; sin embargo, no es posible establecer ningún indicio lingüístico de la postura del hablante con respecto a lo dicho, a diferencia de lo que ocurre en (12), donde *haciendo cuenta* introduce una suposición que el oyente debe asumir para comprender lo que se enunciará después. En (13), por su parte, la construcción introduce una situación hipotética; no obstante, el modo verbal que apela al oyente permite colocarlo en el mismo plano enunciativo y referencial que al hablante.

Cuantitativamente, llama la atención que haya el mismo número de casos de modalidad epistémica (8/20) e intersubjetiva (8/20) y que sean más numerosos con respecto a los casos de modalidad *realis*. Esto apunta a que la función principal de la construcción se relaciona fundamentalmente con el establecimiento discursivo de escenarios hipotéticos que, además, pretenden ser compartidos entre hablante y oyente. En este sentido, los datos muestran que, en los casos donde se expresa modalidad epistémica o intersubjetiva, también existe una función conativa: se apela explícitamente al oyente.

En resumen, las características principales que presenta la construcción en el siglo XVI son: (i) su aparición se restringe a España y Colombia, (ii) ya presenta un grado de desgaste semántico, (iii) funciona como una unidad predicativa compleja y establece relaciones sintácticas con los constituyentes adyacentes, (iv) aún no se encuentra completamente fijada, alterna entre V+FN escueta y V+FN con determinante o modificador, (v) aparece mayormente en modo imperativo, (vi) aparece frecuentemente a inicio de unidad discursiva y (vii) sus valores modales tienden a ser epistémicos o intersubjetivos.

4.2 Panorama en el siglo XVII

Para este siglo, hay 15 datos distribuidos de 1602 a 1645. Hay apariciones de la construcción en España (13/15), Perú (1/15) y México (1/15). Con respecto a sus características semánticas, hay cuatro sentidos distintos: *contar* (14), *recapitular* (15), *suponer* (16) e *imaginar* (17):

- (14) En tiempo de sus Reyes los hacían con mucha curiosidad: eran largos, más o menos, conforme al altor de las paredes del aposento donde los ponían; eran angostos y cuadrados y enterizos, que los debían de hacer con molde y de diferentes tamaños. *Hacíanlos por cuenta* y medida, unos mayores que otros, de a treinta hanegas. CORDE (1609).
- (15) y que el león no es tan fuerte contrario como vos lo imagináis; si considerásedes los refrescos que da Dios, etc., ¡qué de ellos habría valerosos soldados! *Hacéis la cuenta* desde vuestra cama regalada, dende vuestra glotonería, etc. Dic. y aplica al religioso. CORDE (1603).
- (16) habiéndole consultado veces el Marqués de Poça, presidente de Hacienda, le respondió por último: “*Haced cuenta* que es muerto este hombre”; y assí no osaban los ministros edificar, porque luego eran visitados. CORDE (1619).
- (17) *Hace cuenta* que, dando aquellos pasos por la obediencia, los da en compañía del niño Jesús cuando huía a Egipto con su madre y el sancto Joseph. CORDE (1606).

La construcción aumenta su frecuencia de uso en los valores extendidos por sobre los del significado base: *suponer* (7/15), *imaginar* (5/15), *contar* (1/15) y *recapitular* (2/15). Con respecto al siglo anterior, no se documenta el sentido de *pertenecer* o *ser parte de*. Esto podría ser un indicio incipiente de que la construcción se está especializando semánticamente hacia la codificación de eventos del campo mental. Además, es posible establecer una codificación sintáctica distinta, en estrecha relación con el significado. Esto es, cuando tiene sentido de *recapitular* aparece en una construcción de tipo V+Det+FN, como en (15).

En cuanto a las propiedades sintácticas, puede aparecer en contextos dialógicos y monológicos, pero lo que llama la atención es que, con respecto al siglo anterior, se registran casi por igual datos en ambos contextos: monológicos (7/15) y dialógicos (8/15). El aumento de los registros dialógicos podría ser un indicio de una mayor prominencia de la apelación al oyente. Por otra parte, su aparición está restringida a los contextos iniciales de enunciado (12/15) y de intervención (3/15). Esto permite suponer que, en esta etapa, los valores de la construcción comienzan a mostrar rasgos de especificidad sintáctica de marcación de lindes entre unidades discursivas. Así pues, la construcción mantiene un comportamiento similar al siglo anterior, ya que rige dependencia sintáctica o establece relación con otros constituyentes. También se observa que pueden aparecer distintos tipos de unidades dependientes de *hacer (de) cuenta*: (i) oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que* (12/15), (ii) oraciones coordinadas (1/15), (iii) FN (1/15) y (iv) FP (1/15). Como se puede notar, en este siglo se mantiene la tendencia a que la construcción subordine oraciones sustantivas introducidas por *que*. Ahora bien, probablemente el aspecto más significativo de las características sintácticas está relacionado con la estructura interna de la construcción. Se documentan tres tipos, cada uno asociado con sentidos distintos: (i) V+FN escueta, con *imaginar* o *suponer* (12/15), (ii) V+FP, con *contar* (1/15) y (iii) V+Det+FN, con *recapitular* (2/15). Este desarrollo en la codificación sintáctica permite apreciar un reajuste en el sistema, en el que opera el principio de búsqueda de la transparencia isomórfica y la relación uno a uno entre forma y significado.

Morfológicamente, se mantiene la tendencia del siglo anterior de la aparición de formas imperativas (11/15) sobre las de indicativo (4/15). Además, no aparece en perífrasis ni se consignan formas nominales y tampoco aparece el uso de subjuntivo. Nuevamente, los casos en imperativo son más numerosos que los del indicativo y se corrobora la tendencia mostrada en el siglo anterior de usar este modo verbal como un mecanismo de expresión de la función conativa, con lo que se pone de relieve al oyente. En cuanto a las características pragmáticas,

la modalidad mantiene la tendencia de marcar modalidades fuera del plano de lo real y lo referencial (3/15) y favorecer los usos epistémicos (7/15) e intersubjetivos (5/15). Los casos de modalidad neutra se restringen a cuando la construcción mantiene significados referenciales, esto es, cuando es equivalente a *contar* o *recapitular*, como en (14) y (15). Por otro lado, las modalidades epistémica e intersubjetiva ocurren en contextos mutuamente excluyentes: la primera, cuando la construcción es equivalente a *suponer*, como se vio en (16), mientras que la segunda, en los casos en que es equivalente a *imaginar*, como en (17). En este sentido, es necesario señalar que el rasgo distintivo que establece la diferencia entre estas dos modalidades es el grado de prominencia con la que se apela al oyente en el discurso:

- (18) Ocasionado del camino, cansado y fatigado, se pone a pensar muchas veces muy a lo vivo en todos los caminos que Dios hombre por su bien y reparo hizo. *Hace cuenta* que, dando aquellos pasos por la obediencia, los da en compañía del niño Jesús cuando huía a Egipto con su madre y el sancto Joseph. CORDE (1606)

En este ejemplo, se puede observar que la construcción es equivalente a *imaginar*; sin embargo, no se apela al oyente directamente, ya que la forma está en 3.^a persona en indicativo. No obstante, aunque no se apele al oyente, sí se pretende que evoque una imagen o una escena planteada por el hablante. Dicho de otra forma, el hablante no quiere llamar la atención del oyente, sino que quiere compartir su propia subjetividad o su punto de vista con aquel.

En resumen, las características principales de *hacer (de) cuenta* en este siglo son: (i) su aparición se restringe a España, Perú y México, (ii) presenta un importante grado de desgaste semántico, (iii) ya no se documentan contextos donde la forma sea equivalente a *incluir* o *ser parte de*, (iv) funciona como unidad predicativa compleja y establece relaciones sintácticas con los constituyentes adyacentes, (v) la codificación sintáctica comienza a ser diferente para cada sentido, (vi) aparece mayormente en imperativo, (vii) muestra una preferencia por aparecer al inicio de unidad discursiva y en contextos dialógicos y monológicos, y (viii) sus valores modales tienden a ser epistémicos o intersubjetivos.

3.3 Panorama en el siglo XVIII

Para este siglo, se registran 16 datos distribuidos de 1739 a 1786. Se documentan apariciones en España (15/16) y en Ecuador (1/16). Desde una perspectiva semántica, aparecen cuatro sentidos: (i) *recapitular* (19), (ii) *c* (20), (iii) *suponer* (21) e (iv) *imaginar* (22):

- (19) *Hace también la cuenta* de lo que gastarán en vestirse los siete millones y quinientas mil personas en que está considerado el vecindario de España y regula a cuatro pesos y medio al año en lana y seda. CORDE (1740).
- (20) Me parece que sería útil también *hacer de cuenta* del rey los navíos del comercio de este mar, aprovechando las maderas sobrantes para venderlas de este modo a los particulares. CORDE (1774).
- (21) Las circunstancias son tales, que yo asseguraré con toda certeza que alguno de aquellos doce le mató. *Haced ahora cuenta* que me argüís de este modo, discurriendo por todos doce, para convencerme de que ninguno de ellos le dio muerte: Juan no le mató. CORDE (1739)
- (22) *Haced, pues, cuenta* que de esos mismos gritos y cuestiones resonaron las paredes de la Sorbona, efecto de la barbarie de los tiempos, que el mismo tiempo destruirá. CORDE (1786)

En estos ejemplos es posible notar cómo el verbo *hacer* pierde progresivamente su valor léxico pleno, en tanto que la expresión, en conjunto, se consolida como una unidad con función modal o discursiva. Así, en (19), hay un uso composicional y literal de *hacer la cuenta*, dentro del dominio denotativo y sin indicios aún significativos de gramaticalización. En este caso, la acción concreta se puede parafrasear como *calcular el gasto* o *recapitular*. En (20), aunque mantiene cierta literalidad, el sentido de la expresión comienza a desplazarse hacia el ámbito administrativo e institucional. La presencia de la preposición *de* y la referencia al *rey* sugieren un uso más cercano a incluir en los registros oficiales, más que a un cálculo aritmético puntual, por eso se puede parafrasear por *incluir* o *ser parte de*. Esta transformación semántica apunta hacia una desemantización parcial no solo del verbo, sino de toda la construcción y una incipiente fijación estructural de la expresión. En (21) y (22), por su parte, se advierte con mayor claridad el grado avanzado de desgaste semántico, ya que *hacer cuenta* ya no funciona como una construcción con sentido cuantitativo, sino como una expresión fija que introduce un escenario hipotético que puede parafrasearse como *imagina* o *supón que*.

Distribucionalmente, se reparten de la siguiente forma: *recapitular* (2/16), *incluir* o *ser parte de* (4/16), *suponer* (9/16) e *imaginar* (1/16). Hay dos aspectos a destacar. Primero, se documenta nuevamente el sentido de *incluir* o *ser parte de* y, segundo, ya no ocurre el significado base de *contar*, lo que resulta relevante porque, a partir del este siglo, los usos referenciales de la construcción tienden a ser cada vez más marginales.

Con respecto a las propiedades sintácticas, la construcción sigue apareciendo en contextos dialógicos y monológicos, pero los usos monológicos (12/16) son más comunes que los dialógicos (4/16). Esta tendencia –junto con la reaparición del sentido de *incluir* o *ser parte de*– probablemente se deba a la baja documentación de datos de América. Por esta razón, solo sería posible afirmar que la tendencia a conservar los sentidos más cercanos al significado base y que la construcción aparezca en contextos monológicos son rasgos particulares de España.

Por otro lado, la posición de la construcción en el sintagma puede ser inicial o media de unidad discursiva, pero la primera está relacionada con la codificación de significados extendidos, mientras que la segunda codifica valores más cercanos al significado base. En este sentido, la frecuencia fue: inicial (11/16) y media (5/16). Estos resultados permiten observar que se mantiene la tendencia a que los valores de la construcción comienzan a mostrar rasgos de especificidad sintáctica de marcación de lindes entre unidades discursivas. También se observa que la construcción rige dependencia sintáctica o establece relación con otros constituyentes; sin embargo, solo rige FP introducida por *de* (7/16) y oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que* (9/16). Así, el hecho de que establezca menos tipos de relaciones sintácticas podría estar indicando que especializa sus propiedades como núcleo predicativo, lo cual sería síntoma de un proceso incipiente de gramaticalización. Cabe destacar que cuando la construcción rige una FP y su estructura interna es de tipo V+FP introducida por *de* (ejemplo 23), siempre codifica el significado de *incluirse* o *ser parte de* o, bien, de *recapitular*. Por otro lado, cuando rige una FP, pero su estructura interna es de tipo V+FN escueta codifica el significado de *suponer* o *imaginar*, como en (24). Esta diferencia estructural y de significado indica una relación de distribución complementaria entre *hacer de cuenta de* y *hacer cuenta de*:

- (23) Es menester no confundirse aquí, porque es exponerse a errar no atinando con la diferencia de las causas. Las fábricas, en lo tocante a su establecimiento en España, o se han *hecho de cuenta de* algún particular o de cuenta de la Corona. CORDE (1750).

- (24) Mas si vas sin dinero a verle, puedes/*Hacer cuenta de* averle ya veduto, Aunque fueras el mismo Ganimedes;/Hai la Spécula en fin, más alta que él,/Que parece la Torre de Babel. CORDE (1774).

En cuanto a su estructura interna, en este siglo se documenta que entre el verbo *hacer* y la FN pueden aparecer adverbios como: *también* (19) y *ahora* (21), además de partículas discursivas como *pues* (22). La posibilidad de incrustar constituyentes indica que su condición como unidad predicativa comienza a desgastarse semántica y sintácticamente. También, aparece, por primera vez en este siglo (1750), la forma *hacer de cuenta*, cuyo significado es equivalente a *incluirse* o *ser parte de* y no a los significados de *suponer* o *imaginar*. Se marca, por tanto, un cambio en el dominio cognitivo, focalizando la posesión a través del valor de la preposición *de*. Finalmente, se documentan tres tipos de estructura: (i) V+FN escueta con valor de *imaginar* o *suponer* (10/16), (ii) V+FP con valor de *incluirse* o *ser parte de* (4/16) y (iii) V+Det+FN con valor de *recapitular* (2/16). Como se puede observar, la codificación sintáctica diferenciada permite corroborar la tendencia del siglo anterior, en la que es posible ver un reajuste en el sistema, en el cual opera el principio de búsqueda de transparencia isomórfica y la relación uno a uno entre forma y significado.

Morfológicamente, se favorecen los usos imperativos (9/16) sobre los de indicativo (6/16) y ocurre una forma nominal. La construcción aparece en perífrasis, como en (24), y marcada con el clítico *se* (25). Estos casos, permiten ver que la estructura se refuerza en términos de contenido semántico mediante estos mecanismos.

- (25) Porque, empleada la tropa en el trabajo, ni se afeminaba ni corrompía, como le sucede cuando están largo tiempo holgando, y la paga no era gravosa al erario si la obra *se hacía de cuenta* de asentistas que deberían darle el socorro y adeudas citadas. CORDE (1550).

En cuanto a sus características pragmáticas, se registran más datos de modalidad *realis* con respecto al siglo anterior (6/16); asimismo, aumentan los casos de modalidad *irrealis* epistémica (9/16) y se presenta solo un caso de modalidad intersubjetiva. En este sentido, destaca que solo se registre un caso de modalidad intersubjetiva, correspondiente al ejemplo (22), donde se observa que no refiere a una situación particular sino, más bien, a un evento perteneciente al campo de la percepción en el que el hablante pretende establecer una escena para que el oyente evoque la misma experiencia mental que él. Así, la diferencia entre modalidad epistémica e intersubjetiva radica en la prominencia discursiva con la que se hace presente al oyente en el discurso y en el tipo de dominio cognitivo que se activa a partir del contenido del enunciado, como se puede apreciar en (22), reproducido abajo como (26):

- (26) *Haced, pues, cuenta* que no hay más diferencia entre el gladiador y el duelista que ser el gladiador hombre vil, o condenado al suplicio o esclavo comprado para dar público espectáculo, y que ahora este lindo oficio se lo reservó la nobleza como ministerio digno del honor.

En (26), la focalización está en un referente particular y en sus características, aspectos que el oyente debe evocar para comprender el contenido proposicional de la siguiente parte del enunciado. Por último, mientras las modalidades epistémica e intersubjetiva pueden aparecer en contextos donde se apela o no al oyente de forma directa, la modalidad *realis* se restringe a los contextos en donde no se apela al oyente. En los datos de este siglo, en 7 de 16 ocasiones se codifica lingüísticamente una apelación directa al oyente, mientras que en los 9 restantes no ocurre esto.

En resumen, las características principales que presenta *hacer (de) cuenta* en este siglo son: (i) su aparición se restringe a textos de España y Ecuador, (ii) tiene cuatro sentidos (*recapitular*, *incluir* o *ser parte de*, *suponer* e *imaginar*) y no aparece el de *contar*, (iii) funciona como unidad predicativa compleja y establece relaciones sintácticas con los constituyentes adyacentes, aunque solo rige oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que* y FP introducidas por *de*, (iv) se presenta una estructura sintáctica diferenciada para cada sentido, V+FN escueta codifica valores de *imaginar* o *suponer*, V+Det+FN codifica el sentido de *recapitular* y V+FP codifica el sentido de *incluirse* o *ser parte de*; además, se documenta por primera vez *hacer de cuenta*, con significado de *incluirse* o *ser parte de*. (v) La forma verbal aparece mayormente en modo imperativo y ocurre en núcleos predicativos más complejos como las perífrasis, (vi) tiende a aparecer a inicio de unidad discursiva y (vii) sus valores modales son mayormente epistémicos.

4.4 Panorama general del siglo XIX

En este siglo, los datos muestran cambios significativos con respecto a todas las características que presentaba la construcción en los tres siglos anteriores. En primer lugar, se encuentra poca documentación (9 casos) distribuidos de 1820 a 1896. Luego, se registran menos datos de España (2/9) y se diversifica su aparición en países de América: Argentina (2/9), Chile (2/9), Colombia (2/9) y Perú (1/9). Semánticamente, aparecen únicamente usos de los valores: *incluir* o *ser parte de* (1/9) (27), *suponer* (2/9) (28) e *imaginar* (6/9) (29). Destaca que se favorezca la aparición de sentidos extendidos y que no se atestigüen los significados de *contar* y *recapitular*. En (27), es posible notar un cambio en la estructura sintáctica de la construcción. Es el único dato del corpus donde se reconoce una estructura de ese tipo para codificar el sentido de *incluir* o *ser parte de*. El dato, no obstante, es significativo, ya que permite ilustrar mecanismos emergentes de codificación sintáctica de los sentidos más referenciales asociados con esta construcción. Así, los datos muestran una tendencia a favorecer los usos de los significados extendidos relacionados con las interacciones hablante oyente codificadas en el discurso.

- (27) Usted ya sabe lo que pasó con las temporalidades de los jesuitas: el Rey se echó sobre ellas y empezaron a administrarlas *por cuenta de la Real Hacienda*. Ignoro si fue mucho su producto o si, como dicen malas lenguas, todo o lo más se quedó entre las uñas de los administradores. CORDE (1820).
- (28) Llegado el reo a su presencia: - Desaten a ése –dijo–; híncale, bellaco, a los pies de este caballero; ya estás libre y *haz de cuenta* que jamás te he visto. CORDE (1882).
- (29) Así que venga, le atrapo, le exijo me pague las vacas que me ha cuereado, al precio más alto que pueda obtenerse en plaza, y así habré hecho siempre negocio. *Hago de cuenta* que he vendido una tropa gorda, cuando mi hacienda está en epidemia. CORDE (1875).

Los ejemplos anteriores permiten observar distintas configuraciones de la construcción, cada una de ellas representativa de distintos valores semánticos y grados de gramaticalización. En (27), se registra un uso donde la expresión *por cuenta de* remite al ámbito administrativo y económico, con un significado aún denotativo y composicional. En este contexto, *por cuenta de* equivale a *en nombre de* o *bajo la responsabilidad financiera de*, manteniéndose en el dominio cognitivo de la cuantificación. No se observa aquí desementización del verbo ni fijación idiomática. El sustantivo *cuenta* mantiene su sentido original y la construcción, en su conjunto, se alinea con usos institucionales propios del lenguaje jurídico-administrativo. En consecuencia, se trata de una expresión estable, no gramaticalizada en sentido estricto, sino más bien lexicalizada en un registro específico.

Los ejemplos (28) y (29), en cambio, ilustran usos ya claramente gramaticalizados de la expresión *hacer de cuenta*. En (28), el verbo *hacer* ha perdido su contenido léxico pleno y la construcción funciona como una unidad discursiva que introduce un escenario hipotético o ficticio. La expresión *haz de cuenta que* equivale, en el uso actual, a *imagina que* o *actúa como si*. Se advierte aquí una fijación estructural (imperativo + *de cuenta que* + oración subordinada), así como un desplazamiento funcional hacia el ámbito de lo epistémico y lo intersubjetivo. Esta construcción opera como un mecanismo de gestión del punto de vista, rasgos característicos de la gramaticalización en el plano pragmático.

El ejemplo (29) confirma esta tendencia. Aquí, el hablante recurre a la expresión *hago de cuenta que* para expresar una estrategia modalizante: aunque en la realidad no ha vendido el ganado, se comporta mentalmente como si lo hubiera hecho. El verbo *hacer* muestra un alto grado de desemantización y la construcción opera como una forma gramaticalizada que introduce una valoración subjetiva o una interpretación hipotética de una situación. Este uso evidencia la consolidación de la expresión como marcador modal de tipo representacional, con alta frecuencia en registros orales y coloquiales, como se ve en datos más recientes.

En cuanto a sus propiedades sintácticas, *hacer (de) cuenta* puede ocurrir en posición inicial (4/9), media (4/9) o final (1/9) de unidad discursiva. Es interesante notar que hay igual número de contextos donde la construcción aparece en posición inicial y media, ya que, al diversificarse la posición, también se diversifica su funcionalidad. Este aspecto estaría en estrecha relación con la especialización, ya que los datos de este siglo permiten observar que la forma comienza a especializar su significado semántico y adquiere valores funcionales. A diferencia de los siglos anteriores, se favorece la aparición de la construcción en contextos dialógicos (6/9) sobre los monológicos (3/9), lo que resulta significativo porque permite notar que la construcción funciona mayormente para emular la estructura de los actos de habla orales en el discurso escrito y, en menor medida, ayuda a conceptualizar eventos en la mente del oyente en contextos narrativos. Otro índice de la especialización de la construcción está relacionado con el comportamiento sintáctico de los constituyentes que rige, esto es, subordina únicamente FN (1/9), FP (1/9) y oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que* (7/9); sin embargo, se mantiene la tendencia –vista ya en el siglo anterior– a la subordinación de oraciones sustantivas.

Sobre la estructura interna de la construcción, se encontraron dos tipos de estructuras: (i) V+FN escueta con valor semántico de *suponer* (1/9) y (ii) V+FP con valor de *imaginar* o *suponer* (8/16). Así pues, a diferencia del siglo anterior, no se registra la estructura V+Det+FN y el único contexto en el que aparece V+FN escueta pertenece a la documentación de España:

- (30) Cervantes dejó dibujarse en sus labios otra sonrisa algo más plácida que la anterior, y dijo casi alegremente: - *Haced cuenta*, señores, de que nada he dicho. Vosotros queréis que viva: vivamos, pues... CORDE (1827).

Este hecho es relevante porque es un indicio del desarrollo de una codificación sintáctica diferenciada para los dialectos americanos frente al peninsular con respecto al sentido de *suponer*. Por otra parte, la estructura V+FP, vista en (28) y (29), adquiere más valores semánticos con respecto al siglo anterior. De esta forma, *hacer cuenta* y *hacer de cuenta* están en variación libre y no en distribución complementaria, únicamente en los contextos con sentido de *suponer*. Este tipo de comportamiento es habitual en los procesos de gramaticalización, donde la gramática emergente “puede, a veces, durante siglos convivir, coexistir y solaparse con la gramática desinente [lo que] produce variación lingüística, es decir, oposiciones funcionales esencialmente variacionales” (Girón Alconchel, 2018: 323).

Desde una perspectiva morfológica, en este siglo se documentan las primeras apariciones de uso de 1.^a persona (3/9) y de modo subjuntivo (2/9), se presenta la forma en imperativo (3/9) y un uso en forma nominal. Resulta interesante que no se registran usos de 3.^a persona ni en subjuntivo ni en indicativo. Los casos donde aparece el modo subjuntivo tienen valores exhortativos y yusivos, con lo que se aumenta el grado de apelación al oyente en el discurso mediante un recurso distinto al uso de imperativo:

- (31) Don José Miguel, que parecía en ese instante más preocupado de lo que pensaba que de lo que oía, soltando una sonora carcajada, después de haber mirado su reloj, cogió precipitado el sombrero, y con un expresivo “No tenga usted cuidado, misiá Mercedes; *haga usted de cuenta* que ya el pájaro está en la jaula y, por si acaso, asegure la puerta de calle”. CORDE (1882).

De tal forma, la tendencia a que aparezcan usos de 2.^a persona, la ausencia de la 3.^a persona y la baja frecuencia de uso de la 1.^a, muestran la prominencia de la apelación al oyente en los valores asociados con esta construcción. Por último, en cuanto a los rasgos pragmáticos, en estrecha relación con la aparición de los usos de subjuntivo y la tendencia a focalizar a la 2.^a persona en el discurso, en este siglo se observa un aumento en la codificación de la modalidad intersubjetiva (5/9), con respecto a la *realis* (1/9) y la epistémica (3/9). De esta manera, la restricción de significado, la presencia de usos en subjuntivo con valor exhortativo y yusivo, la tendencia a que aparezca la 2.^a persona en el discurso y la presencia prominente de la modalidad intersubjetiva son indicios significativos de que la construcción ha perdido significado léxico y ha comenzado a especializarse funcionalmente.

En breve, las características principales que presenta la construcción en este siglo son: (i) se registran menos datos en España y más de América que en cualquier otro siglo, (ii) no se documentan los sentidos de *contar* ni *recapitular* y se favorecen los contextos donde significa *suponer* e *imaginar*, (iii) únicamente rige oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que* y FP introducida por *de*, (iv) no se registra la estructura V+Det+FN y V+FN escueta ya solo se documenta en España, (v) la estructura V+FP adquiere más valores semánticos con respecto al siglo anterior, *hacer cuenta* y *hacer de cuenta* están en variación libre y no en distribución complementaria en los contextos donde significa *suponer*, (vi) hay más usos de 2.^a persona y, además, surgen las primeras apariciones de usos de subjuntivo con valor yusivo y exhortativo, y (vii) sus valores modales tienden a ser intersubjetivos debido a la prominencia en la codificación de la 2.^a persona.

4.5 Panorama en los siglos XX y XXI

Hasta este momento, se ha descrito el comportamiento formal, semántico y pragmático-discursivo de la construcción *hacer (de) cuenta* a lo largo de cuatro siglos. Si bien se observan hallazgos importantes en cada uno, los datos de este periodo reflejan un cambio significativo que solo es posible apreciar a la luz de toda la descripción anterior. De tal forma, se decidió agrupar la descripción de los siglos XX y XXI, en primer lugar, porque presentan características similares y, en segundo lugar, porque hay muy pocos datos del siglo XXI, como para describirlos por separado y establecer generalizaciones.

En principio, en el siglo XX, el primer aspecto que llama la atención es el número de datos. Se registran 65 ocurrencias de los 131 datos totales que integran el corpus, a partir de 1904 y hasta 1996. La mayoría de las apariciones provienen de México (31/65) y Argentina (15/65), y se presenta en menor medida en España (5/65), Colombia (4/65), Guatemala (3/65), Uruguay

(3/65), Perú (2/65), Chile (1/65) y Honduras (1/65). Los resultados para México y Argentina llaman la atención, sobre todo porque, en los siglos anteriores, la documentación de esta forma es marginal; estos resultados también apuntan a un incremento en el uso de la construcción en los dialectos de América, tendencia que se había presentado en el siglo anterior. Por su parte, los datos del siglo XXI, solo se registran 5 apariciones en Argentina, Colombia, Perú, República Dominicana y ninguna en España. Desde un criterio semántico, en este periodo vuelven a aparecer varios sentidos, pero lo que resulta significativo es que cada uno presenta una distribución geográfica particular: *contar* (1/65) en Argentina, *figurarse* (15/65) en México y Colombia, *imaginar* (31/65) en Argentina, Chile, México, Colombia, España y Guatemala, *incluir o ser parte de* (2/65) en España y Honduras, y *suponer* (16/65) en Argentina, Guatemala, México, Perú y Uruguay. A partir de estos resultados, resaltan dos aspectos: (i) aparece de nuevo el significado base (*contar*), aunque sea de manera marginal, y (ii) se puede apreciar un nuevo sentido equivalente a *figurarse*. La diferencia entre el sentido de *imaginar* (32) y el de *figurarse* (33) radica en que, en el primer caso, se pone de relieve una escena completa especificada a partir de una descripción, mientras que, en el segundo, se focaliza un referente particular del discurso y sus características. Esos dos sentidos, a su vez, se distinguen de *suponer* (34) en el grado de especificidad y de focalización de los elementos enunciados:

(32) La Luna bajó a la tierra por escalones formados de nubes y, acompañada de su amiga la estrellita siguió andando por entre los pinos hasta que llegó al corazón mismo de su enamorado. *Haceros cuenta*, niños míos, lo que sintió el Valle cuando vio venir a la Luna. Tanta alegría le dio que, en lugar de hablar, su voz se hizo de rosas y de flores que se esparcieron por el pecho de la Luna. CREA (1923).

(33) - Figuras tuyas. El rey de espadas -el rey De Oteyza, perdón- es ora sí que bien humanista...

-No, y el rey de oros. Te juro que, boca arriba en la mesita, le miraba yo una sonrisa así como de medio lado, medio mefistofélica, que *haz de cuenta* Moctezuma Cid cuando nos estaba cabuleando con sus gráficas para justificar el ramalazo en la leche y el gas. Aquella sonrisa que parecía decir: “¿Dónde quedó la bolita? La mano es más rápida que la eteétera”. CREA (1985).

(34) ¿Recuerdan ustedes que en mi crónica pasada demostré hasta la saciedad que don Pedro José y yo nos queríamos como dos chanchos y nos tratábamos con más confianza que Orestes y Píldes, Rómulo y Remo, Castor y Polux y Backus y Jhonston?... Pues *hagan de cuenta* que no hay nada de lo dicho. CREA (1908).

En (32), se evoca una escena que el oyente debe crear mentalmente a partir de lo que describe el hablante; además, se observa un uso pragmatizado de la expresión *haceros cuenta*. La fórmula aparece como parte de una narración fantástica o simbólica, dirigida a un interlocutor infantil (*niños míos*), y tiene como función principal introducir un escenario emocional y ficcional. Aquí, el verbo *hacer* ha perdido su contenido léxico pleno, y la expresión completa funciona como un marcador discursivo representacional y de modalidad epistémica. En (33), el hablante emplea la construcción *haz de cuenta* en un contexto marcadamente coloquial y humorístico. El uso no solo introduce un escenario imaginado, sino que lo hace dentro de una estrategia discursiva que apela a la complicidad del interlocutor y a la focalización de un referente particular que hablante y oyente deben conocer, es decir, apela a una subjetividad compartida. El ejemplo evidencia un alto grado de fijación, tanto en la estructura como en la función comunicativa de la construcción, la cual permite establecer comparaciones y valores expresivos y subjetivos dentro de un marco conversacional distendido.

En (34), se muestra un uso consolidado de la locución en una estructura exhortativa. Aquí, el hablante recurre a la fórmula *hagan de cuenta que* para introducir una rectificación o suspensión del discurso anterior. Esta función metadiscursiva se apoya en la presuposición de que el interlocutor puede, mediante un acto mental simulado, imaginar una realidad alternativa. La expresión, entonces, no solo ha perdido la composicionalidad léxica de sus elementos, sino que se ha especializado en funciones discursivas complejas, particularmente útiles para manejar el punto de vista o la construcción de mundos posibles en la interacción comunicativa.

Estos valores semánticos diferenciados son el resultado de un proceso de especificación de la construcción, que se ha atestiguado en los siglos anteriores. Por su parte, la reaparición de sentidos no atestiguados en el siglo anterior habla posiblemente de que la frecuencia de uso bajó o, bien, se restringió dialectalmente y no de que estas estructuras y sus significados hayan dejado de existir en la lengua. También llama la atención que aparezcan únicamente los significados extendidos y no los base. Los datos del siglo XXI apuntan a que este comportamiento se mantiene ya que solo se registran usos de *imaginar*, *suponer* y *figurarse*, estructural y semánticamente iguales a los vistos en los ejemplos de (32) a (34). Estos ejemplos confirman que, hacia el siglo XX, la expresión *hacer de cuenta que* ha completado su proceso de gramaticalización, adquiriendo un valor modal-discursivo altamente convencionalizado.

En cuanto a sus propiedades sintácticas, el número de contextos de aparición en unidades dialógicas (35/65) y monológicas (30/65) es muy similar, con una tendencia ligeramente superior a que la construcción aparezca en unidades dialógicas. Esta tendencia probablemente esté relacionada con que la construcción aparece en contextos narrativos, como en (34), en los que se describen interacciones, además de los que buscan emular la estructura de los actos de habla orales en el discurso escrito, como en (33). La construcción puede aparecer en posición inicial (43/65) o media (19/65) de la unidad discursiva, aunque se privilegia su aparición al inicio. Esto apunta a que sirve como elemento focalizador introductorio de elementos en el discurso, pero también marca lindes entre unidades discursivas, por ello su significado tiende a tornarse más procedimental y menos léxico. Este comportamiento ya se ha atestiguado en siglos anteriores, pero en el XX y XXI se registra de forma más recurrente. Otro aspecto importante es que *hacer (de) cuenta* comienza a aparecer en adyacencia a marcadores discursivos (34), esto ocurre en 6 casos y se restringe a los casos donde significa *imaginar* o *suponer*.

A diferencia del siglo anterior, en este periodo se diversifica el tipo de constituyente que se encuentra a la derecha, probablemente porque aparece un nuevo sentido y porque hay más documentación, de modo que pueden ocurrir: frases adjetivas, adverbiales, nominales, preposicionales, oraciones coordinadas copulativas, adverbiales y relativas. Sin embargo, se sigue favoreciendo que la construcción establezca dependencia con oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que* (43/65) y FN (10/65). Otro aspecto para destacar es que ya puede aparecer sin complemento, pero únicamente cuando significa *suponer*:

(35) “Yo jamás cometería tal crimen”, aseguró el abuelo Francisco. “Dije: *haz de cuenta*. Es sólo una suposición.”

“Bueno, está bien, *haré de cuenta*... -contestó el abuelo Francisco, y tras una pausa, agregó: -Aunque de todos modos, yo jamás cometería tal crimen.” CREA (1977)

Esta pérdida en la estructura argumental muestra que comienza a perder sus rasgos de núcleo predicativo y adquiere funciones discursivas. Por otro lado, en cuanto a su estructura interna, reaparecen las formas –no documentadas desde el siglo XVIII– V+Det+FN y V+FN escueta; sin embargo, es importante señalar que la ausencia de datos o la baja aparición de estas estructuras quizá se deba a que la frecuencia de uso bajó y no a que la forma cayera en desuso.

Un par de tendencias que se mantienen es que las estructuras comienzan a codificar significados distintos y la distribución particular en función de la zona geográfica de donde proviene la documentación. Así, V+FN escueta, con sentido de *imaginar* o *suponer* (7/65), V+FP introducida por *de* con sentido de *incluirse* o *ser parte*, *suponer*, *imaginar* y *figurarse* (57/65) y V+Det+FN con sentido de *contar* (1/65). Es interesante notar que las formas *hacer cuenta* y *hacer de cuenta* están en variación libre, codificando los mismos significados para el caso de España, mientras que en México aparecen en contextos mutuamente excluyentes, es decir, codifican significados distintos. Así pues, cuando la estructura V+FN escueta significa *imaginar* o *suponer*, para este siglo no se documenta en México. Por otra parte, el sentido de *incluirse* o *ser parte* de presenta una característica morfológica particular, ya que aparece marcado con el clítico *se*:

- (36) Y finalmente se acordó: hacer concierto sobre las puntas de piedra que faltaban, según costaron las que *se hicieron de cuenta* de la obra por el maestro Miguel Rafael Valladares para que estuvieran prontas. CREA (1904).

La estructura de tipo V+FP, cuando codifica el valor de *imaginar*, no aparece en España; el sentido de *figurarse*, que es el más novedoso dentro de los datos del corpus, solo se documenta en México y en Colombia. Además, la estructura V+Det+FN siempre tiene el sentido de *contar* y se documenta únicamente en Colombia. De esta forma, es destacable el par mínimo encontrado entre la estructura *hacer cuenta* y *hacer la cuenta* codificando significados distintos. Esta misma tendencia estructural se mantiene en el siglo XXI, privilegiando la aparición de las estructuras de tipo V+FN escueta y V+FP.

Ahora bien, en términos morfológicos, destaca que reaparecen usos de 3ª persona no atestiguados en el siglo anterior. Esto posiblemente se deba a que hay más documentación y en una mayor variedad de países. También, los casos donde *hacer* está en subjuntivo en 2ª persona (27/65) son más numerosos que los de indicativo (4/65) e imperativo (13/65). Estos datos sugieren una mayor prominencia en la apelación del oyente dentro del discurso. Se consignan dos casos de formas marcadas con *se* y cuatro donde aparece en perífrasis. En contraste, los datos del siglo XXI muestran usos de 1.ª y 2.ª persona en los tres modos y también se registran apariciones de la construcción en perífrasis verbales.

Con respecto a sus características pragmáticas, aparecen los tres tipos de modalidad *realis* (3), epistémica (25/65) e intersubjetiva (37/65). En este sentido, como el uso de la 2ª persona presupone un mayor grado de prominencia discursiva del oyente, se incrementa la frecuencia de aparición de la modalidad intersubjetiva. Pero hay que señalar que la expresión de este tipo de modalidad está restringida a los contextos en donde la construcción significa *imaginar* o *figurarse*. Por otro lado, la modalidad epistémica aparece cuando la construcción significa *imaginar* o *suponer*. Finalmente, la modalidad *realis* solo aparece cuando la construcción significa *contar* o, bien, *incluirse* o *ser parte de*. Como se puede notar, la modalidad intersubjetiva y epistémica alternan, entonces, en los contextos donde la construcción significa *imaginar*; con todo, el rasgo que permite identificar una u otra es el grado de apelación al oyente directamente expresado en forma lingüística, mediante el uso de la 2ª persona en el discurso. En el caso de los datos del siglo XXI, solo se consignan ejemplos de modalidad epistémica e intersubjetiva, por ello, en todos los casos, hay una apelación directa al oyente en el discurso.

En breve, las características principales que presenta la construcción en esta etapa son: (i) la documentación se presenta en una mayor cantidad de países de América, (ii) las ocurrencias de aparición bajan en España con respecto a los datos que se consignan en América, (iii) hay un incremento en los usos en México y Argentina, (iv) surge el sentido de *figurarse*, que presenta rasgos funcionales con mayor grado de especificidad que *imaginar* o *suponer*, (v) se

diversifican los tipos de constituyentes con los que la construcción establece relaciones sintácticas, pero se mantiene la tendencia a que rija oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que*, FN y FP introducidas por *de*, (vi) se observa un comportamiento diferenciado con respecto al tipo de significados que codifica cada estructura y, además, con respecto al país en el que aparecen, (vii) se documentan mayormente usos de 2ª persona y, además, los usos de subjuntivo con valor yusivo y exhortativo aparecen de forma más recurrente, y (viii) los valores modales son mayormente intersubjetivos debido a la frecuencia de aparición de la 2ª persona.

5. DISCUSIÓN

En virtud de que *hacer (de) cuenta* presenta un desgaste semántico desde sus primeras documentaciones, se puede proponer la presencia de extensiones y elaboraciones semánticas, lo que supone el primer indicio de un proceso de gramaticalización incipiente (Lehmann, 2015). Así, el significado base correspondería al sentido de *contar*, que refiere a un dominio cognitivo material y concreto; luego, el sentido de *recapitular* es una elaboración semántica del significado base, pues también refiere a una cuantificación de referentes, pero cambia el foco del dominio cognitivo: de lo físico al campo mental. En cuanto a los valores de *incluir* o *ser parte de*, son extensiones de *recapitular*, ya que comparten la prominencia del marco de referencia relacionado con la posesión en un evento del campo mental. De manera análoga, *suponer*, *imaginar* y *figurarse* también son extensiones de *recapitular*, ya que el rasgo compartido es el espacio mental, pero cada uno con rasgos de especificidad particulares:

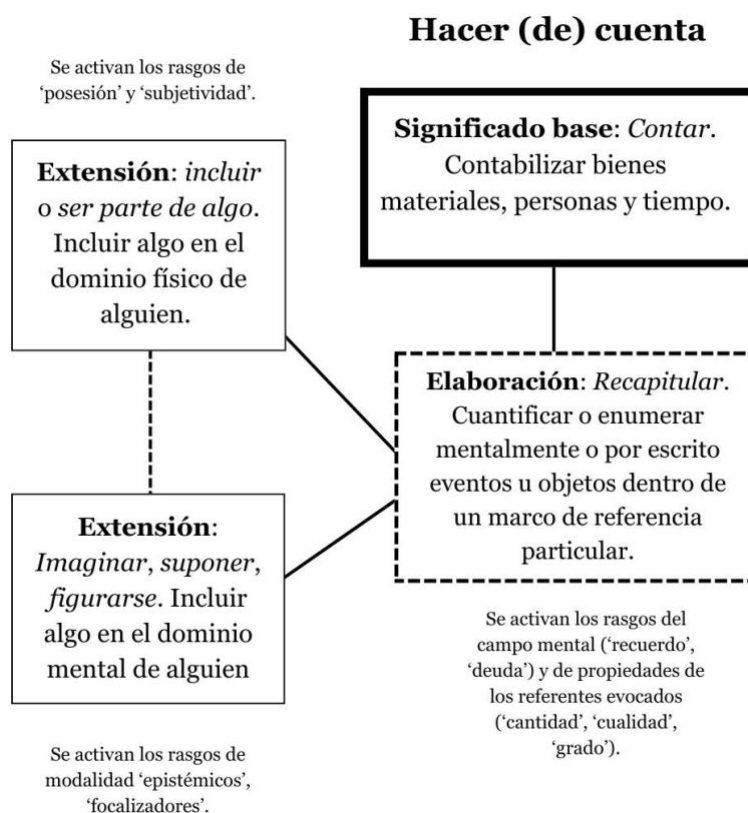


Figura 1. Red semántica de los significados de la construcción *hacer (de) cuenta*.

Entonces, es posible notar que los significados extendidos guardan una mayor relación con el significado elaborado *recapitular* que con el significado base, *contar*. Además, con el pasar de los siglos, se aprecia una tendencia a que aparezcan con mayor frecuencia los significados extendidos (ver Anexo 1). Finalmente, un proceso de desgaste semántico se relaciona con la gramaticalización, pero también puede dar cuenta de la creación de una metáfora conceptual, que desempeña un papel crucial para establecer las condiciones por las cuales los significados concretos adquieren significados más abstractos y subjetivos, como ocurrió con *hacer (de) cuenta* (Traugott, 1995).

Con respecto a los cambios en la estructura sintáctica, se presenta un proceso que favorece inicialmente el uso de V+FN escueta, *hacer cuenta*. Esta tendencia se va modificando a través de los siglos, ya que aparecen casos con la estructura V+Det+FN, *hacer la cuenta* o *hacer su cuenta*. También surgen variaciones estructurales como *hacer infinita cuenta*, que sería una estructura de tipo V+FN+Mod. Asimismo, se documentan casos en los que se incrusta un elemento entre el verbo y la FN: *hacer, pues, cuenta*. En una segunda etapa, surge la estructura *hacer de cuenta* que entra en variación con *hacer cuenta*, tanto en los mismos contextos sintácticos como con un significado equivalente. Esto es, la forma innovadora y la más antigua aparecen en variación libre restringida contextualmente a los significados de *suponer* e *imaginar*. En una tercera etapa, se favorece la aparición de la estructura V+FP, que presupone un incremento en la frecuencia de uso de la forma innovadora por sobre la forma más antigua. Además, la forma innovadora adquiere nuevos valores semánticos: además de *suponer* e *imaginar*, ahora tiene un sentido más específico, *figurarse*. Por el contrario, la estructura V+FN escueta se especializa con los valores de *recapitular*, *suponer* e *imaginar*, y las estructuras V+Det+FN y V+FN+Mod retoman los significados más antiguos de *contar*, *incluir* o *ser parte de*. En breve, en esta etapa, *hacer cuenta* y *hacer la cuenta* aparecen en distribución complementaria, codificando significados distintos. También se presenta una tendencia a que se especialice el tipo de relaciones sintácticas con otros constituyentes. En un primer momento, la construcción regía oraciones subordinadas sustantivas, subordinadas adverbiales, FN y FP, y podía aparecer coordinada con otras oraciones. Después, conforme avanzan los siglos, la construcción presenta una tendencia a regir principalmente oraciones subordinadas sustantivas y FN y a no aparecer en coordinación con otras oraciones.

Por otro lado, destacan los cambios en la estructura sintáctica de la construcción relacionados con la codificación de significados particulares. En las primeras etapas, se revela el comportamiento de la construcción al pasar por un contexto puente (Heine, 2002); del siglo XVI al siglo XVIII, la estructura V+FN escueta atraviesa un contexto de cambio, ya que codifica diferentes sentidos. Precisamente, en el siglo XVIII, emergen nuevas estructuras como un mecanismo de reajuste del sistema para subsanar la ambigüedad de significados codificados por una sola forma. A partir de entonces, se presenta un contexto de cambio que se aprecia nítidamente en los datos del siglo XIX. Algo parecido ocurre con la estructura V+FP introducida por *de*, que, a partir del siglo XVIII, compite como forma innovadora codificando los mismos sentidos que la forma más antigua, pero agregando rasgos pragmáticos y discursivos específicos. Los datos de los siglos XX y XXI muestran que la forma innovadora se extiende a través de los dialectos de América, incrementando su frecuencia y restringiendo las apariciones de la forma antigua al dialecto de España. Toda esta información se concentra en los Anexos 2 y 3.

Otro aspecto que destaca es la estructura morfológica variante en las primeras etapas y que, con el paso de los siglos, tiende a fijarse en los usos de 2.^a persona de imperativo y subjuntivo. Hay que recordar que, en los datos más antiguos, la alternancia modal se presenta entre indicativo e imperativo únicamente; pasado el tiempo, se observa que los usos de indicativo se vuelven marginales con relación a los contextos donde aparece imperativo o subjuntivo con valor yusivo o exhortativo. También llama la atención que, en los siglos más recientes, la construcción comienza a aparecer en contextos predicativos más complejos, como perífrasis de futuro, con los verbos *haber*, *deber* y *poder*. Esto estaría apuntando hacia su grado de fijación como un solo constituyente, formal y funcionalmente hablando (ver Anexo 4). Así pues, se presenta un proceso de subjetivización mediante el cual los significados se desplazan hacia una mayor incorporación de la perspectiva del hablante, sus actitudes y sus evaluaciones (Traugott, 1995). Finalmente, la elección de formas marcadas, como el imperativo y el subjuntivo, y el uso frecuente de 2.^a persona en todas las épocas, da cuenta de un proceso en el que los hablantes asignaron valores específicos a esta construcción. Tales valores se reflejan directamente en la estructura de la construcción.

Por último, uno de los fenómenos más significativos en el corpus es la expresión de la modalidad y la forma en que se refleja la interacción entre el hablante y el oyente en el discurso. Este fenómeno ayuda a explicar los usos sincrónicos de *hacer (de) cuenta* descritos en §1. Así, desde etapas históricas tempranas, los datos muestran que esta construcción tiende a introducir enunciados que el hablante considera hipotéticos. Al pasar de los siglos, los usos referenciales aparecen con menor frecuencia y se registran más casos donde se expresa modalidad epistémica. Como ya se señaló, la expresión de modalidad *irrealis* supone un mayor grado de subjetivización del hablante con respecto a lo enunciado y a esto, además, hay que agregar que los usos donde se apela directamente al oyente –mediante el modo imperativo y el subjuntivo con valor exhortativo– aumentan. En conjunto, estos factores promovieron el desarrollo de un valor modal más específico: el de la intersubjetividad, esto es, el hablante pretende compartir con su interlocutor la forma particular en está conceptualizando un evento, más que imprimir su grado de certeza. Finalmente, hay que apuntar que la clasificación clásica de modalidad nos permite entender los contextos donde la construcción codifica enunciados hipotéticos, pero no cuando tiene otras funciones más de carácter discursivo, como se nota en los datos del siglo XIX. De tal forma, resulta pertinente hablar de modalidad intersubjetiva (Nikiforidou, 2012), pues facilita entender los mecanismos por medio de los cuales el hablante expresa la evaluación de una situación o proposición y, además, permite tomar en cuenta las actitudes, creencias o puntos de vista de otros participantes en la comunicación.

Así pues, considerando todos estos cambios, en conjunto, así como sus funciones discursivas sincrónicas, se puede proponer que *hacer (de) cuenta* sufrió una gramaticalización no prototípica (Girón Alconchel, 2018), en la que una construcción sintáctica, con estructura variada, se gramaticaliza como partícula discursiva.

6. CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación era acreditar el *continuum* en el cambio sintáctico y semántico de *hacer (de) cuenta*, atendiendo a variables semánticas, sintácticas, morfológicas y pragmático-discursivas. Así, el análisis diacrónico reveló un proceso de cambio lingüístico significativo, caracterizado principalmente por los procesos de gramaticalización y de subjetivización. Primero, se acreditó una diversidad semántica y funcional desde sus primeras apariciones –*contar*, *recapitular*, *imaginar* y *suponer*–, lo que evidenció un desgaste semántico

temprano. Con el paso del tiempo, se presentó un aumento en los valores semánticos extendidos (*imaginar* y *suponer*), en detrimento de sus usos referenciales (*contar*). La variación en la estructura sintáctica, por su parte, es constante a través de los siglos; en un principio, predominaba la estructura V+FN escueta y, posteriormente, se presentan estructuras más complejas, V+Det+FN y v+FP. Más adelante, surgen estructuras específicas para codificar funciones particulares.

De tal forma, *hacer (de) cuenta* sufrió un proceso de gramaticalización evidente: (i) pierde el contenido léxico, (ii) presenta un aumento de su función gramatical y discursiva y, además, (iii) transitó de ser un núcleo predicativo a una unidad con valores pragmáticos y discursivos. Por otro lado, también se comprobó la presencia de un proceso de subjetivización, que se manifiesta en la prominencia de valores modales epistémicos e intersubjetivos, particularmente en los siglos más recientes. De tal forma, ambos procesos explicarían las funciones pragmáticas y discursivas de *hacer (de) cuenta* en sus usos sincrónicos, fundamentalmente los de: ilustrador situacional (Uribe, 2014), ejemplificador (Guillén, 2022) e introductor de escenarios hipotéticos (Escandell Vidal, 1993; De Mello, 1994; Guillén, 2022), donde la actitud y la perspectiva del hablante desempeñan un papel determinante.

Además, esta construcción muestra un comportamiento geográfico particular. En los siglos XX y XXI, es especialmente frecuente en dialectos del español de América, sobre todo en México y en Argentina, lo que también refleja una distribución distinta de los diferentes valores de la construcción. Así pues, el estudio de *hacer (de) cuenta* contribuye al entendimiento de los procesos de gramaticalización y subjetivización en la historia del español, demostrando la manera en que una construcción puede evolucionar, a lo largo del tiempo, tanto en forma como en función, específicamente de ser una unidad predicativa por adquirir características de partícula discursiva.

Finalmente, los resultados tienen implicaciones para el análisis de los marcadores y las partículas discursivas, proporcionando un modelo de cómo se desarrollan y se especializan funcionalmente estos elementos discursivos y sobre cómo la subjetivización juega un papel crucial en el cambio lingüístico. Con todo, es necesario señalar que se trata de una primera aproximación a los datos y que falta mucho trabajo por hacer, no solo con respecto a la construcción *hacer (de) cuenta*, sino, en general, sobre las partículas y marcadores discursivos desde la perspectiva diacrónica. Por ejemplo, un tema pendiente es tratar de describir por qué adquirió un comportamiento especial en el español de México, en general, y en Monterrey, en particular.

Referencias bibliográficas

- Ávila, Raúl. 2003. *Hacer de cuenta en distintas regiones de México*. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 58(2). 321-345.
- Bosque, I. (2001): "On the weight of light verb predicates", J.Herschenson, K. Zagona y E. Mallén (eds.), *Features and Interfaces in Romance*, Amsterdam: Benjamins, 23-38.
- Butt, John, & Benjamin, Carmen. 2013. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. Nueva York: Routledge.
- Carrizales, Yazmín. 2016. *Estudio funcional y diacrónico de unidades fraseológicas en "El Habla de Monterrey"*. *Propuesta para su registro en el diccionario de El Habla de Monterrey*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Coates, Jennifer. 1983. *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. Londres: Croom Helm.
- Croft, William, & Cruse, Alan. (2008). *Lingüística cognitiva*. Traducción de Antonio Benítez Burraco. Madrid: Alkal.
- Diccionario del Español de México DEM. 2019. <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C.
- De Mello, George. 1994. Estructuras hipotéticas en español. *Hispanic Linguistics* 7(1-2). 125-145.
- Girón Alconchel, José Luis. 2018. Gramaticalización y gramatización en la historia del español. En M. L. Amal, R. M. Castañer, J. M. Enguita, V. Lagüéns y M. A. Martín Zorraquino (coords.), *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Vol. 1, 321-330. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza/Institución “Fernando el Católico”.
- Guillén, Josaphat. 2022. *Haz de cuenta (que)* como marcador discursivo del español de México. Un estudio de variación pragmática a partir del análisis de corpus. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 9, 1-45.
- Escandell Vidal, Ma. Victoria .1993. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Anthropos.
- Heine, Bernd & Kuteva, Tania. 2002. *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, Bernd. 2002. *On the role of context in grammaticalization*. En I. Wischer, & G. Diewald (eds.), *New reflections on grammaticalization*, 83-102. Filadelfia: John Benjamins.
- Hopper, Paul. 1991. On some principles of grammaticalization. En E. C. Traugott & B. Heine (eds.), *Approaches to Grammaticalization* Vol. 1, 17-35. Amsterdam: John Benjamins.
- Hopper, Paul J., & Traugott, Elizabeth C. 2003. *Grammaticalization*. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuryłowicz, Jerzy. 1965. The Evolution of Grammatical Categories. *Diogenes* 51. 55-71.
- Langacker, Ronald. 1986. An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science* 10(1). 1-40.
- Langacker, Ronald. 1991. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Lehmann, Christian. 2002. New reflections on grammaticalization and lexicalization. En I. Wischer & G. Diewald (eds.), *New Reflections on Grammaticalization*, 1-18. Amsterdam: John Benjamins.
- Lehmann, Christian. 2015. *Thoughts on Grammaticalization*. 3a ed. Berlín: Language Science Press.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikiforidou, Vassiliki. 2012. Subjectivity and Intersubjectivity in the Development of Modal Meanings. *Cognitive Linguistics* 23(4). 567-595.
- Palmer, Frank. 2001. *Mood and Modality*. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pons, Salvador. 2016. Evolución diacrónica de *o sea*. *Boletín de la Real Academia Española* XCVI. 291-350.

- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. 23ª ed. España: Espasa.
- Real Academia Española. (n.d.). *Corpus Diacrónico del español* (CORDE). Recuperado de <http://www.rae.es>
- Real Academia Española. (n.d.). *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA). Recuperado de <http://www.rae.es>
- Torres Cacoullous, Rena. 2015. Grammaticalization through inherent variability: Determiner and clitic doubling. *Language Variation and Change* 27(3). 343-378.
- Traugott, Elizabeth. 1995. Subjectification in Grammaticalization. En D. Stein & S. Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives*, 31-54. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uribe, Liz. 2024. Análisis semántico y pragmático de *hacer de cuenta* en El habla de Monterrey-PRESEEA. *Pragmática Sociocultural* 12(1). 77-95.

ANEXOS

- Anexo 1. Correlación entre las variables temporal y geográfica y la estructura y significado de la construcción.

Forma, siglo y equivalencia léxica	Argentina	Chile	Colombia	Ecuador	España	Guatemala	Honduras	México	Perú	Uruguay	Rep. Dominicana	Total general
◉ hacer cuenta	1		5		47	2		1	1	1		58
◉ XIX					2							2
Suponer					1							1
Incluir o ser parte de					1							1
◉ XVI			4		16							20
Contar					2							2
Imaginar			2		6							8
Recapitular					1							1
Suponer			1		7							8
Incluir o ser parte de			1									1
◉ XVII					13			1	1			15
Contar									1			1
Imaginar					5							5
Recapitular					2							2
Suponer					6			1				7
◉ XVIII					12							12
Imaginar					1							1
Recapitular					2							2
Suponer					9							9
◉ XX	1		1		4	2				1		9
Contar			1									1
Imaginar	1				4							5
Suponer						2				1		3
◉ hacer de cuenta	18	3	6	1	4	1	1	32	4	2	1	73
◉ XIX	2	2	2						1			7
Imaginar	2	1	2						1			6
Suponer		1										1
◉ XVIII				1	3							4
Incluir o ser parte de				1	3							4
◉ XX	14	1	3		1	1	1	31	2	2		56
Figurarse			1					14				15
Imaginar	8	1	2			1		13	1			26
Suponer	6							4	1	2		13
Incluir o ser parte de					1		1					2
◉ XXI	2		1					1	1		1	6
Figurarse			1									1
Imaginar											1	1
Suponer	2							1	1			4
Total general	19	3	11	1	51	3	1	33	5	3	1	131

Anexo 2. Correlación forma, país, siglo y tipo de constituyente que aparece a la derecha de la construcción.

Forma, país siglo	FAdj	Fadv	FN	FP	Oración coordinada	Oración subordinada adverbial	Oración subordinada relativa	Oración subordinada sustantiva	Ninguno	Total general	
* hacer cuenta			1	9	3	1	1	42	1	58	
* Argentina								1		1	
XX								1		1	
* Colombia				1	1	1		2		5	
XVI				1		1		2		4	
XX					1					1	
* España				8	2		1	35	1	47	
XIX				1				1		2	
XVI				1	1			13	1	16	
XVII				1	1			11		13	
XVIII				3				9		12	
XX				2			1	1		4	
* Guatemala								2		2	
XX								2		2	
* México								1		1	
XVII								1		1	
* Perú			1							1	
XVII			1							1	
* Uruguay								1		1	
XX								1		1	
* hacer de cuenta		1	1	12	6	1	1	49	2	73	
* Argentina							1	17		18	
XIX								2		2	
XX							1	13		14	
XXI								2		2	
* Chile								3		3	
XIX								2		2	
XX								1		1	
* Colombia				2		1		3		6	
XIX				1				1		2	
XX						1		2		3	
XXI				1						1	
* Ecuador					1					1	
XVIII					1					1	
* España					4					4	
XVIII					3					3	
XX					1					1	
* Guatemala								1		1	
XX								1		1	
* Honduras					1					1	
XX					1					1	
* México		1	1	10				18	2	32	
XX		1	1	10				17	2	31	
XXI								1		1	
* Perú								4		4	
XIX								1		1	
XX								2		2	
XXI								1		1	
* Rep. Dominicana								1		1	
XXI								1		1	
* Uruguay								2		2	
XX								2		2	
Total general		1	1	13	15	3	2	2	91	3	131

Anexo 3. Distribución de la construcción *hacer cuenta* y *hacer de cuenta* en función del siglo y el país en el que aparece.

Estuctura y siglo	Argentina	Chile	Colombia	Ecuador	España	Guatemala	Honduras o	Méxic	Perú	Uruguay	Rep. Dominicana	Total general
* hacer cuenta	1		5		47	2		1	1	1		58
XIX					2							2
XVI			4		16							20
XVII					13			1	1			15
XVIII					12							12
XX	1		1		4	2					1	9
* hacer de cuenta	18	3	6	1	4	1	1	32	4	2		73
XIX	2	2	2						1			7
XVIII				1	3							4
XX	14	1	3		1	1	1	31	2	2		56
XXI	2		1					1	1			6
Total general	19	3	11	1	51	3	1	33	5	3	1	131

Anexo 4. Correlación entre las variables temporal y geográfica y la morfología del verbo *hacer*.

País y siglo	Forma nominal	imperativo	Indicativo	Subjuntivo con valor yusivo o exhortativo	Total general	
Ⓢ Argentina		3	2	10	4	19
XIX				2		2
XX		3	2	7	3	15
XXI				1	1	2
Ⓢ Chile			1		2	3
XIX			1		1	2
XX					1	1
Ⓢ Colombia		3	2	3	3	11
XIX			1	1		2
XVI		2		2		4
XX		1	1		2	4
XXI					1	1
Ⓢ Ecuador		1				1
XVIII		1				1
Ⓢ España		3	29	19		51
XIX		1	1			2
XVI		1	9	6		16
XVII			10	3		13
XVIII			9	6		15
XX		1		4		5
Ⓢ Guatemala			2		1	3
XX			2		1	3
Ⓢ Honduras				1		1
XX				1		1
Ⓢ México			9	5	19	33
XVII			1			1
XX			7	5	19	31
XXI			1			1
Ⓢ Perú				3	2	5
XIX					1	1
XVII				1		1
XX				1	1	2
XXI				1		1
Ⓢ Rep. Dominicana			1			1
XXI			1			1
Ⓢ Uruguay			1	1	1	3
XX			1	1	1	3
Total general		10	47	42	32	131

Metáforas de la visión:
el caso de las interjecciones impropias *no veas* y *hay que ver*
Metaphors of Vision: The Case of the Improper Interjections "no veas" and "hay que ver"

Pelegrí Sancho Cremades
Universitat de València
pelegri.sancho@uv.es

Resumen

En el presente artículo, analizamos las formas "*no veas*" y "*hay que ver*", que, desde una perspectiva pragmática, son intensificadores; estas construcciones toman como base una forma verbal del verbo "*ver*." Desde un punto de vista categorial, se trata de interjecciones impropias. Como tales, han experimentado un proceso de gramaticalización. El marco teórico empleado es la teoría de la metáfora de la lingüística cognitiva y la teoría de la gramaticalización. Desde un punto de vista metodológico, partimos de un corpus constituido por una selección de los cómics del dibujante Ivà (Ramón Tosas, Manresa, Barcelona, 1941 - Briones, La Rioja, 1993).

Hemos descrito los usos pragmáticos y sintácticos de dichas interjecciones. Esencialmente, intensifican sintagmas nominales, entran en construcciones consecutivas y, empleadas con autonomía distribucional, expresan el acuerdo enfatizado. En resumen, como interjecciones expresivas, manifiestan la actitud subjetiva del hablante y, por esta razón, contribuyen a la expresividad del registro coloquial.

Palabras clave: *no veas*, *hay que ver*, interjección, oralidad ficcional, español coloquial, gramaticalización, lingüística cognitiva, Ivà, cómic

Abstract

This article explores the forms "*no veas*" and "*hay que ver*," which, from a pragmatic standpoint, function as intensifiers. These expressions are based on the verb "*ver*" and are categorized as secondary interjections. As a result, they have undergone grammaticalization. The framework employed combines metaphor theory from cognitive linguistics with the theory of grammaticalization. Methodologically, the analysis is based on a corpus that includes selected comic strips by the cartoonist Ivà (Ramón Tosas, Manresa, Barcelona, 1941-Briones, La Rioja, 1993). We have outlined the pragmatic and syntactic roles of these interjections. Essentially, these interjections are used to emphasize noun phrases. They participate in sequential constructions, and when used alone, they serve to highlight agreement. As expressive interjections, they convey the speaker's subjective attitude and enhance the expressiveness of colloquial speech.

Keywords: *no veas*, *hay que ver*, interjection, fictional orality, colloquial Spanish, grammaticalization, cognitive linguistics, Ivà, comic.

1. INTRODUCCIÓN

Las INTERJECCIONES son características de la lengua oral coloquial. Así, cuando se emplean en textos escritos, manifiestan la ORALIDAD FICCIONAL, es decir, evocan la oralidad en el escrito, con el fin de caracterizar con verosimilitud la lengua hablada por los personajes (Brumme, 2008; Brumme y Resinger, 2008; Schellheimer, 2016).

Tal es el caso del corpus del que hemos partido, una selección de cómics cuyo autor es Ivà (Ramón Tosas, Manresa, Barcelona, 1941-Briones, La Rioja, 1993). Los cómics de Ivà, en especial los publicados en *El Jueves*, que son muestra de la etapa de madurez del autor, se caracterizan por un uso peculiar del lenguaje: un discurso fuertemente oralizado –el cómic es *per se* dialogal–, con una grafía que pretende reproducir el registro coloquial, con importante presencia de la jerga de la delincuencia y de vulgarismos, calcos del catalán, etc. Por otro lado, estos registros marcadamente informales se hibridan con el registro estándar e incluso culto, a menudo en las intervenciones de un mismo personaje.¹

En relación con el corpus, se han estudiado tres recopilaciones del autor. Por una parte, la recopilación que resume su trayectoria, *¡Cagontó!* (168 páginas) y, por otra parte, dos volúmenes dedicados a *Makinavaja*, “*El último chorizo*” (143 páginas y 151 páginas). En total, se han analizado 464 páginas.

Respecto al marco teórico, nos basamos en la LINGÜÍSTICA COGNITIVA. Concretamente, nuestra concepción de la categoría interjectiva parte de la propuesta de Cuenca (1996, 2000, 2002, 2011) y de Matamala Ripoll (2008), que conjugan la lingüística cognitiva y la TEORÍA DE LA GRAMATICALIZACIÓN, esta última crucial para explicar la formación de las interjecciones impropias; en dicho marco teórico también se destaca la importancia de la pragmática para dar cuenta del uso de las interjecciones. Por otro lado, también adoptamos la concepción cognitivista de la METÁFORA. Finalmente, desde una perspectiva pragmática, entendemos que las formas estudiadas manifiestan la INTENSIFICACIÓN (Briz, 1997; Albelda, 2007, entre otros).

Respecto a la estructura del presente artículo, explicaremos el marco teórico (§ 2), diremos algunas palabras sobre la gramaticalización de las interjecciones *no veas* y *hay que ver* (§ 3) y describiremos los usos sintácticos y pragmáticos de las interjecciones señaladas (§ 4). Presentamos, finalmente, las conclusiones (§ 5).

2. MARCO TEÓRICO

Las formas *no veas* y *hay que ver*, desde una perspectiva pragmática, son INTENSIFICADORES (Briz, 1997; Albelda, 2007), que toman como base una forma verbal del verbo *ver*: en el caso de *no veas*, el imperativo negado (presente de subjuntivo) y en el caso de *hay que ver*, una perífrasis de obligación en forma impersonal. Desde un punto de vista categorial, se trata de INTERJECCIONES IMPROPIAS.

A continuación, exponemos la concepción de la interjección (§ 1.1) y de la intensificación como categoría pragmática (§ 1.2) que asumimos.

¹ Algunas de las peculiaridades de la lengua empleada por Ivà en sus cómics han sido tratadas por Rebollo (1998) y Sancho (2019).

2.1 La interjección

Cuenca (1996, 2000, 2002, 2011) afirma que el comportamiento sintáctico y pragmático de la interjección se entiende mejor si se considera una clase periférica de la categoría ‘oración’. Las interjecciones se comportan como oraciones, ya que pueden actuar como unidades completas, pero son periféricas respecto a la oración porque formalmente muchas de ellas se corresponden con sintagmas y no presentan la estructura típica de sujeto y predicado (Cuenca, 2002: 3210, 2011: 174).

Cuenca (2011) considera que las interjecciones se pueden definir como unidades idiomáticas (son unidades fijas cuyo significado no se deduce del significado literal de sus constituyentes) y rutinarias (son unidades prefabricadas que aparecen asociadas a situaciones comunicativas más o menos estandarizadas).

En resumen, a propósito de las interjecciones del catalán, señala que son unidades fijas, invariables desde un punto de vista morfológico, cuyo significado no se puede definir léxicamente, sino pragmáticamente. De hecho, denotan valores pragmáticos, relaciones interpersonales, estructuración del discurso, etc. Su significado a menudo depende de factores contextuales (texto que rodea la interjección, entonación, gestos) y la mayor parte de estos son polisémicos (Cuenca, 2011: 174-175).

Las interjecciones son características de la lengua oral coloquial y se asocian a una entonación enfática, generalmente exclamativa (Cuenca, 2011: 175), si bien son posibles otras entonaciones (cf. Cuenca, 2002; Matamala, 2008).²

Las interjecciones se suelen clasificar en dos grupos: PROPIAS e IMPROPIAS.³ Las propias son formas como *¡oh!*, *¡ah!*, *¡bah!* y las impropias son estructuras como *¡madre de Dios!*, *¡ostras!*, *¡venga!*, *¡buenos días!* Las interjecciones impropias son palabras o sintagmas que no pertenecían originariamente a la categoría interjectiva, pero que han experimentado un proceso de gramaticalización, es decir, un cambio semántico por pragmatización del significado y reanálisis sintáctico.

De acuerdo con la naturaleza morfosintáctica que presentan, la pragmática es crucial tanto en las interjecciones propias como en las impropias: la pragmatización es un proceso clave en la fijación de las interjecciones impropias (Cuenca, 2011: 175-176).⁴ Por otro lado, Cuenca (2002, 2011), a partir de las funciones del lenguaje de Jakobson y desde una perspectiva pragmática, clasifica las interjecciones en expresivas, conativas, fáticas, metalingüísticas y representativas (las onomatopeyas).

El uso de interjecciones es una característica típica del lenguaje hablado, como hemos indicado. En palabras de Koch y Oesterreicher ([1990] 2007: 92), por su carácter sintético desde un punto de vista semántico y expresivo las interjecciones, por una parte, permiten la máxima espontaneidad y favorecen la dialogicidad en sentido amplio; por otra parte, solo

² Así, las interjecciones fáticas, concretamente las preguntas confirmatorias, presentan una entonación interrogativa (*¿sí?*, *¿verdad?*) y parte de las metalingüísticas suelen caracterizarse por una entonación enunciativa (*escucha*, *mira*). Más adelante expondremos esta clasificación de las interjecciones.

³ También se denominan primarias y secundarias (cf. Almela, 1982).

⁴ Para un tratamiento pragmático de las interjecciones desde la teoría de la relevancia cf. Edeso (2009).

resultan comunicativamente aceptables en circunstancias de fuerte anclaje en la situación y de confianza y familiaridad entre los interlocutores. Por esta razón, solo se encuentran en el discurso hablado y, si aparecen en textos escritos, es para imitar el lenguaje oral (Schwitalla, 2006: 156, citado por Schellheimer, 2016: 155), como es nuestro caso.

Las interjecciones son propias de registros informales. Precisamente, la variación funcional impide que sean intercambiables interjecciones con la misma función comunicativa, como en nuestro caso *no veas* y *hay que ver* (Matamala, 2008: 260). Siendo ambas coloquiales o informales, es posible que *no veas* tenga un matiz de mayor informalidad.

2.2 La intensificación

Albelda (2007) parte de una visión multidimensional de la intensificación. Así, considera la intensificación a nivel codificado, a nivel comunicativo y a nivel social. Por lo que respecta a la intensificación a nivel codificado, esta se caracteriza por un rasgo básico, que es la ESCALARIDAD: los intensificadores presentan una cantidad o cualidad en grado sumo. La escalaridad puede expresarse paradigmáticamente o sintagmáticamente. Las formas que estudiamos, *no veas* y *hay que ver*, expresan intensificación sintagmáticamente, pues se construyen oracionalmente: *No veas lo tonto que es/ Hay que ver lo tonto que es*.

En cuanto a la intensificación a nivel comunicativo, el rasgo definitorio es la EVALUACIÓN: el hablante no solo describe o transmite información, sino que expresa un juicio. En concreto, manifiesta al oyente que algo excede el curso normal de las cosas o que él lo exagera (Albelda, 2007: 147). Por otra parte, la evaluación no afecta al contenido condicional-veritativo de la proposición: *Juan es tonto* y *Hay que ver lo tonto que es Juan* tienen el mismo valor condicional-veritativo.

Respecto a la intensificación a nivel comunicativo, según Albelda, la intensificación es una estrategia comunicativa o, siguiendo a Briz (1997, 1998, 2003, 2017), una CATEGORÍA PRAGMÁTICA. Según Briz, la intensificación busca la efectividad, lograr determinados efectos comunicativos sobre el receptor (Briz, 1998: 108). En líneas generales, Briz (2003) afirma que la eficacia pragmática se manifiesta en diversos efectos: hacer más creíble lo dicho, imponer el yo (directamente o a través de la imposición de lo dicho) y buscar el acuerdo con el oyente.

Por otra parte, Albelda (2007) considera que la FUERZA ILOCUTIVA es graduable y la intensificación la presenta en un grado extremo. La fuerza ilocutiva es monológica, mientras que la función comunicativa, que se refiere al papel que desempeñan los ACTOS DE HABLA en el diálogo, es dialógica (Briz, 2003; Albelda, 2007).

Finalmente, Albelda (2007) entiende la intensificación a nivel social, a saber, en relación con el fortalecimiento de las imágenes de los interlocutores (CORTESÍA). Así, es posible mitigar una amenaza a la imagen del receptor mediante ATENUADORES, pero también se puede reforzar la imagen del receptor con un acto intensificador de lo dicho, por ejemplo, mediante un cumplido o un halago (*Hoy llevas un vestido precioso*). Por lo tanto, la cortesía refuerza la relación entre los interlocutores, mientras que la ausencia de cortesía o la descortesía pueden debilitarla.

3. METÁFORAS DE LA VISIÓN: LA GRAMATICALIZACIÓN DE LAS INTERJECCIONES IMPROPIAS *NO VEAS* Y *HAY QUE VER*

En la gramaticalización, al parecer de Matamala (2008), dos elementos son fundamentales: el reanálisis –también denominado descategorización– y el *bleaching* (debilitamiento semántico, Cuenca, 2012: 288). El reanálisis se refiere al cambio de una categoría léxica a una categoría gramatical.⁵ Tal es el caso de la evolución del inglés *let us* > *let's* > *lets* (Matamala, 2008: 66-67). El reanálisis está poco avanzado en el caso de *no veas* y *hay que ver*. Ahora bien, como indicio del reanálisis, es posible que haya de señalarse que ninguna de las dos formas admite el clítico complemento directo: **no lo veas*, **hay que verlo*, lo cual es un índice de que están perdiendo su estatus de verbo transitivo activo, pero, sin embargo, entran en construcciones transitivas: *No veas el frío que hace*, *Hay que ver el frío que hace*. Sobre todo, el reanálisis se manifiesta en la fijación de las estructuras señaladas como formas interjectivas.

En la medida en que dichos complementos directos pueden aparecer con autonomía distribucional, no pueden considerarse complementos directos prototípicos: *¡El frío que hace!*⁶ Algo similar cabría decir de las construcciones en que se incorporan a una cláusula consecutiva: *Hace un frío que no veas*, *Hace un frío que hay que ver*; en dichas construcciones, las interjecciones, junto al conector *que*, son el único constituyente de las cláusulas, una subcategoría periférica respecto a la categoría oración (Cuenca, 1996). Por lo demás, cuando aparecen con autonomía distribucional, no se construyen con objeto directo (1)-(2).

(1) – Po debe se cansáillo.

– No vea... Reventaíco llego cho a casa ca noche. (M2, p. 85, v. 1)

(2)– ¿Su sabeí fijao? Con qué suavidá sabre la trampilla de la torreta. Eto no e un tanque, eto e una limusine.

– Sí.

– Hay que ve. (CT, p. 254, v. 2)

Por lo que respecta al *bleaching* o debilitamiento semántico, este se refiere al proceso de pérdida de contenido semántico que experimentan las unidades gramaticalizadas. Algunas teorías prefieren hablar de pragmatización del significado (Hopper y Traugott, 2003: 94-98, citados por Matamala, 2008: 67), de manera que en las primeras etapas no se daría tanto una pérdida de significado léxico como un enriquecimiento pragmático gradual. Esto entronca con la noción de persistencia (Hopper, 1991),⁷ según la cual en las unidades gramaticalizadas pueden quedar huellas de la categoría léxica original (citado por Matamala, 2008). En las formas que nos ocupan, se da una abstracción, una pérdida del significado, al tiempo que una persistencia de la categoría léxica original: el significado de ‘visión’ (DLE: ‘Percibir con los

⁵ El reanálisis implica modificaciones en diferentes niveles lingüísticos: reducción fonética, modificación de marcas morfológicas, dependencia distribucional, carácter léxico más reducido e incremento de la frecuencia (Matamala, 2008). Las formas que nos conciernen presentan una recurrencia considerable en el corpus estudiado, sobre todo *no veas* (63 ocurrencias), pero también *hay que ver* (20 ocurrencias). La gramaticalización puede explicar dicha recurrencia, pero, especialmente en el caso de *no veas*, dado su marcado carácter informal, contribuye a la oralidad ficcional del relato.

⁶ Estas estructuras son similares a construcciones del tipo *Lo fuertes que eran*. cf. Alarcos (1980) y Brucart (1993, 1994).

⁷ Según Hopper (1991: 22) hay cinco principios que rigen la gramaticalización: la estratificación, la divergencia, la especialización, la persistencia y la descategorización (citado en Matamala, 2008: 67-68).

ojos algo mediante la acción de la luz’) está debilitado, pero no deja de estar presente como persistencia. De manera análoga, los comportamientos sintácticos mencionados arriba en los que entran en construcciones transitivas activas pueden considerarse fenómenos de persistencia.

Según Sweetser (1988, citada por Cuenca, 2012: 289), lo que se produce no es propiamente una pérdida de significado, sino una esquematización de este y un cambio de dominio cognitivo. La esquematización del significado se debe a menudo a procesos metafóricos o metonímicos. El paradigma cognitivo considera la metáfora como un medio por el cual áreas de la experiencia más abstractas e intangibles pueden ser conceptualizadas a partir de lo que es familiar y concreto (cf. Taylor, 1989, entre otros). Por lo tanto, en las metáforas se distingue entre el dominio fuente, ya que es el origen del esquema conceptual que importamos, y el dominio meta o destino (Soriano, 2012 y los autores que se citan allí). Así pues, la metáfora está motivada por la búsqueda de comprensión (Taylor, 1989). Timofeeva (2012: 187), al hablar de las relaciones entre la metáfora y las unidades fraseológicas, señala que, en su origen, las unidades fraseológicas son metáforas individuales que se crean para suplir una determinada laguna denominativa: por lo tanto, son unidades con propiedades únicas, idiosincráticas. Esto es extrapolable a los casos de interjecciones impropias que nos ocupan. Hay que recordar, sin embargo, que el cognitivismo ha hablado de esquemas de imagen, que generan numerosas metáforas (por ejemplo, *ARRIBA ES MEJOR: los precios suben, alta fidelidad, clase social alta*, etc.). En nuestro caso, las metáforas que se observan en *no veas* y *hay que ver* tienen que ver originariamente con el esquema de imagen que menciona Soriano (2012), *COMPRENDER ES VER*.

A este respecto, y volviendo a la teoría de la gramaticalización, Sweetser (1990) distingue tres dominios cognitivos básicos, que explican el paso desde lo concreto hasta lo abstracto: el del contenido –percepción física–, el epistémico –percepción intelectual y emoción– y el de los actos de habla (citada por Cuenca 2012: 289). Dicho proceso se verifica, por ejemplo, en el caso de *hay que ver* (3).

- (3) a. Hay que ver el color de la habitación.
- b. Hay que ver las cosas desde otro punto de vista.
- c. Hay que ver lo tonto que es.
- d. A: El paro ha subido bastante a partir de enero.
- B: ¡Hay que ver!

Pasamos de la percepción física (3a) a la intelectual (3b); dicho significado intelectual se manifiesta, como persistencia, también en el uso intensificador (3c), que, sin embargo, manifiesta emoción, en el cual, además, se adquiere un valor pragmático (Briz, 1997, 1998, 2003, 2017); el valor más claramente pragmático, de organización discursiva, se da en los usos representados en (3d), que expresan el acuerdo enfatizado. En los casos (3c-d) hay una tendencia al reanálisis como intensificador pragmático, si bien en (3c) se constata la persistencia del estatus verbal original en la estructura sintáctica transitiva. Como hemos indicado previamente y veremos en § 4 con mayor detalle, entra en construcciones por sí mismas enfáticas, es decir, que tendrían un carácter ponderativo o enfático aun si no apareciese la forma *hay que ver*:

- (4) a. Hay que ver cómo te has puesto (¡Cómo te has puesto!).
- b. Hay que ver lo antipáticos que son (¡Lo antipáticos que son!).
- c. Hay que ver el constipado que has cogido (¡El constipado que has cogido!).

Por lo que respecta a *no veas*, es posible que el proceso de gramaticalización haya partido de la forma *no veas cosa igual* (cf. *DFDEA*) o de las construcciones de carácter consecutivo (*Suelta ca patá el tío, que no veas...* *CT*, p. 71, v. 8). En ambos casos, el valor intensificador habría surgido en el contexto y se habría incorporado a la construcción. Se observa, además, una subjetivación del significado (pasa a ser una interjección expresiva que manifiesta diversas actitudes del hablante respecto a lo dicho: sorpresa, asombro, admiración, etc., cf. más adelante sobre este fenómeno) y pragmatización (pasa a funcionar, desde un punto de vista pragmático, como un intensificador).

Dentro de la teoría de la gramaticalización se ha defendido la hipótesis de la subjetivación, de carácter más bien metonímico. Así, Traugott ha propuesto que, por lo que respecta al significado, la gramaticalización sigue la tendencia “proposicional > textual > expresivo” (Traugott y König 1991, citados por Cuenca y Hilferty 1999: 164-165).

Dicha subjetivación explica la formación de las interjecciones expresivas, como *no veas* y *hay que ver*. Dicha expresividad hace que sean adecuadas al registro coloquial al que pertenecen.⁸

4. USOS SINTÁCTICOS Y PRAGMÁTICOS DE *NO VEAS* Y *HAY QUE VER*

El *DUE* califica *no vea(s)* de informal y la define del siguiente modo: “Expresión con que se enfatiza lo que se acaba de decir o se va a decir a continuación: ‘¡Habrá una cantidad de gente... ¡No veas! ¡No veas lo que me costó encontrar el sitio!’”. El *DFEM* recoge, por una parte,... *que no ve[as/-a]* “(inf.) [Adj. Superlativo] muy bueno, malo, muy desagradable, etc. Nunca más haré mis compras en esta tienda. El personal tiene unos modales que no veas” y, por otra parte, *¡no vea[as/a]!* “(inf.) [Expresión que indica sorpresa o admiración] ¡No veas la cantidad de gente que va a acudir a la fiesta! Van a participar los mejores cantantes”. El *DFDEA* señala: “fórm or (pop) Se usa para ponderar enfáticamente la importancia de lo que se dice. Frec se emplea como prop consecutiva, a veces en la forma *no veas cosa igual*.”. Briz (1998) recoge ejemplos de *no veas* junto a diversas unidades fraseológicas. Constata su presencia en construcciones consecutivas (*Pillamos una que no veas*) y en unidades sintagmáticas verbales (*Estar que no veas*).

Se trata de una interjección impropia, con función intensificadora, como hemos indicado anteriormente. Por otro lado, presenta la negación, como *anda que no*, que también tiene una función intensificadora.⁹ Esta negación se relaciona probablemente con el USO IRÓNICO o EXPLETIVO de la negación, propio del registro coloquial (*Pues no tiene años ni nada*), o bien, como hemos visto, con la construcción atestiguada *no veas cosa igual* (*DFDEA*). En

⁸ El registro coloquial, como es bien sabido, se caracteriza por la marcada expresividad, cf. Payrató (1988), entre otros.

⁹ Cf. Sancho (2006a). En general, sobre las construcciones sintácticas de algunas interjecciones del español se puede consultar Sancho (2006b, 2008). Si su origen se encuentra en *no veas cosa igual*, el uso de la negación estaría motivado por su significado propio, que se pierde con la elisión de *cosa igual*.

ocasiones la negación puede elidirse, en especial cuando se emplea con autonomía distribucional (5.^a). No parece que la elisión de la negación sea aceptable en los otros usos (5b).

(5) a. A: Estaréis muy disgustados.

B: No veas / Veas.¹⁰

b. No veas lo tonto que es / *Veas lo tonto que es.

A pesar de la gramaticalización, conserva la valencia verbal: puede aparecer *tú/usted* como sujeto, aunque no siempre tenga un referente específico; sin embargo, no aparece el clítico complemento directo: **no lo veas*, lo cual delata que se encuentra fijada y, probablemente, en proceso de reanálisis.

Por lo que respecta a *hay que ver*, el *DUE* lo define como “(inf.) Exclamación de asombro, disgusto o sorpresa”; “Se usa también para enfatizar algo”. El *DFEM* remite a *habrase visto cosa igual*, que se define como “(inf.) Exclamación que indica asombro, sorpresa o indignación”. El *DFDEA* “interj (col) Expresa asombro. A veces seguido de un cd que expresa el motivo.”. El *DLE* distingue entre el uso con complemento directo (‘expr. U. para ponderar algo notable. *¡Hay que ver cómo han crecido estos niños!*’) y el uso sin complemento (‘como exclamación ponderativa’).¹¹

Así pues, los diccionarios señalan el carácter de exclamaciones o interjecciones de estas formas. Aparecen en las siguientes estructuras sintácticas:

1) Como intensificadores, modifican las categorías que se intensifican. Estas pueden ser, en primer lugar, un sintagma nominal (6). En el caso del sintagma nominal, muy a menudo incluye una cláusula de relativo con carácter intensivo (7) y, de hecho, se trata de estructuras ya intensificadoras en sí mismas (*¡La casa que se ha comprado!*). Por otro lado, (6b) muestra que no es un SN complemento directo prototípico, pues admite *yo*, y no *me... a mí*.

(6) a. Jo, y no veas tú una bronca del Jotaele en plan jesuítico, coño... (CT, p. 308, v. 1)

b. No vea yo a las malas. (M2, p. 45, v.) 8)

(7) Además, que un peluco tan bueno, lo pieldes y no veas el diguto que te coge... (M1, p. 79, v. 1)

(8) Desdeluego... Hay que ver las cosas raras que me pide este año la gente. (CT, p. 54, cómic 2, v. 6)

¹⁰ Así pues, en estos usos, la negación tiende a ser expletiva. Sobre la negación expletiva, véase Espinal (1997, 2000). La negación expletiva se define por no modificar el valor de verdad de la oración (Espinal 2000: 49), y se da en diversas lenguas, entre ellas el español y el catalán: esp. *¡A cuántas personas no engañaría en su juventud!*, cat. *Quin desastre no heu fet!* (trad. esp. *¡Qué desastre no habéis hecho!*). Espinal (1997: 77-85) explica sus principales características sintácticas y, a continuación (Espinal 1997: 85-92), hace una propuesta de formalización de este tipo de estructuras desde los postulados del PROGRAMA MINIMALISTA. En Espinal (2000) se estudia la negación expletiva en relación con la concordancia negativa (*No he visto a nadie*) y se propone un análisis para estas construcciones también desde el marco teórico del Programa Minimalista. Desde un punto de vista semántico, como hemos señalado, la negación no cumple su habitual papel negativo, sino que tiene un carácter retórico o expletivo. Otras propiedades sintácticas más específicas de la negación expletiva se explican en Espinal (1997: 77-85).

¹¹ Hemos hecho alguna referencia a la forma *hay que ver* en Sancho (2008).

El carácter intensivo de las cláusulas de relativo se observa en la posposición del sujeto (cf. (8), por ejemplo). Sobre esta propiedad de las construcciones enfáticas o intensivas, cf. Sancho (2006b, 2008) y las referencias que se citan.

Hay que tener en cuenta que no solo se intensifica semánticamente el constituyente que sigue, sino que, además, los intensificadores tienen una función pragmática: “Como modificadores semánticos, intensifican la cualidad o la cantidad del enunciado o de parte del mismo, si bien, como valoraciones del Yo intervienen en procesos argumentativos del diálogo; es decir, a los fines semánticos, se añaden, si cabe con mayor fuerza, los valores pragmáticos.” (Briz, 1997: 25)

Briz (2017: 1) parte de la consideración de la conversación como una actividad lingüística retórica-argumentativa y social. La intensificación es una estrategia pragmática que colabora en los dos frentes, el retórico-argumentativo (refuerzo de lo dicho o del punto de vista propio o ajeno, sea coincidente o contrario) y el social, como mecanismo de refuerzo valorizador o amenazante de la imagen propia o ajena. En los usos monologales de los intensificadores, Briz (2017), partiendo de la palabra *REAFIRMACIÓN*, habla de *AUTO-REAFIRMACIÓN*: en el plano argumentativo, reafirmación de lo dicho por el propio hablante; en el plano social, reafirmación de la imagen propia, de su “condición”. En los usos monologales de (6)-(8) (y los que veremos a continuación), el hablante reafirma lo dicho con una cierta finalidad argumentativa.

2) Estrechamente relacionada con las cláusulas de relativo de carácter intensivo señaladas más arriba se encuentra la construcción *lo* + adjetivo + cláusula de relativo, que también tiene un carácter intensificado cuando aparece con autonomía distribucional (*¡Lo fuertes que eran!*).

(9) Hay que ver lo hermoso y reluciente questá el micer. (CT, p. 32, v. 2)

3) Como complemento directo, puede aparecer una construcción encabezada por una palabra *qu-*. Estas construcciones son también intensificadas por sí mismas y se relacionan con las construcciones anteriores (*¡Lo fuertes que eran!* / *¡Qué fuertes (que) eran!*).

(10) – Lo que significa que si en el 79 las pasamos putas... este año las hemos pasao, un 14, 5 por siento más putas aún...

(...)

– Hay que vé, a qué maraviosas conclusiones tésnicas nos puede llevá el cálculo sibernético, oche. (CT, p. 63, v. 5)

4) Puede incluirse como único constituyente en cláusulas consecutivas; aunque puede aparecer sin antecedente, los antecedentes más comunes son *cada* (11) y *un/a* (12). Estas cláusulas consecutivas tienen un valor intensivo.

(11) Ha sío una gran idea eso dalojalme con el servisio, oche... nos metemo ca papeo que no veas... y po la noche jugamo al pócker con el cosinero, y nos prepara ca resopón a base marijco, queee... (CT, p. 183, v. 11.)

(12) Por etas sierras hubo unos cacaos y unas peloterias durante la guerra que no veas... (CT, p. 248, v. 1)

5) Aparece en otro tipo de cláusulas; por ejemplo, está presente con cierta frecuencia en cláusulas coordinadas introducidas por *y*, como vemos en (13), o en una oración compuesta condicional en (14):

(13) Eta jodía papilla, nos ha salvao di al trullo de milagro... y con la dantesedente que tenemo... no veas... (CT, p. 121, v. 10)

(14) Y eso que solo eran los del Marselino, que si llegan a se los del Martín Villa... no veas. (CT, p. 59, v. 2)

Estos usos están justificados por la (relativa) autonomía sintáctica que presentan como interjecciones, lo cual les permite insertarse en cláusulas sin otros constituyentes que los CONECTORES.

6) Muy frecuentemente se emplea con autonomía distribucional. Desde una perspectiva pragmática, supone una valoración enfática del yo de lo que sigue (15-16) o de lo que ha aparecido previamente (17). De hecho, es muy habitual que supongan un comentario ponderativo de lo que precede y también que cierren el turno, con un carácter conclusivo.

(15) a– Cagon la otia... dende can quitao lo jefe facha y han puet-to a lo progre... amargaíto me tienen... Cagon to...

– Po peó eral jefe del detino que etaba cho ante... Comol jodío era un sinéfilo, nos tenía tol tiempo, hasiendo redadas en la filmoteca... No veas... Diesisai vese me vit-to cho «El sétimo sello», que se dise pronto, ojo... (M2, p. 23, v. 11)

(16) Hay que ver... ya roban directamente de los bancos... (M2, p. 111, v. 13)

(17) a. Después de todo... horas de ahora en el País Vasco estaría patrullando por esas carreteras dejadas de la mano de Dios... No veas. (CT, p. 76, v. 2)

b. Es cafuera hase una caló hoy, que te cagas patas arriba... y tol día dentrol jip... no veas. (CT, p. 179, v. 6)

7) En ocasiones, y dependiendo del contexto, asume funciones dialogales, y en tal caso sirve para apoyar el turno precedente, mostrando un acuerdo enfatizado (18).

(18) – Po debe se cansáillo.

– No vea... Reventaíco llego cho a casa ca noche. (M2, p. 85, v. 1)

La manifestación del acuerdo enfatizado se relaciona con la cortesía valorizante. Así, Albelda (2007) recoge la distinción entre la CORTESÍA VALORIZANTE –refuerza la imagen del interlocutor– y la MITIGADORA –atenúa las amenazas a la imagen–. Dentro de la cortesía valorizante, Albelda distingue entre el refuerzo directo de la imagen del interlocutor mediante halagos, alabanzas, cumplidos, etc., y el refuerzo indirecto de la imagen del interlocutor, apoyando lo que este último dice mediante diversos recursos: colaborando en el tema, manifestando el acuerdo y colaborando en la producción del enunciado del otro interlocutor (Albelda, 2007: 200). Por su parte, Briz (2017) habla de ALO-REAFIRMACIÓN: argumentativamente, reafirmación de lo dicho por el otro hablante o por terceros; socialmente, reafirmación de la imagen propia y ajena.

En (19) hay una colaboración con el turno precedente, si bien hay una desaprobación de la tercera persona. En el siguiente turno, el primer hablante aporta argumentos a una desaprobación que en el primer turno se infiere del contexto. En este sentido, puede entenderse que, respecto a esta tercera persona (Alfonso Guerra), supone, en palabras de Briz (2017), un caso de CONTRA-REAFIRMACIÓN: argumentativamente, reafirmación contraria a lo dicho –en este caso, hecho– por terceros o, simplemente, afirmación reforzada contra el otro; socialmente, implica un refuerzo a veces amenazante de la imagen ajena. En (20) se manifiesta el acuerdo enfatizado con la primera intervención, a la vez que el valor subjetivo de admiración.

(19)– Y el Guerra contando chit-tes...

– No veas tú.

– ... ma viejos quel cagá gachao, pero la gente, tú... ca ves cabría la boca, riéndose como si fueral Ugenio. (CT, p. 200, v. 3-4)

(20)– ¿Su sabeí fijao? Con qué suavidá sabre la trampilla de la torreta. Eto no e un tanque, eto e una limusine.

– Sí.

—Hay que ver. (CT, p. 254, v. 2)

5. CONCLUSIONES

Las formas *no veas* y *hay que ver*, desde una perspectiva pragmática, son intensificadores, que toman como base una forma verbal del verbo *ver*: en el caso de *no veas*, el imperativo negado (presente de subjuntivo) y en el caso de *hay que ver*, la perífrasis de obligación en forma impersonal. Desde un punto de vista categorial, se trata de interjecciones impropias. Como tales, han experimentado un proceso de gramaticalización, que implica debilitamiento del significado léxico –por un proceso metafórico–, pragmatización y subjetivación. Hemos descrito los usos pragmáticos y sintácticos de dichas interjecciones; pragmáticamente, tienen una función intensificadora; desde un punto de vista sintáctico, ejercen diversas funciones relacionadas con dicha función intensificadora: básicamente, intensifican sintagmas nominales, a veces complementados por cláusulas relativas con función intensificadora, entran en construcciones consecutivas y, empleadas con autonomía distribucional, expresan el acuerdo enfatizado. En suma, como interjecciones expresivas, manifiestan la actitud subjetiva del hablante y, como tales, contribuyen a la expresividad del registro coloquial.

6. REFERENCIAS

- Alarcos, Emilio. 1980). Lo fuertes que eran. En *Estudios de gramática funcional del español*, 235-248. Madrid: Gredos.
- Albelda, Marta. 2007. *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Almela, Ramón. 1982. *Apuntes gramaticales sobre la interjección*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Briz, Antonio. 1997. Los intensificadores en la conversación coloquial. En Antonio Briz *et al.* (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral, Valencia, 14-22 de noviembre de 1995*, 13-36. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Briz, Antonio. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio. 2003. La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Diana Bravo (ed.), *Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 17-46. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Briz, Antonio .2017. Otra vez sobre las funciones de la intensificación en la conversación coloquial. *Boletín de Filología* 52 (2). 1-19.

- <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032017000200037>
(<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032017000200037>) (consulta: 28/06/2018)
- Brucart, Josep Maria. 1993. Sobre la estructura de SCOMP en español. En Amadeu Viana (ed.), *Sintaxi. Teoria i perspectives*, 58-102. Pagés: Lleida.
- Brucart, Josep Maria. 1994. Syntactic variation and grammatical primitives in generative grammar. En Antonio Briz y Manuel Pérez (eds.), *Categories and functions*, 145-176. Valencia/Minnesota: Departament de Teoria dels Llenguatges/Department of Spanish and Portuguese.
- Brumme, Jenny (ed.). 2008. *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Brumme, Jenny y Hildegard Resinger (eds.). 2008. *La oralidad fingida: obras literarias. Descripción y traducción*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Cuenca, Maria Josep. 1996. *Sintaxi fonamental*. Barcelona: Empúries.
- Cuenca, Maria Josep. 1997. Form-use mappings for tag-questions. En Wolf-Andreas Liebert, Gisela Redeker & Linda Waugh (eds.), *Discourse and perspective in cognitive linguistics*, 3-19. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cuenca, Maria Josep. 2000. Defining the indefinable? Interjections. *Syntaxis* 3. 29-44.
- Cuenca, Maria Josep. 2002. Els connectors textuais i les interjeccions. En Joan Solà, Maria Rosa Lloret, Joan Mascaró & Manuel Pérez (eds.), *Gramàtica del català contemporani*, 3173-3237. Barcelona: Empúries, vol. 3.
- Cuenca, Maria Josep. 2011. Catalan interjections. En Josep Maria Cots y Lluís Payrató (eds.), *The pragmatics of Catalan*, 173-211. Berlin/Boston: De Gruyter,.
- Cuenca, Maria Josep. 2012. La gramaticalización. En Iraide Ibarretxe y Javier Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*, 281-304. Barcelona: Anthropos.
- Edeso, Verónica. 2009. Contribución al estudio de la interjección en español. Berna et al.: Peter Lang.
- Espinal, Maria Teresa. 1997. Non-negative negation and wh- exclamatives. En Danielle Forget, Paul Hirschbühler, France Martineau & María Luisa Rivero (eds.), *Negation and polarity. Syntax and Semantics*, 75-93. Amsterdam: John Benjamins.
- Espinal, Maria Teresa. 2000). Expletive negation. *Negative Concord and Feature Checking. Catalan Working Papers in Linguistics* 8. 47-69.
- Hopper, Paul J. 1991. On some principles of grammaticalization. En Elizabeth C. Traugott y Bernd Heine (eds.), *Approaches to Grammaticalization*, vol. 1, 17-35. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. Citado en Anna Matamala. *Interjeccions i lexicografia. Anàlisi de les interjeccions d'un corpus audiovisual i proposta de representació lexicogràfica*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Hopper, Paul J. & Elizabeth C. Traugott. 2003. *Grammaticalization*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press. Citados en Anna Matamala. *Interjeccions i lexicografia. Anàlisi de les interjeccions d'un corpus audiovisual i proposta de representació lexicogràfica*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Koch, Peter y Wulf Oesterreicher. 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania*, Berlín/Nueva York: De Gruyter. Traducción española: *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos, 2007.
- Matamala, Anna. 2008. *Interjeccions i lexicografia. Anàlisi de les interjeccions d'un corpus audiovisual i proposta de representació lexicogràfica*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Payrató, Lluís. 1988. *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. Valencia: Universitat de València, 1990.

- Rebollo, Miguel Ángel (1998): “El jueves” y el lenguaje hablado. *Anuario de estudios filológicos* XXI. 319-328. <https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/1286/1/0210-8178_21_319.pdf2> (consulta: 05/02/2019)
- Sancho, Pelegrí. 2006a. Construcciones idiomáticas e ironía: el español anda que no y el valenciano coloquial diràs que no. En Manuel Casado, Ramón González & María Victoria Romero (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, 2051- 2065. Madrid: Arco Libros.
- Sancho, Pelegrí. 2006b. Interjecciones intensificadoras en español y en catalán coloquiales. Los casos del esp./cat. mira, esp. vaya, cat. vaja y esp. cuidado. *Lingüística española actual* XXVIII (1). 91-133.
- Sancho, Pelegrí. 2008. La sintaxis de algunas construcciones intensificadoras en español y en catalán coloquiales. *Verba. Anuario galego de Filoloxia* 35. 199-233.
- Sancho, Pelegrí. 2019. El paisaje lingüístico en los cómics de Ivà: una aproximación. En Manuel Pruñonosa (ed.), *Lenguaje, paisaje lingüístico y enacción*, 185-226. Valencia: Generalitat Valenciana / Tirant Humanidades.
- Schellheimer, Sybille. 2016. La función evocadora de la fraseología en la oralidad ficcional y su traducción, Berlín: Frank y Timme.
- Schwitalla, J. 2006. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlín: Erich Schmidt. Citado en Sybille Schellheimer. 2016. La función evocadora de la fraseología en la oralidad ficcional y su traducción, Berlín: Frank y Timme.
- Soriano, Cristina. 2012. La metáfora conceptual. En Iraide Ibarretxe y Javier Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*, 97-122. Barcelona: Anthropos.
- Sweetser, Eve E. 1988. Grammaticalization and semantic bleaching. En Shelley Axmaker, Annie Jaisser & Helen Singmaster (eds.), *Proceedings of the 14th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 389-405. Citada en Maria Josep Cuenca. 2012. La gramaticalización. En Iraide Ibarretxe y Javier Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*, 281-304. Barcelona: Anthropos.
- Sweetser, Eve E. 1990. From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press. Citada en Maria Josep Cuenca. 2012. La gramaticalización. En Iraide Ibarretxe y Javier Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*, 281-304. Barcelona: Anthropos.
- Taylor, John R. 1989. *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press [edición de 1995].
- Timofeeva, Larissa. 2012. El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado. Madrid: Liceus.
- Traugott, Elizabeth C. y Ekkehard König. 1991. The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. En Elizabeth C. Traugott y Bernd Heine (eds.), *Approaches to Grammaticalization*, vol. 1, 189-218. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. Citados en Maria Josep Cuenca y Joseph Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

6.2 Corpus

Ivà. 2003. *Cagontó. El gran libro de Ivà*, Barcelona: Ediciones El Jueves. [sigla CT]

Ivà. 2015. *Makinavaja «El último chorizo» (1986-1987)*, Palma de Mallorca: Dolmen. [sigla M1]

Ivà. 2016. *Makinavaja «El último chorizo» (1987-1989)*, Palma de Mallorca: Dolmen. [sigla M2]

6.3. Diccionarios

Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). 2014. *Diccionario de la lengua española*. Edición electrónica 23.1. actualizada 2017. Madrid: Real Academia Española. Última modificación: 2017. (consulta 05/02/2019). <http://dle.rae.es>. [sigla DLE]

Moliner, María. 1998. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. [sigla DUE]

Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos. 2004. *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Aguilar. [sigla DFDEA]

Varela, Fernando y Hugo Kubarth. 1994. *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos. [sigla DFEM]

La presentación del discurso desde una perspectiva lingüístico-estilística: el verbo como núcleo

Discourse presentation from a linguistic and stylistic perspective: the verb at the core

Jonathan Serrano

Universidad Anáhuac Querétaro / Universidad Autónoma de Querétaro

jonathan.serrano@anahuac.mx

Luisa Josefina Alarcón-Neve

Universidad Autónoma de Querétaro

lalarcon@uaq.edu.mx

Resumen

El estudio del discurso referido, entendido en este trabajo como presentación del discurso, requiere aún análisis que describan sus características sintácticas y estilísticas. En este trabajo, examinamos esas características en la presentación del habla y del pensamiento configurada mediante verbos. Aunque no incluimos información cuantitativa, destacamos formas de presentación del discurso que van más allá de las estudiadas tradicionalmente (cita directa e indirecta), tales como las presentaciones narrativas de la voz y del pensamiento, así como la presentación narrativa de los actos de habla y de pensamiento. Nuestro análisis se sustenta en un estudio mayor, basado en un corpus de textos en prosa de ficción y en un enfoque teórico que propone grados de control del narrador en la presentación del discurso (Leech y Short, 1981, 2007). Este trabajo contribuye a un mejor entendimiento de la presentación del discurso y su relación con el estilo y la organización textual de la narración literaria.

Palabras clave: presentación del discurso, discurso referido, verbo como núcleo

Abstract

The study of reported speech, understood here as discourse presentation, still requires analyses that describe its syntactic and stylistic features. In this research, we examine these characteristics in the presentation of speech and thought conveyed through verbs. Although we do not include quantitative data, we highlight forms of discourse presentation that go beyond the traditionally studied ones (direct and indirect speech), such as narrative presentations of voice and thought, as well as the narrative presentation of speech and thought acts. Our analysis is based on a larger study, grounded in a corpus of prose fiction texts and a theoretical framework that proposes different levels of narrator control in discourse presentation (Leech & Short, 1981, 2007). This work contributes to a better understanding of discourse presentation and its connection to the style and structural organization of literary narration.

Keywords: *discourse presentation, reported speech, the verb as a core*

1.1. EL ESTUDIO DEL DISCURSO REFERIDO EN LA NARRACIÓN LITERARIA

El estudio del discurso referido en los textos narrativos todavía requiere de análisis que busquen explicar su caracterización discursiva y lingüística, pues su observación se ha centrado en las formas tradicionales de estilo directo, estilo indirecto y estilo indirecto libre (Gallucci, 2024). No obstante, es necesario apuntar que su manifestación ocurre en un mayor número de formas y grados, por tanto, aún es necesario continuar estudiando sus diferentes manifestaciones para aportar a su mejor conocimiento. Algunos autores han propuesto *continuums* para dar cuenta de esas formas y grados en los que se manifiestan; la mayoría, sin ofrecer mayores rasgos sobre su caracterización sintáctico-estilística. En este trabajo buscamos ofrecer dicha caracterización, de cuatro grandes categorías de análisis enmarcadas en el continuo propuesto por Leech y Short (1981, 2007), las cuales surgen a partir de centrarnos en la observación de los verbos de habla y de pensamiento que las configuran.

Típicamente, se estudia el discurso referido, en adelante *presentación del discurso*, en torno a los verbos de decir o *dicendi*. Se ha discutido acerca del estudio o no de esa presentación en torno al pensamiento, puesto que la carga semántica de los verbos cognitivos difiere de la de los verbos *dicendi*. Al respecto, Maldonado (1999) ha delineado que los verbos de pensamiento y creencia no requieren los mismos argumentos sintácticos que los *verbos de decir*. A pesar de ello, la mayoría de los referentes teóricos en torno a la presentación del discurso duplican las categorías de estilo tanto para pensamiento como para la presentación de la escritura (Banfield, 1982, 2014; Fludernik, 1993; Leech y Short, 1981, 2007; Tannen, 2007; Vandelanotte, 2009; Short, 2012). No obstante, en estudios de corpus literarios y de narraciones infantiles, se ha demostrado viable la observación de la presentación del pensamiento, aunque esta ocurre estilísticamente diferente de la presentación del habla (Tang, 2016; Serrano y Alarcón-Neve, 2022; Serrano *et al.*, 2023). Cabe destacar que debe tomarse en cuenta que el pensamiento también puede manifestarse a través de la configuración del paisaje de la conciencia y la configuración de los estados internos (Bruner, 1994; Bocaz, 1996; Short, 2012).

En el presente estudio, partimos del análisis del estilo en el discurso literario, centrando la atención en los aportes de lingüistas como Geoffrey Leech y Michael Short (Leech, 1969; Leech y Short, 1981). A partir de sus propuestas y hasta la actualidad, diversos investigadores han continuado explorando la presentación del discurso en el estudio del estilo literario. Entre estos destacan los trabajos de Michael Toolan (2001, 2009, 2014) y Elena Semino (Semino y Short, 2004; Semino, 2007). Asimismo, desde perspectivas afines, han contribuido al área las obras de Monika Fludernik (1993, 1996, 2009) y de Ann Banfield (1973, 2014).

Todos estos enfoques teóricos han sido fundamentales para otros estudios que abordan el desarrollo estilístico de diversos autores, donde un aspecto de interés ha sido el análisis de la presentación de voces y pensamientos en la tradición literaria inglesa. Cabe destacar que dichas aproximaciones han trascendido el ámbito literario para aplicarse en el estudio de la presentación del discurso en corpus de prensa (Semino y Short, 2004); orales (McIntyre *et al.*, 2004); de cómics (Tang, 2016); y de discursos religiosos (Al-Ameedi y Shamiri, 2018; Zahara y Syarif, 2019). Además, estos enfoques teóricos han sido utilizados para la realización de estudios aplicados que han observado la presentación del discurso en traducciones (Obaid *et al.*, 2017); la comprensión y apreciación de la prosa

de ficción en estudiantes (Tuncer, 2017); y, más recientemente, el estudio de la presentación del habla y el pensamiento para dar cuenta del desarrollo lingüístico de estudiantes a través de su producción narrativa (Serrano, 2021; Serrano y Alarcón-Neve, 2022; Serrano et al., 2023). Todo lo anterior da cuenta de la alta productividad del enfoque teórico que utilizamos en este estudio para alcanzar los objetivos propuestos.

1.1. La Presentación del Discurso y el rol del narrador

Desde la perspectiva teórica que sustenta este trabajo, la presentación del discurso es un hiperónimo que engloba todas aquellas estructuras estilísticas mediante las cuales periodistas y narradores presentan en sus textos las voces (o habla), los pensamientos y la escritura de otras personas o personajes (Nørgaard et al., 2010; McIntyre y Walker, 2011, 2019; Short, 2012; Busse, 2020). Este concepto equivale al de discurso reproducido (Banfield, 1982), polifonía (Bajtín, 2012) y discurso referido (Volóshinov, 2009). En palabras de Volóshinov, “es discurso en el discurso enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado” (Volóshinov, 2009:180), en el que intervienen tanto el discurso de la persona referida como el de la persona que refiere, dando lugar no solo a un fenómeno puramente gramatical o estilístico, sino también discursivo (Volóshinov, 1976).

Según este autor, todo aquello que decimos en la vida cotidiana es solo el contenido de lo que hablamos; no obstante, indica que no sucede propiamente lo mismo con el discurso referido, sino que este: “tiene la capacidad de introducirse por sí mismo, por así decirlo, en el discurso, en su estructura sintáctica, como unidad integrante de la construcción. Retiene así su propia autonomía semántica y de construcción, y deja perfectamente intacta la textura lingüística del contexto que lo incorpora” (Volóshinov, 1976:143).

En términos lingüísticos y discursivos, este autor postula dos formas generales de referir a ese discurso: el discurso referido lineal y el pictórico. El primero supone un enunciado independiente, completo y externo al contexto en el que se emite, básicamente, lo que se conoce como cita o discurso directo o cita o discurso indirecto. El segundo indica que el discurso referido puede configurarse discursivamente de manera más fina, en el que se desdibujan sus contornos exteriores (Volóshinov, 2009). Esto podemos vincularlo, por ejemplo, con las dos formas generales de presentación del discurso referido propuestas por Reyes (2002), quien en su obra dilucidó el estilo mimético y el estilo en paráfrasis.

No obstante, en este trabajo consideramos el *Continuum* de Presentación del Discurso propuesto por Leech y Short (1981, 2007), actualizado con nuevos apuntes provenientes de su aplicación (McIntyre et al., 2004; Semino y Short, 2004; Short, 2012; Serrano et al., 2023). Este continuum propone justamente esa puesta en perfil de discursos lineales o miméticos, pictóricos o en paráfrasis, pero desde el punto de vista de cómo se citan e insertan en la textura discursiva de la prosa de ficción, teniendo además como referencia el grado de control que se implica por el narrador en la construcción dialógica del texto. Este continuum, presentado en la Tabla 1, se divide en dos grandes áreas: a la izquierda se presentan las formas estilísticas que en este modelo y estudio denominamos como narrativizadas, mientras que a la derecha se muestran las formas citadas. Este modelo sugiere que los textos pueden presentar el discurso de una forma más citada o, bien, de una forma más narrativizada. Esto se establece con el uso de determinadas categorías lingüístico-estilísticas, que configuran su organización textual (Banfield, 1982) y la recepción del texto literario.

Tabla 1. Continuum de presentación del discurso

Continuum de presentación del discurso (habla, pensamiento y escritura)

CONTINUUM DE REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO							
Narración y narración interna	Presentaciones narrativas			Presentaciones citadas			
	Reporte	Eventos	Actos	Indirectas	Indirectas libres	Directas	Directas libres
MÁS NARRATIVIZADO				MENOS NARRATIVIZADO			
NARRADOR CON CONTROL DEL REPORTE				NARRADOR EN CONTROL PARCIAL DEL REPORTE		NARRADOR SIN NINGÚN CONTROL DEL REPORTE	

Nota: Adaptación de Leech y Short (1981, 2007), tomado de Serrano *et al.* (2023). En este esquema, *Reporte* engloba las presentaciones narrativas del habla, pensamiento o escritura, o mejor conocidas como cláusulas de reporte. Asimismo, *Eventos* engloba las presentaciones narrativas de la voz, habla y escritura, mientras que *Actos*, lo que en este trabajo se entiende por actos de habla, pensamiento o escritura, según el continuum.

Y es que, según Leech y Short (1981, 2007), la presentación del discurso está configurada en el texto literario por la forma en que el narrador desarrolla la historia. El enfoque considera que, mientras más narrativizadas sean las estructuras lingüístico-estilísticas que componen el texto literario, más control del reporte tendrá el narrador; es decir, más presente e involucrado estará este en el desarrollo de la historia. Por el contrario, mientras más citadas sean esas estructuras, menos control del reporte tendrá el narrador; por tanto, este estará más ausente y cederá el control del reporte o de la presentación del discurso a los personajes, de modo que estos últimos serán quienes desarrollen la historia.

Relacionado con lo anterior, Schmid (2010) ha planteado que una narración se compone, principalmente, de dos discursos: el del narrador y el de los personajes. El primero consta del acto de narrar en sí mismo, mientras que el segundo, se representa como preexistente a la narración. Es en lo que Short (2012) hace énfasis, acerca de que la presentación del discurso consiste en traer de un discurso anterior al actual el habla y el pensamiento de los personajes en las historias. Esta representación de los discursos de los personajes aparece como citas dentro del discurso del narrador, quien lo selecciona y configura. Estas citas no necesariamente se representan o reproducen de manera plena, sino que el narrador puede modificar los discursos de los personajes de maneras particulares (Schmid, 2010; Short, 2012). Esto coincide con las conceptualizaciones de Volóshinov (1976, 2009).

Algunos autores indican que existen implicaciones que se producen por la manera en la que se presenta el discurso en la narración. Por ejemplo, para Volóshinov (2009), es importante tener en cuenta que para comprender esta manifestación en la lengua es

necesario entender cómo se recibe, manipula y se procesa esta información por los lectores. Lo considera, entonces, un principio de construcción lingüística activo, puesto que se implican la recepción del discurso en el momento en que se produjo, así como la interpretación y reformulación en un momento distinto. Schmid (2010) conceptualiza dos tipos de textos: el texto del narrador y el texto de los personajes, que juntos conforman el texto narrado. El texto de los personajes se ha entendido como un proceso mimético, conceptualizado de esta forma desde los apuntes de Platón. Esto lleva a los conceptos de mimesis y diégesis que, en el análisis del texto literario, la mimesis se refiere a los discursos de los personajes, mientras que la diégesis, a los discursos del narrador (Fludernik, 2009; Schmid, 2010).

Tabla 2. La presentación del discurso desde distintas miradas

El Continuum de presentación del discurso (habla, pensamiento y escritura) y sus equivalencias con otros enfoques teóricos

CONTINUUM DE REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO							
Narración y narración interna	Presentaciones narrativas			Presentaciones citadas			
	Reporte	Eventos	Actos	Indirectas	Indirectas libres	Directas	Directas libres
NARRATIVIZADO Banfield			DIALÓGICO Banfield				
NARRADOR CON CONTROL DEL REPORTE Leech y Short			NARRADOR EN CONTROL PARCIAL DEL REPORTE Leech y Short			NARRADOR SIN NINGÚN CONTROL DEL REPORTE Leech y Short	
DIEGÉTICO Fludernik			MIMÉTICO Fludernik				
TEXTO DEL NARRADOR Schmid					TEXTO DE LOS PERSONAJES Schmid		
LINEAL Volóshinov					PICTÓRICO Volóshinov		
PARÁFRASIS Reyes					RECONSTRUCCIÓN MIMÉTICA Reyes		

Nota: En este esquema, *Reporte* engloba las presentaciones narrativas del habla, pensamiento o escritura, o mejor conocidas como cláusulas de reporte. Asimismo, *Eventos* engloba las presentaciones narrativas de la voz, habla y escritura, mientras que *Actos*, lo que en este trabajo se entiende por actos de habla, pensamiento o escritura, según el continuum. Las líneas punteadas representan los posibles límites y coincidencias entre los tipos de estructuras lingüístico-estilísticas sobre la presentación del discurso conceptualizadas en cada propuesta teórica.

Según estas perspectivas, y relacionadas también con lo propuesto por Leech y Short en el continuum de presentación del discurso, las estructuras lingüístico-estilísticas se corresponden, primero, con un mayor control del reporte de la presentación del discurso y, de este modo, se trata entonces de estructuras que hacen que esos textos narrados tiendan a ser más diegéticos. Por su parte, las estructuras en las que el narrador cuenta con un mayor control del reporte o de la presentación del discurso hacen que los textos tiendan a ser más miméticos (Leech y Short, 1981, 2007).

Otra implicación en la manera en que se construye esta presentación del discurso radica en la intersubjetividad, pues esa configuración lingüístico-estilística determina la manera en que los lectores se vinculan con los textos (Toolan, 2009). Schmid (2010) sugiere que el narrador puede intervenir en este propósito, con el objetivo de influir en la manera en que el lector recibe, a través de la configuración discursiva, el texto narrado.

Las coincidencias entre las conceptualizaciones teóricas revisadas hasta aquí se presentan en la Tabla 2, donde mostramos de manera gráfica las similitudes entre las obras destacadas en el área.

2. EL VERBO COMO NÚCLEO DE CONFIGURACIÓN

Esta revisión surge a partir del estudio de la presentación del discurso en un corpus de textos de lecturas de educación básica mexicana. Se trata de un corpus de textos del canon escolar, ofrecidos por el Estado a modo de antologías para la educación primaria y secundaria, que incluyen textos completos, fragmentos, traducciones y versiones de autores clásicos y contemporáneos. Es importante mencionar que, para fines de procesamiento, optamos por analizar el corpus de manera semi automatizada, partiendo de una metodología basada en las propuestas de análisis de Busse (2020), así como de la tipología de procesos de ADESSE (García-Miguel Gallego, 2005), teniendo en cuenta que el tipo de presentación del discurso se determina en la mayoría de los casos, a partir del verbo núcleo que la configura (habla, pensamiento, escritura). Cabe aclarar que, por el carácter de procesamiento semiautomatizado, por la utilización de herramientas como TreeTagger, AntConc y ATLAS.ti, no se incluyeron las formas directas libres e indirectas libres propuestas en el continuo, las cuales requieren de otras estrategias de observación. En el siguiente apartado, describimos las características lingüístico-estilístico-discursivas en torno al habla y al pensamiento de las formas seleccionadas: habla y pensamiento directo, habla y pensamiento indirecto, presentación narrativa de la voz y del pensamiento, y presentación narrativa de los actos de habla y de pensamiento.

2.1 Presentación narrativa directa del habla y del pensamiento; habla directa y pensamiento directo

La presentación narrativa del habla y del pensamiento directos, o más conocidas como cláusulas de reporte directo o indirecto (Maldonado, 1999; Banfield, 2014), son las que introducen o presentan el habla o el pensamiento directo. Pueden estar configuradas únicamente por un verbo de reporte, como en (1). En ellas, también pueden estar presentes el sujeto (emisor) y el objeto indirecto (receptor) del verbo de reporte, como en (2), estando estos presentes de forma explícita o a través de clíticos, como en (3), así como circunstanciales, como en (4). En el caso del habla directa, se manifiestan en posición inicial (antes de la cita directa) o en posición final (después o entre la cita), como en (5) y en (6). Los signos de puntuación que aparecen son variables: comillas, dos puntos, rayas. Revisemos los ejemplos al detalle.

1. Y **dijo**: "¿Y qué pasó con la princesa?"

En (1) tenemos un verbo de enmarque que, en este caso, es *decir*, seguido de la cita directa que se introduce después del uso de dos puntos y raya.

2. El concejal **preguntó** al ingeniero: ¿Hay espacio por allí?

En (2) tenemos un ejemplo distinto que se configura por una oración simple con sujeto, "el concejal", más el verbo de habla, que en este caso es "preguntar", más el objeto indirecto del verbo, "al ingeniero", que en su conjunto enmarcan la cita directa que le sucede, la cual se introduce después del uso de dos puntos.

3. Finalmente, un día los llamó y les **dijo**: —Salid los tres a recorrer el mundo y el que me traiga la alfombra más fina, será rey después de mi muerte.

En (3) podemos observar la cláusula de reporte iniciada por el circunstancial de modo *finalmente*, seguida del circunstancial de tiempo *un día*, el clítico de objeto indirecto *les*, más los verbos de habla *llamar* y *decir*, seguidos del contenido proposicional u objeto directo después de los dos puntos y la raya.

4. Y **dijo** la muerte: —¿Dónde, de fijo, pudiera encontrarla ahora?

En (4), advertimos que la cláusula de reporte se configura por el verbo de habla *decir* y el sujeto *la muerte*, también seguido del objeto directo o contenido proposicional después de los dos puntos y raya.

5. —Esperen, muchachos, yo sí voy con ustedes —**dijo la periodista**.

A diferencia de lo que observamos en los ejemplos anteriores, en (5) el contenido proposicional u objeto directo del verbo de habla se encuentra previo a la cláusula de reporte. En este ejemplo, la configuración no permite utilizar dos puntos, aunque esta última se introduce también por una raya. En este caso, la cláusula se compone únicamente de un verbo de habla y el sujeto. A este tipo de estructuras se les denomina cláusulas de reporte en posición posterior.

6. —Mira —**le contestó el conejito**— no me comas y te voy a llevar a una pachanga, a una boda.

Asimismo, también puede ocurrir que la cláusula de reporte se encuentre insertada entre la cita directa, contenido proposicional u objeto directo del verbo, como en (6). Esta se encuentra dispuesta entre rayas para marcar el cambio de voz entre el personaje y el narrador. Esta cláusula se compone del clítico de objeto indirecto *le*, seguido del verbo de habla *responder* y el sujeto, el conejito.

Como podemos observar, las cláusulas de reporte pueden ser diversas en cuanto a componentes. Lo más esencial es, desde luego, el verbo de habla, que puede aparecer acompañado de objetos directos, indirectos, sujetos y circunstanciales, dependiendo del texto narrado que vaya configurando el narrador, así como las referencias anafóricas que aparezcan previamente en el discurso (Schmid, 2010). Revisemos a continuación lo que sucede en torno al habla y al pensamiento directos.

2.2 Habla y pensamiento indirecto

En la literatura narrativa, el habla y el pensamiento indirecto se manifiestan mediante oraciones que contienen una (re)presentación del habla o del pensamiento de un

personaje. Son citas que se encuentran gramaticalmente subordinadas a una cláusula u oración de reporte, como las revisadas en el apartado inmediato anterior. El núcleo del habla y del pensamiento indirecto es el verbo de reporte en la oración. El sujeto está presente a través de una frase nominal o bien, a través de un pronominal o una elisión. El objeto indirecto (o receptor) puede o no estar explícito mediante una frase o clítico. A continuación, desarrollamos algunos ejemplos.

7. Matías *alegó que no harían nada más que regañarlos y castigarlos.*

En (7), podemos observar lo que típicamente se conoce como cita indirecta, compuesta por la cláusula de reporte y el contenido proposicional u objeto directo de dicha cláusula. En este caso, y de acuerdo con el enfoque de análisis de este estudio, tenemos una unidad de presentación narrativa del habla de *Matías alegó*, compuesta por el sujeto y el verbo de reporte de habla *alegar*, que tiene gramaticalmente subordinada una unidad de habla indirecta; *no harían nada más que regañarlos y castigarlos*, a través de la conjunción subordinante completiva *que*.

Es importante recordar que, como apunta Volóshinov (1976:144), este tipo de unidad estilística traslada el discurso referido al contexto del autor conservando su propio contenido referencial o proposicional, así como los rudimentos de su propia integridad lingüística. Esto se manifiesta a través del habla o pensamiento indirecto, entre la conjunción y el fin de ese contenido.

8. Galo *piensa que es demasiada mala suerte lo que le sucede.*

9. La misma explicación aplica para el caso de la presentación del pensamiento indirecto. En (8), también tenemos un sujeto, que desde el texto narrado, el autor presenta a través del sujeto Galo, seguido del verbo de pensamiento "piensa" y de la conjunción "que". Como vimos en (7), el contenido referencial o proposicional del pensamiento indirecto ocurre a partir de la conjunción "y" hasta el fin de ese enunciado. Una mañana, los Siete Truenos se pusieron sus blancos trajes de viaje y le *dijeron* a Tajín *que debían ir a Papantla, a comprar puros en el mercado.*

Como vimos, en el apartado anterior, las presentaciones narrativas o cláusulas de reporte pueden contener los complementos directos y/o indirectos, así como los circunstanciales. En (9), la presentación inicia a partir del clítico de objeto indirecto *le*, seguido del verbo de habla *dijeron* y el objeto indirecto *a Tajín*. Después, se introduce el pensamiento indirecto a través de la conjunción subordinante completiva *que*, y el contenido proposicional *debían ir a Papantla, a comprar puros en el mercado*. La oración que previa a la presentación del habla en el ejemplo la incluimos únicamente para su mejor contextualización. Continuaremos en el siguiente apartado explicando la presentación narrativa de la voz y del pensamiento.

2.2 Presentación narrativa de los actos de habla y de los actos de pensamiento

Previamente, hemos mencionado el estilo temático o pictórico de Volóshinov (1976, 2009), equivalente al estilo en paráfrasis de Reyes (2002) o al estilo diegético de Fludernik (2009) y Leech y Short (1981, 2007) (véase Tabla 2). Según Volóshinov, existe una disposición en las lenguas modernas para trasladar el enunciado (habla directa o indirecta) a una construcción de nivel temático, en la esfera del contenido. No obstante, el enunciado referido no se disuelve totalmente, sino que sigue siendo detectable como una unidad autosuficiente (1976:144). Siguiendo esta pauta, así como el enfoque del presente estudio, podemos describir una de esas formas temáticas de referir al discurso:

la presentación narrativa de los actos de habla y del pensamiento (Leech y Short, 1981, 2007). Estos últimos autores fundamentan esta conceptualización en torno al texto literario, basados en la Teoría de los Actos de Habla de Searle (1969). Se trata de estructuras que poseen una alusión a actos de habla o pensamiento, en las que se indica el contenido proposicional o temático total o parcialmente, es decir, el objeto directo del verbo. Este se encuentra explícito a través de sustantivos, frases nominales, frases preposicionales, clíticos o deícticos que indican el tópico. Asimismo, se pueden acompañar de circunstanciales. No representan el contenido original de lo enunciado, sino una aproximación (Short, 2012). Derivado de los apuntes realizados por Volóshinov respecto a que en estos casos se disuelve el discurso del referido—es decir, del personaje—en el texto narrado, pasando esa voz hacia el narrador, quien lo refiere o reconstruye a nivel temático, podemos indicar que en estos ejemplos eso sucede al nivel del verbo y de su objeto directo. Desarrollamos algunos ejemplos a continuación:

10. Itzá les **ordenó** subir a la gran canoa.

En (10) tenemos una oración completiva, en la que observamos al objeto directo del verbo *ordenar*: *subir a la gran canoa* aporta el contenido proposicional requerido por estas estructuras.

11. Maclovia, que **había renunciado** a ser la mejor cocinera, le ayudaba a revelar los rollos, a peinar y a arreglar a los niños.

Una situación similar ocurre en (11), donde *que había renunciado a ser la mejor cocinera* funciona como subordinada relativa. Como podemos observar, en ella el objeto directo a ser la mejor cocinera cumple con el criterio de autosuficiencia que caracteriza a estas estructuras.

12. Y de vez en cuando **recuerda** sus aventuras aéreas.

Tenemos otro ejemplo en (12), que en su naturaleza se dispone únicamente por el verbo de reporte y su objeto directo: *recuerda* y *sus aventuras aéreas*, respectivamente. Lo mínimo requerido para construir este tipo de presentación del discurso es ello; sin embargo, podemos observar que también se puede complementar con circunstanciales, como *de vez en cuando*.

A través de estos ejemplos, podemos señalar que, como apunta Volóshinov (2009) y Leech y Short (1981, 2007), existen otras formas de presentar el discurso, diferentes a las comúnmente estudiadas: el habla directa y el habla indirecta.

Podemos apreciar que estas estructuras no requieren de la participación de los personajes, sino del propio narrador de la historia, quien presenta de forma diegética-narrativizada el habla y el pensamiento en su relato, a través de la alusión mediante frases u oraciones completivas a esos actos de habla o de pensamiento que ocurren en su construcción narrativa.

A continuación, observaremos lo que ocurre en torno a las presentaciones narrativas de la voz.

2.3 Presentación narrativa de la voz y del pensamiento

A diferencia de lo que ocurre con la estructura previa, la presentación narrativa de la voz y del pensamiento se manifiesta mediante cláusulas u oraciones en las que se alude a que ha ocurrido habla o pensamiento, pero que no contienen de forma explícita el contenido

proposicional de lo enunciado o lo pensado. Esto significa que no está presente el objeto directo del verbo de habla o de pensamiento. Como sucede en otras categorías, están presentes los sujetos en las cláusulas a través de frases nominales, clíticos o deícticos, puede haber también circunstanciales y puede estar presentado únicamente como predicado secundario depictivo.

Como hemos mencionado previamente, Volóshinov refiere que la presentación puede ser mediante recursos lingüísticos mínimos, siempre que se conserve el criterio de autosuficiencia. Observemos los siguientes ejemplos:

13. Kori *se despidió* de su amigo.

En (13) tenemos el sujeto Kori y el predicado se despidió de su amigo. Podemos notar que este enunciado no requiere de un objeto directo. Lo que parece ocurrir es que el verbo despedirse es autosuficiente al sugerir esa presentación de la voz, sin necesariamente plantear el contenido proposicional.

14. Doña Aparición aprovechó la ausencia del abuelo para *hablar* a solas con Liliana.

En (14) advertimos que la cláusula que nos interesa para hablar a solas con Liliana actúa como circunstancial de finalidad de la oración principal. Si nos enfocamos solo en la cláusula, encontramos que no hay contenido proposicional requerido por el verbo hablar, es decir, no sabemos de qué han hablado.

15. Ya en su casa, el príncipe se puso *piense y piense* mientras miraba su rosa.

En (15), con *piense y piense*, tampoco tenemos el contenido proposicional. Ni en (16).

16. Cabizbajos, los niños volvieron a las escaleras de la biblioteca y allí se sentaron a *pensar*.

17. Y echó la muerte de regreso, *maldiciendo*.

Tampoco en (17) observamos el contenido proposicional del verbo *maldecir*. Esto sugiere que hay verbos que sirven para crear las presentaciones narrativas de los actos de habla y de pensamiento, como vimos en la sección anterior, que requieren del objeto directo para poder crear esa unidad discursiva de presentación del discurso, tales como *ordenar*, *recordar* o *desear*. Como vemos en estas categorías, también podemos inferir que los verbos que aquí observamos son capaces de presentar el discurso sin necesariamente requerir ese objeto directo. Lo que parece suceder aquí es que estos verbos, por sus características semánticas, son capaces de crear o aludir a esa presentación del habla o del pensamiento, si bien de forma disuelta, pero autosuficiente (Volóshinov, 2009).

3. CONCLUSIONES

Como hemos advertido en la introducción, el actual trabajo se derivó del procesamiento de un corpus de textos escolares, específicamente libros de lecturas gratuitos para la educación básica en México. No hemos incluido aquí información cuantitativa ni estadística, dado que la intención ha sido mostrar la caracterización de la presentación del discurso en esos textos desde una perspectiva sintáctico-estilística, que, por su amplitud, permite dar cuenta de otras formas distintas de las típicamente estudiadas para el discurso referido. Asimismo, es importante comentar que, aunque en este trabajo nos centramos en la observación de verbos, tenemos en cuenta que la presentación del discurso también puede ocurrir a partir de predicaciones compuestas por un verbo y un sustantivo de

comunicación (por ejemplo, *echar chisme*), siendo este último el núcleo de esa presentación del discurso al aportar todo el contenido semántico de la predicación. En su momento, aclaramos que el abordaje de esas otras construcciones requeriría otro tipo de registro que el procesamiento semiautomatizado que llevamos a cabo para el presente estudio.

Es importante para nuestro trabajo considerar los verbos de pensamiento en el análisis de presentación del discurso. Como ya mencionamos previamente, su observación es útil para estudiar el pensamiento de los personajes en la prosa de ficción. No obstante, debe tenerse en cuenta que algunas manifestaciones atienden más a cogniciones y estados mentales de los personajes, los cuales requieren de criterios de análisis diferenciados. El enfoque teórico que hemos seguido da cuenta de eso a través de lo que denomina narración interna, lo cual se ubica del lado izquierdo del continuum de presentación del discurso (véase Tabla 1) y, si bien no es presentación del discurso como tal, sí es un indicador de cómo está construido y qué grado de control del narrador tiene un texto que se ubica como prosa de ficción: forma más narrativizada. Su estudio puede realizarse desde las propuestas de Bruner (1994) y Bocaz (1996), las cuales permiten observar cómo se construye la narración interna o los estados mentales en la narración.

En este trabajo, hemos descrito la manera en que ocurre la presentación del discurso a nivel sintáctico-estilístico. Hemos visto cómo algunas formas, dependiendo de la intervención o no intervención del narrador, ocurren con o sin la citación de las voces o pensamientos de los personajes. De ello dependerá el tipo de verbo y estructura estilística (más narrativizada o más dialógica o citada) elegida en términos de si requiere o no del contenido proposicional, o si se trata, más bien, de un verbo que narrativice el evento de comunicación en la prosa de ficción. La forma en que esto se configure da pie a qué tan mimético o diegético es un texto en términos de su disposición y recepción.

A partir de esta observación, damos cuenta de la importancia que tiene estudiar el discurso referido o la presentación del discurso dentro de textos narrativos desde una perspectiva amplia que permita analizarlo en sus múltiples formas. En este trabajo únicamente abordamos las categorías directas, indirectas, los actos de habla y las presentaciones narrativas de la voz, dada la metodología empleada en el proyecto mayor. Sin embargo, queda para análisis posteriores la observación de las directas libres y las indirectas libres, puesto que estas aportan también a esa configuración textual de la prosa de ficción. De igual forma, debemos profundizar en el estudio de la presentación del discurso que tiene como eje de formulación o núcleo predicaciones formadas por un verbo de apoyo y un sustantivo de comunicación, como previamente mencionamos.

Referencias

- Al-Ameedi, Riyadh y Sadiq Shamiri. 2018. Biblical evaluative discourse of speech and thought presentation. *International Journal of English Linguistics*, 8(3), 223-238. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n3p223>
- Bajtín, Mijaíl. 2012. *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Banfield, Anne. 1973. Narrative style and the grammar of direct and indirect speech. *Foundations of Language*, 10(1), 1-39.
- Banfield, Anne. 1982. *Unspeakable sentences: Narration and representation in the language of fiction*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Banfield, Anne. 2014. *Unspeakable sentences: Narration and representation in the language of fiction*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746609>
- Bocaz, Aurora. 1996. El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49-70.
- Bruner, Jerome. 1994. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Busse, Beatrix. 2020. *Speech, writing, and thought presentation in 19th-Century narrative fiction: A corpus-assisted approach*. Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190212360.001.0001>
- Fludernik, Monika. 1993. *The fictions of language and the languages of fiction. The linguistic representation of speech and consciousness*. Londres: Routledge.
- Fludernik, Monika. 1996. *Towards a «natural» narratology*. Londres: Routledge.
- Fludernik, Monika. 2009. *An introduction to narratology*. Abingdon: Routledge.
- Gallucci, María José. 2024. *Polifonía y oralidad: El discurso referido en la entrevista sociolingüística en español*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.12795/9788447224692>
- García-Miguel Gallego, José María. 2005. Aproximación empírica a la interacción de verbos y esquemas construccionales, ejemplificada con los verbos de percepción. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 19, 169-191. <https://doi.org/10.14198/ELUA2005.19.09>
- Leech, Geoffrey. 1969. *A linguistic guide to English poetry*. Nueva York: Longman.
- Leech, Geoffrey y Michael Short. 1981. *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Harlow: Longman.
- Leech, Geoffrey y Michael Short. 2007. *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* (2.^a ed.). Harlow: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835525>
- Maldonado, Concepción. 1999. Discurso directo y discurso indirecto. Capítulo 55. *Gramática descriptiva de la lengua española. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Espasa.
- McIntyre, Dan, Carol Bellard-Thomson, John Heywood, Tony McEnery, Elena Semino y Mick Short. 2004. Investigating the presentation of speech, writing and thought in British English: A corpus-based approach. *ICAME Journal*, 28, 49-76. https://icame.info/icame_static/ij28/mcintyre.pdf
- McIntyre, Dan y Brian Walker. 2011. Discourse presentation in Early Modern English writing: A preliminary corpus-based investigation. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16(1), 101-130. <https://doi.org/10.1075/ijcl.16.1.05mci>
- McIntyre, Dan y Brian Walker. 2019. *Corpus stylistics: Theory and practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nørgaard, Nina, Rocío Montoro y Beatrix Busse. 2010. *Key terms in stylistics*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Obaid, Zara, Muhammad Asim Mahmood, Javed Iqbal y Maryam Zahoor. 2017. Discourse presentation as an index of style: A comparative corpus stylistic analysis of self and other translators. *International Journal of English Linguistics*, 8(1), 119-134. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n1p119>
- Reyes, Graciela. 2002. *Metapragmática: Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Schmid, Wolf. 2010. *Narratology: An introduction*. Berlín y Nueva York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110226324>

- Searle, John R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Semino, Elena. 2004. *Corpus stylistics: Speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203494073>
- Semino, Elena. 2007. Mind style twenty-five years on. *Style*, 41(2), 153-172.
<https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.41.2.153>
- Serrano, Jonathan. 2021. *Narración y representación del habla y del pensamiento en producciones de jóvenes inmersos en escolarización bilingüe* [Universidad Autónoma de Querétaro]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/3452>
- Serrano, Jonathan y Luisa Josefina Alarcón-Neve. 2022. Narración y presentación del discurso en un corpus de narraciones elicítadas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, 1-25. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14407>
- Serrano, Jonathan, Natalia Martínez-León y Luisa Josefina Alarcón-Neve. 2023. Recontar en educación bilingüe: Narración, presentación del discurso y otras habilidades adquiridas. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 23, 285-315. <https://doi.org/10.12795/elia.2023.i23.09>
- Short, Mick. 2012. Discourse presentation and speech (and writing, but not thought) summary. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*, 21(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0963947011432049>
- Tang, Andrea. 2016. *Narration and speech ad thought presentation in comics* [University of Huddersfield].
http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/27960/1/Amended_Thesis_2.docx.pdf
- Tannen, Deborah. 2007. *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Toolan, Michael. 2009. *Narrative progression in the short story: A corpus stylistic approach*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Toolan, Michael. 2014. *Language in literature: An introduction to stylistics*. Abingdon y Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763537>
- Toolan, Michael. 2001. *Narrative: A critical linguistic introduction* (2nd ed). Abingdon y Nueva York: Routledge.
- Tuncer, Hülya. 2017. The effect of speech and thought presentation on comprehension and appreciation of non-native speakers. *The Reading Matrix*, 17(1), 82-96.
- Vandelanotte, Lieven. 2009. Speech and thought representation in english: A cognitive-functional approach. En *Speech and Thought Representation in English: A Cognitive-Functional Approach*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Volóshinov, Valentín N. 1976. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Volóshinov, Valentín N. 2009. *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Tatiana Bubnova, Trad.; 1a ed). Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Zahara, Eeng y Hermawati Syarif. 2019. Comparative analysis of speech and thought presentation in islamic preach between Zakir Naik and Syekh Khalid Yasin. *English Language and Literature*, 8(4).
<https://doi.org/10.24036/ell.v8i4.106319>

Un extraño caso de irregularidad en raíces verbales en la lengua wayuu

A strange case of irregularity in verbal roots in the Wayuu language

José Ramón Álvarez González

Departamento de Lingüística y Filología Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle, Cali, Colombia

alijuna@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza un caso de irregularidad en las raíces verbales de la lengua wayuu (guajiro o wayuunaiki), hablada en Venezuela y Colombia. Esta lengua arahuaca se caracteriza por su morfología polisintética y aglutinante, con un sistema morfológico complejo que incluye 11 prefijos y decenas de sufijos. Los sustantivos se dividen en alienables e inalienables, y los verbos en activos y estativos. Los verbos activos requieren prefijos, mientras que los estativos no pueden ser prefijados. Las relaciones gramaticales se marcan mediante prefijos y sufijos que varían según el tiempo y el aspecto. Se define como irregular una forma que es una excepción a los patrones o reglas que se consideran modelos en un paradigma. Tales formas pueden ocurrir en cualquier nivel lingüístico, aunque resaltan principalmente la irregularidad sintáctica y morfológica, existiendo una correlación entre la frecuencia de uso y la irregularidad, donde las formas más frecuentes tienden a ser irregulares en las lenguas. Se identifican varios procesos fonológicos que generan alomorfos en la lengua wayuu, siendo uno de los más característicos la armonía vocálica, que afecta las vocales de prefijos y sufijos dependiendo de la composición de la raíz. También es importante la inestabilidad líquida, causada por procesos fonológicos que afectan las consonantes líquidas /l, r/. Examinamos un caso especial de irregularidad morfológica, donde las raíces verbales presentan alomorfos según se añadan los sufijos temáticos *-la* o *-ja*. Hay raíces con una secuencia CV?V (= CV'V) que exhiben un alomorfo diferente con una secuencia CVV: *a-kasu'u-la-a* versus *a-kasuu-ja-a* 'blanquear'. Se exploran análisis usando formas básicas y procesos alternos, y se concluye que ninguno de los análisis presentados es sostenible. La irregularidad de este alomorfismo radical es un caso más de la complejidad del comportamiento de las consonantes laríngeas en esta lengua.

Abstract

This paper analyses a case of irregularity in the verbal roots of the Wayuu language (Guajiro or Wayuunaiki), spoken in Venezuela and Colombia. This Arawakan language is characterized by its polysynthetic and agglutinative morphology, with a complex morphological system that includes 11 prefixes and dozens of suffixes. Nouns are divided into alienable and inalienable, and verbs into active and stative. Active verbs require prefixes, while statives cannot take them. Grammatical relationships are marked by prefixes and suffixes that vary according to tense and aspect. An irregular form is defined as an exception to the patterns or rules considered models in a paradigm. Such forms can occur at any linguistic level, although syntactic and morphological irregularities are prominently discussed. There is a correlation between frequency of use and irregularity, with the most frequent forms tending to be irregular across languages. Several phonological processes that generate allomorphs in the Wayuu language are identified, one of the most characteristic being vowel harmony, which affects the vowels of prefixes and suffixes depending on the composition of the root. Also significant is liquid instability, caused by phonological processes that affect the liquid consonants /l, r/. We examine a special case of morphological irregularity, where verbal roots present allomorphs depending on the thematic suffixes *-la* or *-ja*. There are roots with a CV?V (= CV'V) sequence that exhibit a different allomorph with a CVV sequence: *a-kasu'u-la-a* versus *a-kasuu-ja-a* 'to bleach'. Analyses using basic forms and alternative processes are explored, and it is concluded that none of the

studies presented are sustainable. The irregularity of this radical allomorphy is yet another example of the complexity of the behaviour of laryngeal consonants in this language.

1. Caracterización tipológica de la lengua wayuu

La lengua wayuu, guajiro o wayuunaiki es una lengua arahuaca hablada por unas 600.000 personas en el extremo norte de América del Sur, en Venezuela y Colombia. Dentro de esta familia, el wayuunaiki está estrechamente relacionado con el casi extinto paraujano/añú, y el lokono (o arawak propiamente dicho). Es una lengua polisintética con morfología de marcado de cabeza. Es aglutinante con algo de fusión (en su mayor parte, explicable en términos de procesos fonológicos transparentes). Solo tiene 11 prefijos. De estos, 7 prefijos son de persona/número/género que se pueden utilizar con verbos activos, sustantivos y preposiciones: *ta-ya* 'lo compré', *ta-japü* 'mi mano', *ta-maa* 'conmigo', y también aparecen en los pronombres personales: *ta-ya* 'yo/me'. Estos prefijos siempre hacen una referencia cruzada al objeto de una preposición en un sintagma preposicional: *nü-maa Juan* 'con Juan', y al poseedor de un sintagma nominal posesivo: *nü-tüna Juan* 'el brazo de Juan'. También hay un prefijo *a-* utilizado para persona no especificada o indefinida. Hay dos prefijos derivacionales productivos: *ka-* 'ATRIBUTIVO' y *ma-* 'NEGATIVO', que se utilizan principalmente para obtener verbos posesivos (positivos y negativos) a partir de los temas nominales, así como un prefijo no productivo fosilizado *pa-* 'DUAL'. Hay docenas de sufijos.

Las clases abiertas son sustantivos y verbos. No parece haber una clase de adjetivos, sino verbos estativos. Hay alrededor de seis palabras cuasiadjetivos (*laülaa* 'viejo', *mulo'u* 'grande', etc.) que no exhiben un sufijo verbal cuando se utilizan en el tiempo general, pero que sí tienen morfología verbal normal en otros tiempos. Los nombres utilizados en la posición predicativa se comportan como los verbos estativos y toman todos los elementos apropiados de la morfología verbal. No hay cópula, y el verbo *eewaa* 'estar, existir' se comporta como cualquier otro verbo de estado y no funciona como auxiliar.

Los sustantivos se dividen en dos clases netas: alienables e inalienables. Los sustantivos inalienables son básicamente las partes del cuerpo y los términos de parentesco, así como algunos elementos culturales y la mayoría de los sustantivos deverbales. Siempre aparecen poseídos y no necesitan morfología adicional para indicar la posesión, más allá de la simple indicación del poseedor (incluso en forma indefinida): *tatüna* /ta-tüna/ [1S-brazo] 'mi brazo'. En los sustantivos alienables, el poseedor también está indicado con los prefijos de persona/número/género, pero estos requieren adicionalmente de un sufijo posesivo que está lexicalmente especificado *-se* ∞ *-in* ∞ *-ya*, siendo el primero el más productivo: *tachajaruutase* /ta-chajaruuta-se/ [1S-machete-POS] 'machete'.

Los verbos se pueden dividir en dos clases: verbos activos y verbos estativos. Los primeros son obligatoriamente prefijados, los segundos nunca pueden ser prefijados. Esto significa que los verbos estativos no pueden participar en las construcciones donde los prefijos son obligatorios. Todos los verbos intransitivos estativos pueden ser

considerados como predicados inacusativos. Por su parte, los verbos activos se pueden dividir en transitivos e intransitivos. Los verbos intransitivos activos son fácilmente transitivizables a través de causativización o por incorporación. Una misma raíz verbal puede aparecer en un verbo de estado, en un verbo activo intransitivo y en un verbo activo transitivo.

Las relaciones gramaticales se marcan en el verbo por medio de un conjunto de 7 prefijos de persona/número/género: *ta-* ‘1S’, *pũ-* ‘2S’, *nũ-* ‘3M’, *jũ-/sũ-* ‘3F’, *wa-* ‘1P’, *jũ-/ja-* ‘2P’, y *na-* ‘3P’, o por medio de varios juegos de tres sufijos de género/número, utilizados según el tiempo/aspecto (por ejemplo: *-shi* ‘MASCULINO’, *-sũ* ‘FEMENINO’, *-shii* ‘PLURAL’ para el tiempo general). Hay dos conjugaciones: subjetiva (también llamada “analítica”) y objetiva (también llamada “sintética”). La conjugación subjetiva se puede utilizar con todos los tipos de verbos tanto en cláusulas transitivas como intransitivas. Esta conjugación solo marca el sujeto, ya sea A o S, con uno de los sufijos de género/número en concordancia con él: *Atunkeechi* Juan ‘Juan dormirá’ (versus *Atunkeerũ* Mariia ‘María dormirá’), *Aya’lajeechi* awarianta Juan ‘Juan comprará aguardiente’. Sin embargo, la conjugación objetiva exige que el objeto sea específico. En esta conjugación, el prefijo se referirá a A y el sufijo se referirá a O: *Jũya’lajeechi* [Mariia]A [chi kaa’ulakai]O ‘María comprará el chivo’.

El orden de los componentes de la cláusula es, básicamente, verbo inicial, mientras que el orden de los demás componentes varía: VS, VAO, VOA. En contextos pragmáticamente marcados, S y A, así como O, pueden llevarse al frente de la cláusula, con un quiebre de entonación. El verbo puede presentar una estructura morfológica especialmente muy compleja, ya que puede incluir argumentos, cambio de valencia (causativa, pasiva), tiempo, modalidad y una impresionante variedad de otras categorías, como desiderativo, colaborativo, permansión, destiempo, contraexpectación, inmediatez, aquí/allí, celeridad, exceso, adicionalidad, aumentativo, diminutivo, irreal, transitoriedad, etc. El verbo *maa* ‘decir’ funciona también como auxiliar, en especial con temas verbales defectivos que no admiten flexión. Debido a esta complejidad, en la lengua wayuu cualquier verbo transitivo puede literalmente tener miles de formas, entre ellas decenas de infinitivos basados en temas de complejidad creciente. No son raras las formas extremadamente complejas, aunque estén limitadas por razones pragmáticas.

2. Sobre la irregularidad lingüística

El término “irregularidad” es, en principio, de muy fácil comprensión debido a la transparencia de su etimología. Sobre la base de *regula*, forma latina de la que proviene “regla”, se forma el adjetivo derivado *regular* mediante la adición del sufijo *-ar*. Este adjetivo pasa por una ulterior derivación para formar el nombre *regularidad* mediante la adición del sufijo *-(i)dad*. El prefijo negativo *in-*, transformado en *i-* por un ajuste fonológico, completa la estructura morfológica de la palabra que significa (DRAE) “Cualidad de irregular”, mientras que *regular*, en su acepción 11 dice: “11. adj. Gram. Que se ajusta en su flexión o en su derivación a las

formas fijadas como modelo de un paradigma.” Eso significa que su opuesto, irregular, es una forma lingüística que NO se ajusta en su flexión o en su derivación a las formas fijadas como modelo de un paradigma.

En glosarios y diccionarios lingüísticos, la irregularidad es definida en términos de patrones o reglas:

irregular (*adj.*) A term used in linguistics to refer to a linguistic FORM which is an exception to the pattern stated in a RULE. For example, VERBS such as *took*, *went*, *saw*, etc., are irregular, because they do not follow the rule which forms the past TENSE by adding *-ed*. GRAMMAR is concerned with the discovery of REGULAR PATTERNS in linguistic DATA: lists of **irregularities** are usually avoided, and handled by incorporating the exceptional information into a dictionary entry. (Crystal 2008: 254)

La irregularidad puede ocurrir en cualquier nivel lingüístico. Sin embargo, la mayor parte de la atención se ha dedicado a la irregularidad sintáctica y a la morfológica. Sobre la irregularidad sintáctica se han producido importantes discusiones, como la de George Lakoff (1965) “On the Nature of Syntactic Irregularity”, y también la discusión de Nicolas Ruwet (1973) “How to Deal with Syntactic Irregularities: Conditions on Transformations or Perceptual Strategies?”. En el marco de la gramática generativa preocupaba que muchas reglas transformacionales de carácter muy general eran inaplicables en ciertas condiciones específicas. También algunos han destacado las regularidades dentro de las irregularidades, como es el caso de las familias de verbos irregulares en inglés (cf. Beedhan 2002). Otros han avanzado variadas explicaciones de la relación entre irregularidad y frecuencia, en especial en morfolología, como las proporcionadas por Wu, Cotterell & O'Donnell (2019:5117).

Irregularity is a pervasive phenomenon in the inflectional morphology of the world's languages and raises a number of questions about language design, learnability, and change. Nevertheless, irregularity remains an understudied phenomenon, and many basic questions remain unanswered (Kiefer, 2000; Stolz et al., 2012). Do all languages exhibit irregularity? What is the relationship between irregularity and frequency?

Estos autores parten de la observación de que en algunos sistemas morfológicos muy conocidos, como el pasado irregular en inglés, se puede percibir una correlación fuerte entre irregularidad y frecuencia: las formas de pasado más frecuentes tienden a ser irregulares y dichas formas tienden a provenir de los verbos más frecuentes. Por ello, en lingüística se asume que existe una asociación entre frecuencia e irregularidad. Sin embargo, tal correlación nunca había sido probada. Estos autores diseñaron un experimento para probar cuantitativamente esta relación en muchas lenguas simultáneamente. La conclusión a la que llegan Wu, Cotterell & O'Donnell (2019) es que: “... our analyses provide evidence for a correlation between irregularity and frequency: higher frequency items are more likely to be irregular, and irregular items are more likely to be highly frequent.” (5117)

En este trabajo nos limitaremos a la irregularidad morfológica, en especial a un caso de irregularidad de la raíz verbal. Es necesario recalcar que cualquiera sea el tipo de

morfemas, esto es, si son raíces o afijos (prefijos, sufijos, etc.), o si los afijos son flexivos o derivativos, o si las raíces aparecen en composición, no siempre un morfema mantiene una forma idéntica en todas las palabras. Los morfemas pueden presentar ciertas variaciones en sus significantes, pese a que el significado permanezca igual. Cuando esto sucede, solemos decir que el morfema tiene varios ALOMORFOS. Alomorfismo se refiere al fenómeno por el cual un morfema, la más pequeña unidad de significado en la lengua, tiene diferentes formas o variantes conocidas como alomorfos. Estas variantes ocurren debido a específicas condiciones fonológicas, morfológicas o contextuales. Muy frecuentemente se puede predecir cuándo aparece un alomorfo y cuándo aparece otro. Esto es posible gracias a que en las lenguas suelen existir procesos fonológicos (reglas de ajuste de la cadena de morfemas) que reacomodan los morfemas en formas bien formadas. Cuando los morfemas exhiben diversos alomorfos, ello no significa necesariamente que exista irregularidad.

Así las cosas, la irregularidad debe ser en muy buena parte explicada intralingüísticamente, esto es, sobre la base de las reglas que se conocen para una lengua dada. Por ejemplo, en inglés se suele hablar de verbos regulares e irregulares, siendo la distinción bastante clara. Obsérvese, por ejemplo, lo que sucede en inglés con el morfema de pasado que aparece en los verbos regulares, los cuales forman el pasado y el participio pasado agregando un morfema que aparece escrito siempre como *-ed*. Sin embargo, este morfema tiene tres pronunciaciones variantes o alomorfos que se pueden predecir a partir del sonido final de la raíz del verbo, como se expone en [01].

[01] Predicción de los alomorfos del morfema de pasado regular en inglés:

- Si la raíz termina en las consonantes $[\pi, \kappa, \sigma, \Sigma, \tau\Sigma, \phi, \Gamma]$, el morfema tiene el alomorfo $[\tau]$.
- Si la raíz termina en las consonantes $[\tau, \delta]$, el morfema tiene el alomorfo $[\text{i}\delta]$.
- Si la raíz termina en vocal/diptongo, o en las consonantes $[\beta, \gamma, \varpi, \zeta, \mu, \nu, \text{N}, \lambda, \Delta, \text{Z}, \delta\text{Z}, \blacklozenge]$, el morfema tiene el alomorfo $[\delta]$.

Diremos entonces que el morfema de pasado regular en inglés tiene tres alomorfos, siendo la aparición de uno u otro alomorfo totalmente predecible. Pero existen otros verbos que no siguen este patrón y las raíces varían de maneras “impredecibles” sincrónicamente: *I drink* ‘bebo’ – *I drank* ‘bebí’, *I sing* ‘canto’ – *I sang* ‘canté’, *I shrink* ‘enchojo’ – *I shrank* ‘encogí’, *I find* ‘encuentro’ – *I found* ‘encontré’, etc.

También en inglés tenemos un caso archiconocido con el morfema de plural regular, el cual aparece escrito como *-(e)s*. Este morfema tiene tres posibles alomorfos que también son predecibles a partir de los sonidos finales del nombre al que se añade: $[s]$, $[\text{I}\zeta]$, y $[\zeta]$. También en este caso hay precisas reglas fonológicas que predicen la aparición de cada alomorfo. Pero existen otros nombres cuyos plurales son impredecibles sincrónicamente (aunque a veces haya una explicación diacrónica para la variación) : *foot* ‘pie’ – *feet* ‘pies’, *tooth* ‘diente’ – *teeth* ‘dientes’, *man* ‘hombre’ – *men* ‘hombres’, *ox* ‘buey’ – *oxen* ‘bueyes’, *child* ‘niño’ – *children* ‘niños’, *fish* ‘pez’ – *fish* ‘peces’, *mouse* ‘ratón’ – *mice* ‘ratones’, *goose* ‘ganso’ – *geese* ‘gansos’, *woman* ‘mujer’ – *women* ‘mujeres’, etc.

En español también hay casos en los que un morfema tiene varios alomorfos. Obsérvese cómo las siguientes palabras tienen un morfema prefijo que tiene un valor negativo y significa algo así como “que no es X”, siendo X la raíz del adjetivo al que se añade: *impersonal*, *impopular*, *impreciso*, *imborrable*, *inactivo*, *inalienable*, *incapaz*, *inculto*, *ingobernable*, *ilegal*, *ilógico*, *irreal*. La distribución es totalmente controlada por regla, esto es, hay alomorfismo sin que ello implique irregularidad. Una vez más, este morfema tiene varias pronunciaciones variantes o alomorfos que se pueden predecir a partir del sonido inicial de la raíz del adjetivo, como se explica en [02].

[02] Predicción de los alomorfos del morfema del prefijo negativo en español:

- Si la raíz comienza con las consonantes [π, β], el morfema tiene el alomorfo [ɪm]
- Si la raíz comienza con las consonantes [κ, γ], el morfema tiene el alomorfo [ɪN]
- Si la raíz comienza con las consonantes [λ, ρ], el morfema tiene el alomorfo [ɪ]
- Si la raíz comienza en vocal, el morfema tiene el alomorfo [ɪv]

Nótese que la irregularidad morfológica no ocurre solamente en la flexión, sino que también puede darse en la derivación. Por ejemplo, tenemos en inglés derivaciones que se dan por simple conversión: *book* ‘libro’ – *book* ‘reservar’, o por otros procedimientos no concatenativos como el cambio acentual: *conduct* ‘conducir’ – *cónduct* ‘conducta’, *insért* ‘insertar’ – *ínsert* ‘inserto’, *pervért* ‘pervertir’ – *pérvert* ‘pervertido’, *récord* ‘registro’ – *recórd* ‘registrar’, *transport* ‘transporte’ – *transpórt* ‘transportar’; o por apofonía, como en *I sing* ‘yo canto’ – *song* ‘canción’. Incluso existen casos en los que la diferencia de sonoridad de la última consonante representa una derivación: *hou[s]* ‘casa’ – *hou[z]* ‘alojar’, *relief* [f] ‘alivio’ – *relieve* [v] ‘aliviar’, *wreathe* [θ] – ‘corona’ – *wreathe* [ð] ‘rodeado’, etc.

En morfología, la forma extrema de alomorfismo es la suplección. David Crystal (2008: 466) define así la suplección:

suppletion (n.) A term used in morphology to refer to cases where it is not possible to show a relationship between morphemes through a general rule, because the forms involved have different roots. A suppletive is the grammar’s use of an unrelated form (i.e. with a different root) to complete a paradigm, as in the present–past-tense relationship of *go* ~ *went*, or the comparative form *better* in relation to *good*.

La suplección es una forma extrema de alomorfismo porque en estos casos los alomorfos no solo no están relacionados por reglas fonológicas como *wait* – *waited* [ɪð] ‘esperar’, *walk* – *walked* [ɹ] ‘caminar’, *play* – *played* [ð] ‘jugar’, u otro proceso como *I drink* – *I drank*, ‘bebo – bebí’, sino que pese a formar parte de un mismo paradigma, tales alomorfos provienen de fuentes diferentes. Por ejemplo, en inglés el pasado del verbo *go* ‘ir’ es ‘*went*’. Otro tanto sucede con la forma comparativa *better* ‘mejor’ en relación con *good* ‘bueno’. En la suplección, los alomorfos no solo no están relacionados por reglas fonológicas, sino que, a pesar de formar parte de un mismo paradigma, provienen de fuentes diferentes. Del mismo modo, en español

tenemos raíces supletivas cuando dos o más raíces actúan como alomorfos radicales de un mismo verbo, como en *soy* – *eras* – *somos* – *fuimos* – *seríamos*.

En todo caso, es claro que la existencia de alomorfismo no implica irregularidad, debido a que en su mayor parte la distribución de los alomorfos suele ser regular, esto es, regida por reglas, en su mayor parte fonológicas. Así como en inglés y en español, en la lengua wayuu hay multitud de alomorfos para distintos morfemas. Eso no viene como sorpresa, porque se han determinado procesos fonológicos diversos que actúan, por lo general, sin importar la estructura morfológica del dominio al cual se aplican, como veremos en la siguiente sección.

3. Principales procesos fonológicos en la lengua wayuu

Sin intentar cubrir todo el espectro de los procesos fonológicos en esta lengua (tema que se puede consultar en la literatura, en particular Álvarez (2017: 243-252), mencionaremos los principales procesos generadores de alomorfismo que serán de interés particular en este trabajo. Como se expuso anteriormente, en la lengua wayuu hay un número relativamente pequeño de prefijos que, por otra parte, son ampliamente usados. Mientras que existe más de un centenar de sufijos de todo tipo, los prefijos apenas llegan a once. Sin embargo, estos prefijos se utilizan con una grandísima frecuencia en esta lengua. Seguidamente se ofrece en la Tabla 1 una lista de los prefijos wayuu y ejemplos con la raíz nominal *-tūna* ‘brazo’ y la raíz preposicional *-chiiruwa* ‘detrás’. Nótese que el prefijo *pa-* ‘DUAL’ no parece ser productivo como los otros. Para noticias sobre el uso específico de este prefijo, remitimos al lector a Olza & Jusayú (1986:270) y Álvarez & Dorado (2005).

1S	<i>ta-tūna</i>	‘mi brazo’	<i>ta-chiiruwa</i>	‘detrás de mí’
2S	<i>pū-tūna</i>	‘tu brazo’	<i>pū-chiiruwa</i>	‘detrás de ti’
3M	<i>nū-tūna</i>	‘su brazo (de él)’	<i>nū-chiiruwa</i>	‘detrás de él’
3F	<i>jū-tūna</i>	‘su brazo (de ella)’	<i>jū-chiiruwa</i>	‘detrás de ella’
1P	<i>wa-tūna</i>	‘nuestros brazos’	<i>wa-chiiruwa</i>	‘detrás de nosotros’
2P	<i>jū-tūna</i>	‘sus brazos (de Uds.)’	<i>jū-chiiruwa</i>	‘detrás de ustedes’
3P	<i>na-tūna</i>	‘sus brazos de ellos’	<i>na-chiiruwa</i>	‘detrás de ellos’
0	<i>a-tūnaa</i>	‘brazo de alguien’	<i>a-chiiruwa</i>	‘detrás d1Se alguien’
AT	<i>ka-tūnashi</i>	‘tiene brazos’	<i>ka-chiiruwashi</i>	‘es seguido’
CA	<i>ma-tūnasai</i>	‘no tiene brazos’	<i>ma-chiiruwasai</i>	‘no es seguido’
DU	<i>pa-tūnalū’uwaashii</i>	‘están abrazados’	<i>pa-chiiruwaashii</i>	‘van uno tras otro’

Tabla 1: Los once prefijos de la lengua wayuu

Estos prefijos se combinan con raíces nominales (*ta-tūna* ‘mi brazo’), verbales (*ta-shajūin* ‘yo lo escribí’), preposicionales (*ta-tuma* ‘por mí’), y también están presentes en los pronombres personales (*ta-ya* ‘yo’). Las formas más comunes de los prefijos son las dadas en la Tabla 1. Como puede observarse, la mayoría de los prefijos consta de una consonante y una vocal. Las consonantes de los prefijos exhiben muy poca variación, y las mismas están relacionadas sobre todo con diferencias dialectales. En contraste, las vocales de los prefijos exhiben una variación muy considerable, al extremo de que, por ejemplo, el prefijo 2S puede ser realizado según el contexto como *pa-*, *pe-*, *po-*, *pū-*, *pi-*, *pu-* y *pØ-*. Siendo usados con tan variados tipos de raíces (nominales, verbales y preposicionales), la estructura fonológica de las raíces a las cuales se unen los prefijos es extraordinariamente variada.

Por esta causa, en la literatura sobre el wayuunaiki ha sido una constante el intento de establecer una relación clara entre la composición fonológica de la raíz y la forma que toman los prefijos. Así lo vemos, por ejemplo, en Mansen & Mansen (1984:93-97, 109-111) y Olza & Jusayú (1986:23-25). En este sentido, en dicha literatura se ha reconocido que la parte más importante de la variación de la vocal prefijal se debe al efecto de procesos de asimilación de dicha vocal a la vocal inicial de la raíz, esto es, un caso de ARMONÍA VOCÁLICA REGRESIVA y, en menor grado, a otros procesos fonológicos. La aplicación de las reglas que afectan las vocales prefijales origina varias series de alomorfos de acuerdo con las combinaciones de vocales que los once prefijos toman cuando se unen a una misma raíz, como se expone en Álvarez (2017:243-246).

En este punto es importante destacar que en wayuunaiki existe una importantísima regla morfofonémica, que hemos denominado MUTACIÓN VOCÁLICA. Casi todos los verbos activos y gran parte de los verbos estativos exhiben, además de la raíz, un sufijo temático (ST): *-ja*, *-la*, *-ta*, *-na*. La regla de mutación vocálica cambia las vocales **a/o** de dichos sufijos temáticos por **ü/u** antes de la adición de buena parte de los sufijos flexivos. Observamos en [03] cómo opera este proceso con verbos con sufijos temáticos */-ja/*, */-ta/* y */-na/*, cuando se agregan sufijos flexivos como lo son los sufijos de género-número en la forma del tiempo general (a veces llamado “presente-pasado”: *-shi* ‘MASCULINO’, *-sü* ‘FEMENINO’ y *-shii* ‘PLURAL’).

[03] Mutación vocálica de sufijos temáticos:

<i>/a-ya'la-ja-sü/</i>	<i>aya'lajüsü</i>	‘(ella) compró’
<i>/a-yonna-ja-sü/</i>	<i>ayonnajüsü</i>	‘(ella) baila’
<i>/maka-ta-shi/</i>	<i>makatüshi</i>	‘(él) se quedó’
<i>/tala-ta-shi/</i>	<i>talatüshi</i>	‘(él) está alegre’
<i>/a-'u-na-shii/</i>	<i>o'unushii</i>	‘(ellos) se fueron’

También existe un proceso de ARMONÍA VOCÁLICA PROGRESIVA, el cual hace aparecer variantes con vocal redondeada de los sufijos temáticos (*-jo*, *-lo*, *-to*, *-no*), si la raíz tiene una */o/* como vocal final. Como el infinitivo se forma principalmente alargando la última vocal del tema corto, los infinitivos de tales verbos exhiben una **oo**, como se

ilustra en [04]. No es inusual que ocurran simultáneamente la armonía vocálica regresiva y la progresiva.

[04] Verbos con ARMONÍA VOCÁLICA PROGRESIVA:

ESTRUCTURA	INFINITIVO	GLOSA
/a-p●-na-a/	<i>aponoo</i>	‘cavar’
/a-p●-ta-a/	<i>apotoo</i>	‘cavar’
/a-koy●-la-a/	<i>akoyoloo</i>	‘echar a andar’
/a-ker●-la-a/	<i>ekeroloo</i>	‘entrar’
/a-me’r●-ta-a/	<i>eme’roto</i>	‘hundirse’
/a-’y●-ta-a/	<i>o’yotoo</i>	‘verter’
/a-l●-ja-a/	<i>olojoo</i>	‘cazar’
/a-ko’oy●-la-a/	<i>oko’oyoloo</i>	‘envolver’
/a-mool●-la-a/	<i>omooroloo</i>	‘moler’
/a-chok●-la-a/	<i>ochokoloo</i>	‘agitar líquido’
/a-joj●-la-a/	<i>ojojoloo</i>	‘derretirse’
/a-koj●-la-a/	<i>okojoloo</i>	‘espesar(se)’

Además de estas reglas de armonía vocálica regresiva y progresiva, existe un conjunto de reglas que en conjunto conducen a lo que hemos denominado “inestabilidad líquida”. Así lo denominamos porque afecta a las dos consonantes líquidas de la lengua, a saber, las consonantes /l/ y /r/.

En primer lugar, existe un proceso de TENSADO DE LÍQUIDA que opera cuando una /l/ fonémica se convierte en [r] fonética, cuando está precedida por una vocal anterior, es decir, /i, e/. Este proceso causa, por ejemplo, que el sufijo temático /-la/ aparezca como *-ra* si la vocal final de la raíz es una de estas vocales. Esto quiere decir que el contraste entre /l/ y /r/, que funciona en ciertos contextos, se neutraliza en este contexto en favor de la /r/. Compárese la forma del sufijo *-le* ‘HIPOTÉTICO’ como aparece en *kajapüle Piipa* /ka-japü-le Piipa/ {AT-mano-HIP Pipo} ‘si Pipo tuviera manos’ con la forma *-re* que aparece en *kashire Piipa* /ka-shi-le Piipa/ {AT-padre-HIP Pipo} ‘si Pipo tuviera padre’.

Como este es un proceso fonológico general, afecta a todos los sufijos que, como *-le*, comienzan por /l/, cuando los mismos son agregados a temas que terminen en vocal anterior como son, por ejemplo: *-lu’u* ‘en’, *-le* ‘HIPOTÉTICO’, *-lū* ‘FEMENINO’, *-lii* ‘PLURAL’, *-le’e* ‘ACLARATORIA’, *-lee* ‘ININTERRUMPIDO’, y otros. Vemos también su operación en la adaptación de los préstamos del español donde encontramos una **l** precedida por una **e** o una **i**: *Camilo* > *Kamiirü*, *Daniel* > *Tanieerü*, *Pilar* > *Piraalü*. En [05] se ilustra este proceso con el sufijo temático *-la*.

[05] Ejemplos de operación de TENSADO DE LÍQUIDA

ESTRUCTURA	INFINITIVO	GLOSA

/a-palasi- i -la-a/	<i>apalasiraa</i>	‘acostar’
/a-ju’ le -la-a-waa/	<i>oju’lerawaa</i>	‘acostarse’
/a-ju’ le -la-a-waa/	<i>oju’lerawaa</i>	‘acostarse’
/a-maüsi- i -la-la/	<i>amaüsiraa</i>	‘amansar’
/a-kache- e -la-a/	<i>akacheraa</i>	‘colgar’
/a-chiji- i -la-a/	<i>achijiraa</i>	‘despertar a alguien’
/a-cheche- e -la-a/	<i>achecheraa</i>	‘endurecer’
/a-yale- e -la-la/	<i>ayaleraa</i>	‘levantar’
/a-kotchi- i -la-a/	<i>akotchiraa</i>	‘reunir, recoger’
/a-yüüle- e -la-a/	<i>ayüüleraa</i>	‘torcer, girar’
/a-’wachi- i -la-a/	<i>a’wachiraa</i>	‘voltear’

Opera también en wayuunaiki un proceso de DISIMILACIÓN DE LÍQUIDA, que es un caso de disimilación regresiva o anticipatoria que se produce cuando se crean secuencias prohibidas ***IV** debido a la adición de sufijos con /l/ inicial a raíces que a su vez terminan en **IV**. Tales secuencias prohibidas se evitan cambiando la primera /l/ de la secuencia (esto es, la de la raíz) por [r]. Nótese que la vocal entre ambas /l/ debe ser corta (tal disimilación no ocurre con vocal larga o diptongo interviniente). De esta manera, el contraste entre /l/ y /r/ también se neutraliza en favor de la /r/ en este contexto.

Observemos cómo al añadir un sufijo con /l/ inicial como /-le/ ‘HIPOTÉTICO’ a una raíz/tema cuya sílaba final comienza también por /l/, la misma consonante del tema cambiará a [r] si la vocal intermedia es corta: /kaa’ula-**le**/ *kaa’urale* ‘si es chivo’. Pero si la vocal intermedia es larga o diptongo, ella permanecerá inalterable: /asala-**le**/ *asalaale* ‘si es carne’, /palaa-**le**/ *palaale* ‘si es mar’. Lo mismo sucede en otras palabras, independientemente de su configuración morfológica: *kuluulu* ‘tela’, *kulaala* ‘cercado’, *ta’laüla* ‘mi tío’, *jalaalashii* ‘pedregal’, *jü’lolo* ‘su zumbido’, *nüsha’walaale* ‘si se paraba’, *ojoyoloolü* ‘(ella) suele sentarse’. Cuando este sufijo temático es agregado a una raíz cuya sílaba final termina en **IV**, la /l/ de la raíz aparecerá como [r].

Este es un proceso fonológico general y afecta a todos los temas que terminan en /IV/ al recibir sufijos que comiencen por /l/: -*lu’u* ‘en’, -*lū* ‘FEMENINO’, -*lii* ‘PLURAL’, -*lee* ‘ININTERRUMPIDO’, -*le’e* ‘ACLARATORIA’, y otros. En estos casos, la /l/ subyacente del tema emerge a la superficie como [r], mientras que la /l/ del sufijo permanece inalterada. Este proceso puede también afectar el sufijo temático /-la/, como se ilustra en [06].

[06] Ejemplos de operación de DISIMILACIÓN DE LÍQUIDA

ESTRUCTURA	INFINITIVO	GLOSA
/a-yoolu- la -a/	<i>oyoorulaa</i>	‘achicar’
/a-yulu- la -a/	<i>ayurulaa</i>	‘alargar, estirar’
/a-tala- la -a-waa/	<i>atarualawaa</i>	‘alegrarse’

/a-mo'lo-la-a/	amo'roloo	'alisar'
/a-momolu-la-a/	amomorulaa	'asustar'
/a-sülü-la-a/	asürülaa	'cerrar'
/a-sokolo-la-a/	asokoroloo	'chamuscar'
/a-ja'la-la-a/	aja'ralaa	'deshierbar'
/a-tolo-la-a/	atoroloo	'echar espuma'
/a-la-la-a/	aralaa	'encorvar'
/yulu-yulu-lü-ü/	yuluyuruluu	'estirados'
/a-jamüla-la-a/	aamüralaa	'heder'
/a-poolo-la-a/	apooroloo	'hervir'
/a-saala-la-a/	asaaralaa	'lastimar'
/a-sharala-la-a/	ashararalaa	'licuar'
/a-yoolu-la-a/	oyoorulaa	'servir líquido'
/a-pala-la-a/	aparalaa	'verter'

Nótese que en ciertos casos una /l/ puede aparecer en un contexto donde tanto la disimilación líquida y el tensado de líquida podrían aplicarse. En estos casos, toma precedencia el tensado de líquidas: /nü-otoli-laa-le/ {3M-acostar-ST-HIP} *nootoliraale* 'si se acostaba', y no **nootolilaale*.

Como resultado de los dos procesos recién examinados e ilustrados de TENSADO DE LÍQUIDA y DISIMILACIÓN LÍQUIDA, tenemos casos en los cuales el contraste entre /l/ y /r/ es neutralizado en favor de esta última en determinados contextos. En ambos casos, aunque una /l/ subyacente emerja superficialmente como [r], permanece con su estatus de líquida. Sin embargo, como ya veremos, existen otros procesos que hacen que tal estatus se pierda al *fortalecerse* la /l/ o la /r/ como [t] o [n].

Un proceso de ELISIÓN DE VOCAL ALTA POSTERIOR especifica que una vocal alta posterior /ü, u/ se elide si está precedida por una líquida /l, r/ y seguida por alguna de las obstruyentes /p, t, k, s, sh, ch/, o por la nasal /n/. Un proceso de FORTALECIMIENTO DE LÍQUIDA transforma luego estas líquidas finales de sílaba en [t] o [n] dependiendo de la nasalidad de la consonante que comienza la siguiente sílaba. De esta manera, en las secuencias **lu**, **lū**, **rū** y **ru** las vocales **u** y **ü** desaparecen y las líquidas **l** y **r** se transforman en **t** o **n**: /majayülü-nüü/ {señorita-COL} *majayün*nüü 'señoritas', /erü-ka-li/ {perro-ES-M} *et*kai 'el perro', /samulu-ka-lü-irua/ {zamuro-ES-F-PLU} *samut*koluirua 'los zamuros'.

Los dos procesos frecuentemente interactúan a su vez con la MUTACIÓN VOCÁLICA ya mencionada, pues los verbos activos con el sufijo temático *-la* sufren mutación vocálica que transforma el sufijo temático en *-lū*. En tales casos, también sufren sistemáticamente la elisión de vocal alta posterior y el fortalecimiento de líquida cuando están seguidos por un sufijo que comienza por obstruyente. Esto sucede,

por ejemplo, con el sufijo de género-número *-shii* 'PLURAL' en /e-kero-**la**-shii/ → **ekerolüshii* → **ekerolshii* → *ekerotshii* 'ellos entraron'.

Exceptuando la mutación vocálica, que tiene condicionamiento morfológico, estos procesos fonológicos son generales y afectan también a las raíces de verbos estativos terminadas en una secuencia **lu, lü, ru, rü**. Tales verbos sufrirán ambos procesos al recibir sufijos (temáticos, de género-número, o de otro tipo) con obstruyente inicial: /sülü-ta-a/ → **sülttaa* → *sütttaa* 'estar cerrado' (cf. /a-sülü-ja-a/ *asülüjaa* 'cerrar'). En [07] se ilustra tal interacción.

[07] Ejemplos de operación de ELISIÓN DE VOCAL ALTA + FORTALECIMIENTO DE LÍQUIDA

ESTRUCTURA	FORMA	GLOSA	COMPARAR CON	GLOSA
/a-kata- la -shi/	<i>akatatshi</i>	'él separa'	<i>akatalaa</i>	'separar'
/a-püchira- la -sü/	<i>apüchiratsü</i>	'ella endereza'	<i>apüchiralaa</i>	'enderezar'
/a-wawa- la -shi/	<i>awawatshi</i>	'él abanica'	<i>awawalaa</i>	'abanicar'
/a-kero- la -shi/	<i>ekerottshi</i>	'él entra'	<i>ekeroloo</i>	'entrar'
/sülü-ta-a/	<i>sütttaa</i>	'estar cerrado'	<i>asülüjaa</i>	'cerrar'
/yulu-ta-a/	<i>yutttaa</i>	'estar estirado'	<i>ayulujaa</i>	'estirar'

El proceso de FORTALECIMIENTO DE LÍQUIDA se observa claramente en la adaptación de los préstamos del español, cuando hay secuencias de líquida más obstruyentes y la líquida española original se transforma en **t** en la palabra wayuu: *martillo* → *mat**t**ii*, *salsa* → *sat**s**a*, *calzón* → *kat**s**uuna*, *Alfonso* → *At**p**onsu*, *martes* → *maat**t**e*, etc.

Un proceso de ELISIÓN DE LÍQUIDA suprime la /l/ en las secuencias V+/l/+/i/ al agregarse sufijos que comienzan con obstruyentes y también al final de palabra. La alternancia **li ~ i** que se produce en las raíces se evidencia cuando comparamos las mismas raíces acompañadas por sufijos diferentes de *-ta*. Este proceso de elisión de líquida también es responsable de algunos casos de dobles en la formación de ciertos infinitivos de verbos estativos, ya que lo frecuente de su aplicación ha llevado a reanalizar secuencias V+/l/+/i/ como diptongos V+/i/.

Esto hace que la sílaba final del tema sea pesada y se aplique la infinitivización con *-waa*. Pero si la /l/ es preservada, la sílaba final de tema será la sílaba liviana **li** y se aplicará infinitivización por alargamiento vocálico: *jemel**li*** ~ *jemei**waa*** 'nacer', *jawal**li*** ~ *jawai**waa*** 'heder', *japü**li*** ~ *japüi**waa*** 'avergonzarse', *ayuul**li*** ~ *ayuui**waa*** 'enfermar'. El reanálisis de estas formas no es total, ya que la secuencia **li** aparece en otras formas, particularmente en verbos activos: *aapüliraa* 'avergonzar', *aawaliraa* 'empezar a heder', etc. También aparece la secuencia **li** en las formas permansivas formadas por el alargamiento de la vocal final de la raíz y el verbo auxiliar *maa*: *charal**li** maa* 'seguir aconcavado' (cf. *charaitaa* 'estar aconcavado').

Como se ve, este es un proceso fonológico general que afecta a todos los temas que

terminan en /li/ cuando se agregan sufijos que comiencen por obstruyentes: /japūli-sū/ *japūisū* ‘ella siente vergüenza’, /ayuuli-ka-li/ *ayuuikai* ‘el que está enfermo’, /amūlouli-shii/ *amūlouishii* ‘ellos se perdieron’. En el caso de los sufijos temáticos, el sufijo -ta es el que desencadena este proceso por comenzar con una consonante obstruyente, como se ilustra en [08].

[08] Ejemplos de operación de ELISIÓN DE LÍQUIDA

ESTRUCTURA	INFINITIVO	GLOSA	COMPARAR CON	GLOSA
/charali-ta-a/	<i>charaitaa</i>	‘pandeado’	<i>acharaliraa</i>	‘pandear’
/jokoyoli-ta/	<i>jokoyoitaa</i>	‘estar encogido’	<i>jokoyolii maa</i>	‘seguir encogido’
/jotoli-ta-a/	<i>jotoitaa</i>	‘estar tendido’	<i>jotolii maa</i>	‘seguir tendido’
/a-joli-ta-a/	<i>ojotaa</i>	‘sepultar’	<i>ojolijaa</i>	‘sepultar’
/shali-ta-a/	<i>shaitaa</i>	‘jugar’	<i>ashaliraa</i>	‘juego’

Hemos visto el gran efecto que todos estos procesos tienen en el surgimiento de alomorfos de morfemas raíces y morfemas afijos en lo que hemos denominado “inestabilidad líquida”. En lo que sigue, examinaremos procesos que afectan otra clase de segmentos, los segmentos glotales /ʔ , η/, que en la escritura son representados por ’ y j.

Un proceso de AFÉRESIS GLOTA, ilustrado abajo en [09], impide la aparición de la oclusiva glotal al inicio absoluto de palabra. Sin embargo, postulamos la presencia de esta oclusiva glotal en la forma subyacente de muchas raíces debido a que la misma sí aparece en formas prefijadas. Los verbos activos exigen obligatoriamente un prefijo pronominal o el prefijo indefinido/impersonal *a-* (son obligatoriamente prefijables), mientras que los verbos estativos carecen de todo tipo de prefijos (son obligatoriamente imprefijables).

De esta manera, encontramos raíces que en los temas activos (prefijados) aparecen con una oclusiva glotal y que en los temas estativos (no prefijados) aparecen sin dicha glotal. Interpretamos que tal glotal está presente en la representación subyacente de tales raíces, pero que la misma es elidida en posición inicial absoluta, esto es: $ʔ \rightarrow \emptyset / \# \_$. Dichas raíces exhibirán dos alomorfos: uno con [ʔ] y otro sin [ʔ]. Recuérdese que el prefijo de indefinido es *a-*, con variantes *e-* y *o-* por armonía vocálica.

[09] Ejemplos de la operación de AFÉRESIS GLOTA

ESTATIVO	GLOSA	ACTIVO	GLOSA
<i>ishii</i>	‘amargo’	<i>e’ishiraa</i>	‘amargar’
<i>ishoo</i>	‘rojo’	<i>e’isholoo</i>	‘enrojecer’
<i>leeyataa</i>	‘girar’	<i>a’leeyalaa</i>	‘girar’
<i>unataa</i>	‘andar’	<i>o’unaa</i>	‘ir’

<i>ütüwataa</i>	‘desgarrar’	<i>a’ütülaa</i>	‘desgarrar’
<i>waütaa</i>	‘tendido’	<i>a’waülaa</i>	‘tender’
<i>yataawataa</i>	‘trabajar’	<i>a’yatawaa</i>	‘trabajar’
<i>yülüü</i>	‘picado’	<i>a’yülüjaa</i>	‘picar’
<i>yüületaa</i>	‘girar’	<i>a’yüületaa</i>	‘girar’
<i>yuunataa</i>	‘mecerse’	<i>a’yuunalaa</i>	‘mecer’

Un proceso de ELISIÓN GLOTA, ilustrado abajo en [10], está limitado a ciertas formas lexicales. Este proceso elide una fricativa glotal subyacente /j/ entre dos vocales no altas idénticas: /a-**j**ashü’ü-la-a/ → *aashü’ülaa*, o si la primera vocal es la no alta anterior /e/ y la segunda es la alta anterior /i/: /a-jima-la-a/ → **ejimalaa* → *eimalaa* ‘aquietar’. La operación de este proceso origina alternancia **j** ~ Ø en las raíces, por lo que dichas raíces exhibirán dos alomorfos: un alomorfo con **j** inicial y otro alomorfo sin **j**. El alomorfo con **j** aparecerá en los verbos estativos ya que estos no llevan prefijos. El alomorfo sin **j** aparece en los verbos activos, ya que en ellos se da el contexto de aplicación del proceso. El proceso no es categórico, como se puede deducir de la existencia de pares como: *jaleerü* ‘suave’, *ajaleerülaa*, **aaleerülaa* ‘suavizar; *ja’apüü* ‘mediano’, *aja’apülaa* ‘agrandar’, **aa’apülaa*; *jepütaa* ‘cabizbajo’, *ejepülaa* ‘inclinarse’ **eeepülaa*.

[10] Ejemplos de operación de ELISIÓN GLOTA en pares de verbos estativos/activos

ESTATIVO	GLOSA	ACTIVO	GLOSA
<i>jakütaa</i>	‘maduro’	<i>aakütajaa</i>	‘madurar’
<i>jamataa</i>	‘extendidas’	<i>aamalaa</i>	‘extender’
<i>japülii</i>	‘apenarse’	<i>aapüliraa</i>	‘apenar’
<i>jashü’üwaa</i>	‘fermentado’	<i>aashü’ülaa</i>	‘fermentar’
<i>jawalii</i>	‘hediondo’	<i>aawaliraa</i>	‘heder’
<i>jawataa</i>	‘pesado’	<i>aawatalaa</i>	‘subir de peso’
<i>jemeiwaa</i>	‘nacer’	<i>eemeijaa</i>	‘atender parto’
<i>jemiaa</i>	‘templado’	<i>eemialaa</i>	‘refrescar’
<i>jeruluu</i>	‘ancho’	<i>eerulujaa</i>	‘ensanchar’
<i>jimataa</i>	‘quieto’	<i>eimalaa</i>	‘aquietarse’
<i>jokotoo</i>	‘arqueado’	<i>ookoloo</i>	‘encorvar’
<i>josoo</i>	‘seco’	<i>oosoloo</i>	‘secar’
<i>jotoo</i>	‘encendido’	<i>ootoloo</i>	‘encender’

3. Excursus sobre diferencias entre verbos activos y estativos

En la lengua wayuu, además de las diferencias semánticas, existe una crucial distinción morfológica entre verbos estativos y verbos activos. Los temas de los verbos estativos, esto es, las bases a las que se añaden los sufijos flexivos, pueden exhibir distintas configuraciones morfológicas. Aunque muchísimos verbos estativos pueden constar simplemente de una raíz que ocupa el tema exhaustivamente, otros verbos estativos pueden también exhibir un sufijo temático adicional a la raíz antes de la adición de los sufijos flexivos. Estos sufijos temáticos tienen generalmente la forma CV, siendo el más común /-ta/. Así, se puede observar la diferencia entre el verbo estativo en [11], sin sufijo temático, y el verbo estativo en [12], con sufijo temático.

[11] Püreesashi Piipa.
 püreesa-shi Piipa
 preso-M Pipo
 ‘Pipo está preso’.

[12] Talatüshi Piipa.
 tala-**ta**-shi Piipa
 contento-ST-M Pipo
 ‘Pipo está contento’.

Un criterio básico para saber si una secuencia CV es parte de una raíz o constituye un sufijo temático consiste en observar si la vocal final (generalmente **a** y **o**) se convierte en **ü/u** al agregar determinados sufijos flexivos, como en [12]. En otros contextos, aparecen sin mutación las vocales originales de los sufijos temáticos, como se observa en [13]. Otra distinción importante es que los verbos estativos no pueden admitir ningún prefijo, esto es, son imprefijables.

[13] ¡Talata pia!
 tala-ta pia
 contento-ST tú
 ‘¡Alégrate tú!’

Por su parte, los temas de los verbos activos son más complejos. La mayoría de ellos, con quizás unas cinco excepciones, además de la raíz, exhiben un sufijo temático variable y también un prefijo obligatorio que indica persona definida o no definida (impersonal). Los prefijos personales son, en su forma más común: *ta-* ‘1S’, *pü-* ‘2S’, *nü-* ‘3M’, *sü-/jü* ‘3F’, *wa-* ‘1P’, *ja-/jü-* ‘2P’, y *na-* ‘3P’. El prefijo impersonal o indefinido es *a-* ‘0’. Todos ellos están sujetos a variación de sus vocales por efectos de la armonía vocálica regresiva y otros procesos fonológicos, como mencionamos arriba. Vemos en [14] el verbo activo *aya’lajaa* ‘comprar’ conjugado en la primera persona singular del futuro propositivo.

[14] Aya’lajüinjachi Kamiirü kaa’ulakai chii.
 a-**ya’la-ja**-inja-chi Kamiirü kaa’ula-kai chi
 0-comprar-ST-FUT.PRO-M Camilo chivo-ES-M DEM.M
 Camilo va a comprar este chivo.

Obsérvese cómo el sufijo temático *-ja* aparece con la vocal subyacente cambiada en *ü*. La raíz /ya'la/ más el sufijo temático /-ja/ constituyen el tema /-ya'la-ja-/. Nótese que este verbo lleva un prefijo impersonal o indefinido *a-*, un sufijo flexivo de tiempo *-inja* y un sufijo de género-número del sujeto *-chi*.

En la lexicografía del wayuunaiki es práctica común presentar las entradas de los verbos en infinitivo. El infinitivo se construye con el prefijo impersonal si el verbo es activo, pero este prefijo está ausente si el verbo es estativo. *La marca del infinitivo consiste en el alargamiento de la vocal final del tema*, sea cual sea su estructura morfológica (con o sin sufijo temático). *Si la vocal final es larga, o si el tema termina con consonante, se agrega un sufijo especial -waa*. De esta manera, los infinitivos de los verbos presentados hasta ahora son: *püreesaa* /püreesa-a/ 'estar preso', *talataa* /tala-ta-a/ 'estar contento', y *aya'lajaa* /a-ya'la-ja-a/ 'comprar'. El verbo 'ser amable' tiene por infinitivo *kamaneewaa* /ka-manee-waa/ porque su tema termina en vocal larga, mientras que el verbo 'trabajar' tiene por infinitivo *a'yataawaa* /a'yataa-waa/.

Ahora bien, la raíz de un verbo activo puede estar seguida por varios sufijos temáticos, los más comunes de los cuales son: *-ja*, *-la* y *-na*. La diferencia de sufijos temáticos acompañando a una misma raíz tiene que ver con factores aspectuales que en la literatura del wayuunaiki se conoce con el nombre de GRADACIÓN, que examinamos más adelante.

4. El extraño caso de irregularidad en raíces verbales

Nos hemos topado con casos de alomorfismo radical que no han sido discutidos previamente en la literatura sobre el wayuunaiki. Se trata de verbos cuyas raíces tienen alomorfos diferentes según el sufijo temático que se añada. Presentamos tales casos en [15], donde se puede observar este singular alomorfismo. En la columna A aparecen las raíces con una secuencia CV'V (esto es, consonante seguida de una vocal, más una oclusiva glotal y otra vocal idéntica) seguida del sufijo temático *-la*, mientras que en la columna B aparecen las raíces con una secuencia CVV (esto es, consonante más vocal larga) seguidas por el sufijo temático *-ja*. Algunos verbos tienen sílabas adicionales delante de tales secuencias. En la columna C se da la traducción general sin las especificaciones aspectuales propias de la gradación (GI= primera gradación, GII= segunda gradación).

[15] Ejemplos de alomorfismo radical: CV'V versus CVV

A (GI)	B (GII)	C (Glosas)
<i>a-lu'u-la-a</i>	<i>a-luu-ja-a</i>	'frotar, estregar'
<i>a-'la'a-la-a</i>	<i>a-'laa-ja-a</i>	'sacar líquido de recipiente'
<i>a-mane'e-ra-a</i>	<i>a-manee-ja-a</i>	'manear'
<i>a-pala'a-la-a</i>	<i>a-palaa-ja-a</i>	'sazonar con sal'
<i>a-paala'a-la-a</i>	<i>a-paalaa-ja-a</i>	'poner objetos lado a lado'
<i>a-toko'o-lo-o</i>	<i>a-tokoo-jo-o</i>	'adelgazar cuerpo cilíndrico'
<i>a-wa'a-la-a</i>	<i>a-waa-ja-a</i>	'ventilar (granos, semillas)'
<i>e-piyu'u-la-a</i>	<i>e-piyuu-ja(a)waa</i>	'obscurer'

<i>e-wi'i-ra-a</i>	<i>e-wii-ja-a</i>	'silbar'
<i>o-juya'a-la-a</i>	<i>o-juyaa-ja-a</i>	'pedir prestado'
<i>a-kasu'u-la-a</i>	<i>a-kasuu-ja-a</i>	'blanquear(se)'
<i>a-a'in-ra-a</i>	<i>a-ain-ja-a</i>	'hacer, fabricar'

Como se puede observar en [15], estamos en la presencia de dos alomorfos de cada una de las raíces de los verbos presentados arriba: *lu'u ~ luu*, *'la'a ~ 'laa*, *mane'e ~ manee*, *pala'a ~ palaa*, *paala'a ~ paalaa*, *toko'o ~ tokooo*, *wa'a ~ waa*, *piyu'u ~ piyuu*, *wi'i ~ wii*, *juya'a ~ juyaa*, *kasu'u ~ kasuu*, y *a'in ~ ain*.

En los estudios morfológicos se suele recurrir al contexto fonológico para tratar de determinar dónde aparece cada alomorfo, ya que, *si no se trata de suplección*, el contexto fonológico suele ser predictor de los alomorfos. A primera vista, este contexto parece ser muy sencillo: los alomorfos con vocal larga aparecen cuando sigue el sufijo temático *-ja* y los alomorfos con vocales separadas por glotal aparecen cuando sigue el sufijo temático *-la*.

También en los análisis morfológicos se suele postular uno de los alomorfos como el básico o subyacente para derivar el otro u otros alomorfos por medio de procesos fonológicos. Una primera opción nos lleva a suponer que el alomorfo básico es el que muestra la vocal larga CVV. Del par de alomorfos *kasu'u ~ kasuu*, elegimos /kasuu/ como forma básica y postulamos que hay un proceso fonológico de EPÉNTESIS que inserta una oclusiva glotal que rompe la secuencia de dos vocales idénticas (= una vocal larga) cuando van seguidas de /l/, el segmento inicial del sufijo temático *-la*.

También es útil ver si hay otras palabras donde aparezcan los morfemas en cuestión. Hemos encontrado tales raíces con el alomorfo CVV en las palabras: *maneeya* 'manea', *palaa* 'mar', *tokoosü* 'está adelgazado', *piyuushi* 'oscuridad', *wii müsü* 'sonó *wii*', *juyaala* 'deuda', y *kasuutolu* 'es blanco'. Sin embargo, cuesta conseguir una motivación para esta epéntesis de la oclusiva glotal.

Una segunda opción nos lleva a suponer que el alomorfo básico es el que muestra las vocales idénticas separadas por la glotal. Del par de alomorfos *kasu'u ~ kasuu* elegimos /kasu'u/ como forma básica y postulamos que hay un proceso fonológico de SÍNCOPA (supresión) que elimina una oclusiva glotal entre dos vocales idénticas, lo que da origen a una secuencia de dos vocales idénticas (= una vocal larga) cuando van seguidas de /j/. Aquí la motivación para la síncopa podría ser más natural, porque podría pensarse en un caso de DISIMILACIÓN REGRESIVA habida cuenta de que ambos segmentos son glotales (disimilación glotática).

Pero esta opción no parece poder funcionar, habida cuenta de la cantidad de casos donde tal proceso disimilatorio no opera. Esto es, el proceso postulado tendría muchas excepciones imprevisibles. Así, en [16] presentamos pares de formas verbales donde no se presenta este alomorfismo y las raíces siempre aparecen con la secuencia CV'V, sin importar si el sufijo temático que las acompaña es *-la* o *-ja*.

[16] Ejemplos de ausencia de alomorfismo radical: CV'V versus *CVV

A (GI)	B (GII)	C (Glosas)	No existen:
<i>a-kachü'ü-la-a</i>	<i>a-kachü'ü-ja-a</i>	'formar bultos'	* <i>a-kachüü-ja-a</i>
<i>a-kocho'o-lo-o</i>	<i>a-kocho'o-jo-o</i>	'formar bultos'	* <i>a-kochoo-jo-o</i>
<i>a-kosho'o-lo-o</i>	<i>a-kosho'o-jo-o</i>	'hacer(se) nudos'	* <i>a-koshoo-jo-o</i>
<i>a-ko'o-lo-o</i>	<i>a-ko'o-jo-o</i>	'enrollar'	* <i>a-koo-jo-o</i>
<i>a-ne'e-ra-a</i>	<i>a-ne'e-ja-a</i>	'sacudir árbol'	* <i>a-nee-ja-a</i>
<i>a-pa'a-la-a</i>	<i>a-pa'a-ja-a</i>	'desarreglar(se)'	* <i>a-paa-ja-a</i>
<i>a-pu'u-la-a</i>	<i>a-pu'u-ja-a</i>	'ladear, oblicuar'	* <i>a-puu-ja-a</i>
<i>a-se'e-ra-a</i>	<i>a-se'e-ja-a</i>	'insertar'	* <i>a-see-ja-a</i>
<i>a-sha'a-la-a</i>	<i>a-sha'a-ja-a</i>	'envasar líquido'	* <i>a-shaa-ja-a</i>
<i>a-tüyü'ü-la-a</i>	<i>a-tüyü'ü-ja-a</i>	'chupar'	* <i>a-tüyüü-ja-a</i>
<i>a-she'e-ta-a</i>	<i>a-she'e-ja-a</i>	'golpear con objeto'	* <i>a-shee-ja-a</i>
<i>o-jo'o-to-o</i>	<i>o-jo'o-jo-o</i>	'untar'	* <i>o-joo-jo-o</i>
<i>o-sho'o-to-o</i>	<i>o-sho'o-jo-o</i>	'pinchar, tatuar'	* <i>o-shoo-jo-o</i>

Estas raíces también aparecen con la secuencia CV'V en palabras relacionadas: /pu'u-ta-a/ *pu'utaa* 'estar ladeado', /se'e-ta-a/ *se'etaa* 'estar amontonados', /ko'o-shii/ *ko'oshii* 'abultamiento en terreno'. Esto quiere decir que el supuesto proceso de síncope, pese a parecer fonológicamente mejor motivado (como disimilación de glotática), no funciona en estos casos.

Sin embargo, un proceso de epéntesis para separar vocales idénticas (largas) cuando están seguidas por /l/ tampoco está libre de problemas. En [17] se ofrece una lista de palabras que contienen la secuencia *aala* (y otras secuencias VVLV) supuestamente prohibida.

[17] Palabras con secuencias VVla:

<i>paala</i>	'antes'
<i>toolo</i>	'macho'
<i>muula</i>	'mula'
<i>eküülü</i>	'comida'
<i>kulaala</i>	'cercado'
<i>poolo-to-o</i>	'hervir'
<i>jalaala-shii</i>	'pedregal'
<i>a-sa-taala-shi</i>	'él bebió de pronto'
<i>a-nta-taala-shi</i>	'él llegó de pronto'
<i>jalaala-je'e-wo-lu</i>	'oriunda de Jalaala'
<i>ee-taala-shi-ma'a</i>	'había una vez un'
<i>a-so'iraa-taala-sü</i>	'ella volvió en sí'
<i>nü-ma-taala-kalaka</i>	'entonces él dijo'
<i>a-'ülü-ja-taala-shi</i>	'él reprendió'
<i>ta-moolo-jü-inja-tü</i>	'voy a molerlo'
<i>ta-yüüla-j-ee-chi pia</i>	'te abandonaré'

Como puede observarse, las palabras en [17] contienen secuencias *aala* (o VVLV). Pero si observamos detenidamente, estas secuencias forman parte de un único morfema raíz, como en *kulaala*, *jalaala*, *paala*, *toolo* y *muula*, o de un morfema

sufijo, como es el caso de *-taala* ‘INOPINADAMENTE’. Esto significa que las secuencias en cuestión en todos estos casos ocurren y son legítimas. Ante estos datos, la lógica del análisis podría conducirnos a pensar que en el caso del alomorfismo en cuestión, la secuencia *aala* que se forma por la adición del sufijo *-la*, esto es, /aa+la/ es la que sufre el cambio a *a’ala*. Esto significaría añadir información morfológica a la regla que explicaría el cambio. Pero las palabras en [18] nos convencen de que simplemente agregar un linde de morfema no basta para producir una secuencia *a’a*.

[18] Palabras con secuencias *aa-la*, pero no **a’a-la*

a.	<i>sü-naa-jaa-la</i>	‘lo que ella guardó’	<i>*sü-naa-ja’a-la</i>
b.	<i>a-naa-jaa-la-a</i>	‘lo guardado’	<i>*a-naa-ja’a-la-a</i>
c.	<i>wa-chajaa-la</i>	‘lo que buscamos’	<i>*wa-chaja’a-la</i>
d.	<i>ta-’yataa-la</i>	‘lo que trabajé’	<i>*ta-’yata’a-la</i>
e.	<i>pü-’laka-jaa-la</i>	‘lo que cocinaste’	<i>*pü-’laka-ja’a-la</i>
f.	<i>te-’i-taa-la</i>	‘lo que puse’	<i>*te-’i-ta’a-la</i>
g.	<i>wa-asha-jaa-la</i>	‘lo que hablamos’	<i>*wa-asha-ja’a-la</i>
h.	<i>ta-’lüü-jaa-la</i>	‘lo que extraje’	<i>*ta-’lüü-ja’a-la</i>
i.	<i>ta-’laka-jaa-la</i>	‘lo que cociné’	<i>*ta-’laka-ja’a-la</i>
j.	<i>ta-naa-jaa-la</i>	‘lo que guardé’	<i>*ta-naa-ja’a-la</i>
k.	<i>ta-apa-la</i>	‘lo que agarré’	<i>*ta-apa’a-la</i>
l.	<i>jü-shii-jaa-la</i>	‘lo que ella lavó’	<i>*jü-shii-ja’a-la</i>
m.	<i>yala-la</i>	‘ahí’	<i>*yala-la</i>

Las palabras en [18] contienen todas un sufijo *-la* añadido a diversos temas que tienen una vocal larga. Sin embargo, como veremos de inmediato, se trata de morfemas homófonos. En las palabras [18a-l] estamos en presencia de un sufijo derivativo que se añade a temas verbales transitivos para obtener un nombre deverbal de objeto resultado del verbo con el significado de: ‘lo que X verbó’. Como son nombres inalienables, cuando aparecen sin uno de los siete prefijos personales nombrados arriba, llevan el prefijo impersonal o indefinido *a-* y tienen una forma infinitiva lograda por el alargamiento de la vocal final.

Por ejemplo, si tenemos el verbo *aküjaa* /a-kü-ja-a/ ‘contar’, cuyo tema es *-kü-ja-* (raíz + sufijo temático), podemos obtener el nombre deverbal *taküjala* /ta-kü-ja-**la**/ ‘lo que yo conté, mi relato’, el cual tiene la forma impersonal *aküjalaa* /a-kü-ja-**la-a**/ ‘lo contado, el relato’. De igual modo, a partir del verbo *ashajaa* /a-sha-ja-a/ ‘escribir’, cuyo tema es *-sha-ja-* (raíz + sufijo temático), podemos obtener el nombre deverbal *tashajala* /ta-kü-ja-**la**/ ‘lo que yo escribí, mi escrito’, el cual tiene la forma impersonal *ashajalaa* /a-sha-ja-**la-a**/ ‘lo escrito, el texto’. Ejemplos adicionales del uso del sufijo derivativo en la formación de nombres deverbales se ofrecen en las oraciones en [19] y [20].

- [19] Wattasü ma’in tü majayülü tachajaalakalü.
 watta-sü ma’in tü majayülü ta-chajaa-la-ka-lü
 lejos-F mucho DEM.F muchacha 1S-buscar-NO-ES-F
 ‘Está lejos la muchacha que busco’. [= ‘la que yo busqué’]

- [20] Puujula tū nneerū te'itaalakalū julu'u kojonkolu.
 pū-nuju-la tū nneerū ta-'itaa-la-ka-lū ju-lu'u kojon-ko-lu
 2S-esconder-ST DEM.F dinero 1S-poner-NO-ES-F 3F-dentro cajón-ES-F
'Esconde el dinero que yo puse en el cajón'. [= 'lo que yo puse']

Por su parte, en la palabra [18m] estamos ante un adverbio *yalaala* 'allí' que admite una segmentación morfológica /yala(a)-la/, habida cuenta de que su base /yala/ aparece en diversas formas de un verbo demostrativo (e. g. *yalasū* /yala-sū/ 'ella está allí'), mientras que -la parece ser un sufijo deíctico de espacio que encontramos en formas de ciertos pronombres demostrativos como: *nala* /na-la/ 'esos', *tūra* /tū-la/ 'esa', *chira* /chi-la/ 'ese'.

En la oración [21] estamos en presencia de un sufijo -la que se usa para crear un verbo defectivo que significa transformación repentina. Los verbos defectivos en wayuunaiki son derivados de otros verbos mediante la adición de ciertos sufijos que añaden, por lo general, distinciones aspectuales. Sin embargo, estos temas no pueden recibir directamente la flexión y, por esta razón, son auxiliados por el verbo *maa* 'decir', como se ilustra en el ejemplo.

- [21] Wa'aala mūsū tū pootshikalū nu'upa'alu'u jintüikai.
 wa'aa-la ma-sū tū pootshi-ka-lū nū-'upa'alu'u jintüli-ka-li
 wa'aa-SORP AUX-F DEM.F barro-ES-F 3M-vista niño-ES-M
'Ante la vista del niño, el barro se transformó en sopa wa'aa'.

De esta manera hemos visto cómo las secuencias con el segmento /l/ al inicio son inocuas en lo relativo a la predicción de la aparición de la secuencia V'V.

Las formas dadas al inicio de esta sección en [15] corresponden a pares de verbos que difieren en lo que se ha denominado "gradación verbal", una importante característica del sistema verbal de la lengua wayuu. La noción de una triple gradación verbal en wayuunaiki fue propuesta originalmente en Olza & Jusayú (1978, 1986) y posteriormente estudiada en Ferrer (1990) y Álvarez (2017:267-273). Hay en esta lengua tres gradaciones: GI= primera gradación, GII= segunda gradación, GIII= tercera gradación. La regularidad en la gradación es tanto morfológica como semántica. La REGULARIDAD MORFOLÓGICA se debe al hecho de que *para el cambio de la GI a la GII se utiliza una sustitución y/o una adición de sufijos temáticos*. Por otra parte, para el cambio de la GII a la GIII se utiliza un alargamiento de la última vocal del tema. De esta manera, la diferencia entre la GII y la GIII es única y simplemente la longitud de dicha vocal temática. Lo que no es tan único y simple es la diferencia entre la Gradación 1 y la Gradación 2, porque se trata de *cambiar un sufijo temático por otro, o de añadir un nuevo sufijo temático*. Ambas estrategias (substitución o adición) multiplican las opciones, porque los sufijos temáticos son varios. Por su parte, la REGULARIDAD SEMÁNTICA de la gradación verbal es esencialmente de tipo aspectual:

- Gradación 1: modo ÚNICO del predicado (con posibles lecturas de incoación, dedicación, frecuencia, etc.)
- Gradación 2: modo MÚLTIPLE del predicado (con posibles lecturas de progresividad, continuidad, repetición, multiplicidad de actantes, multiplicidad de objetos, etc.);
- Gradación 3: modo SÚBITO del predicado (con posibles lecturas de violencia, brusquedad, precipitación, etc.).

En lo que sigue, solamente prestaremos atención a las dos primeras gradaciones *para examinar si lo que a primera vista es una irregularidad puede ser regularizado por un contexto semántico*. Examinemos los pares de infinitivos verbales en [22] para detectar si el sufijo temático *-la* tiene algún impacto en las formas en B. Observamos que la única diferencia es el sufijo temático diferente en GI (= *-la ~ -ra*) y GII (= *-ja*) y que estas raíces no muestran alomorfos. Como estas formas en A y en B se diferencian por tener distintos segmentos en la misma posición de la cadena y por tener distintos significados, podemos claramente admitir que todas estas formas constituyen PARES MÍNIMOS. El hecho de que hayamos dado una glosa común para cada par se entiende porque la diferencia aspectual quedó explicada arriba.

[22] Ejemplos de gradación verbal sin alomorfismo radical:

A (GI)	B (GII)	C (Glosas)
<i>a-'akū-la-a</i>	<i>a-'akū-ja-a</i>	'instigar'
<i>a-'areepa-la-a</i>	<i>a-'areepa-ja-a</i>	'hacer arepa'
<i>a-'ata-la-a</i>	<i>a-'ata-ja-a</i>	'espantar, hacer andar'
<i>a-chain-ra-a</i>	<i>a-chain-ja-a</i>	'apretar, insistir'
<i>a-chama-la-a</i>	<i>a-chama-ja-a</i>	'pandear, encorvar'
<i>a-chamūna-la-a</i>	<i>a-chamūna-ja-a</i>	'amontonar'
<i>a-cheche-ra-a</i>	<i>a-cheche-ja-a</i>	'endurecer, apretar'
<i>a-cheku-la-a</i>	<i>a-cheku-ja-a</i>	'mascar con ruido'
<i>a-cheru-la-a</i>	<i>a-cheru-ja-a</i>	'mover con objeto puntiagudo'
<i>a-chikeera-la-a</i>	<i>a-chikeera-ja-a</i>	'hacer corrales/chiqueros'
<i>a-chulera-la-a</i>	<i>a-chulera-ja-a</i>	'ajar, alborotar'
<i>a-chunka-la-a</i>	<i>a-chunka-ja-a</i>	'chupar'
<i>a-kache-ra-a</i>	<i>a-kache-ja-a</i>	'colgar, guindar'
<i>a-ka'le-ra-a</i>	<i>a-ka'le-ja-a</i>	'engrosar'
<i>a-kamūna-la-a</i>	<i>a-kamūna-ja-a</i>	'amontonar'
<i>a-kana-la-a</i>	<i>a-kana-ja-a</i>	'pintar, colorear'
<i>a-karara-la-a</i>	<i>a-kara-la-ja-a</i>	'llenar hasta abarrotar'
<i>a-kashura-la-a</i>	<i>a-kashula-ja-a</i>	'ponerse pulposo/carnoso'
<i>a-kaüsi-ra-a</i>	<i>a-kaüsi-ja-a</i>	'engordar, encebar'
<i>a-kaya-na-la-a</i>	<i>a-kaya-na-ja-a</i>	'rodar'
<i>a-kunewa-la-a</i>	<i>a-kunewa-ja-a</i>	'doblar, flexionar'
<i>a-kushema-la-a</i>	<i>a-kushema-ja-a</i>	'ennegrecer quemando'
<i>a-maite-ra-a</i>	<i>a-maite-ja-a</i>	'desnudar'
<i>a-mata-la-a</i>	<i>a-mata-ja-a</i>	'desollar, desconchar'
<i>a-maüna-la-a</i>	<i>a-maüna-ja-a</i>	'exigir indemnización'
<i>a-momorū-la-a</i>	<i>a-momolu-ja-a</i>	'asustar, infundir miedo'
<i>a-mütsiia-la-a</i>	<i>a-mütsiia-ja-a</i>	'ennegrecer'

<i>a-püsia-la-a</i>	<i>a-püsia-ja-a</i>	‘endulzar’
<i>a-pür^ala-la-a</i>	<i>a-püla-ja-a</i>	‘abstenerse, cesar’
<i>a-sünü-la-a</i>	<i>a-sünü-ja-a</i>	‘desplazar, mover’
<i>a-shuuna-la-a</i>	<i>a-shuuna-ja-a</i>	‘bañarse, embadurnarse’
<i>a-tütüli-ra-a</i>	<i>a-tütüli-ja-a</i>	‘salpicar’
<i>a-wünapü-la-a</i>	<i>a-wünapü-ja-a</i>	‘inclinarse, voltear’
<i>a-yuuna-la-a</i>	<i>a-yuuna-ja-a</i>	‘mecer, menear’

El lector atento habrá observado que en ninguna de las formas en [22] aparece una vocal larga CVV o una secuencia CV’V al final de las raíces verbales, *inmediatamente precediendo a los sufijos temáticos*. Como estos ejemplos no ayudan a resolver la incógnita, recurrimos a revisar el diccionario de Abel Silva (2015). En esta obra encontramos al menos una treintena de formas con la secuencia V’V inmediatamente precediendo al sufijo temático, también formando pares mínimos. Asentamos varias de estas formas en [23].

[23] Verbos únicamente con secuencia V’V en GI y en GII (= sin alomorfismo):

A (GI)	B (GII)	C (Glosas)
<i>a-pa’a-la-a</i>	<i>a-pa’a-ja-a</i>	‘desarreglar’
<i>a-sha’a-la-a</i>	<i>a-sha’a-ja-a</i>	‘depositar líquido en recipiente’
<i>a-ne’e-ta-a</i>	<i>a-ne’e-ja-a</i>	‘mover, sacudir un árbol’
<i>a-pate’e-ra-a</i>	<i>a-pate’e-ja-a</i>	‘encorvar las piernas, brazos’
<i>a-se’e-ra-a</i>	<i>a-se’e-ja-a</i>	‘meter cosas dentro de algo’
<i>a-she’e-ta-a</i>	<i>a-she’e-ja-a</i>	‘ordeñar cabras u ovejas’
<i>e-we’e-ra-a</i>	<i>e-we’e-ja-a</i>	‘insertar objetos menudos’
<i>a-cholo’o-lo-o</i>	<i>a-cholo’o-jo-o</i>	‘revolver el pelo, ajar ropa’
<i>a-sholo’o-to-o</i>	<i>a-sholo’o-jo-o</i>	‘introducir por un orificio’
<i>a-to’o-lo-o</i>	<i>a-to’o-jo-o</i>	‘batir, licuar’
<i>o-koch’o’o-lo-o</i>	<i>o-koch’o’o-jo-o</i>	‘abultar(se)’
<i>o-no’o-to-o</i>	<i>o-no’o-jo-o</i>	‘ingerir mucho líquido’
<i>a-ashü’ülaa</i>	<i>a-ashü’ü-ja-a</i>	‘agriar, fermentar’
<i>a-pu’ulaa</i>	<i>a-pu’u-ja-a</i>	‘oblicuar, inclinar’
<i>a-tu’u-ta-a</i>	<i>a-tu’u-ja-a</i>	‘desencajar, arrancar’
<i>a-yulu’u-ta-a</i>	<i>a-yulu’u-ja-a</i>	‘halar, tirar’

5. El comportamiento asimétrico de las consonantes laríngeas

Hemos visto que el alomorfismo que se observa en las raíces verbales que tienen un alomorfo con la secuencia CV?V (= CV’V) y otro alomorfo con la secuencia CVV no parece ser predecible por reglas fonológicas, aunque desde el punto de vista de la naturalidad, la idea de un proceso o regla de disimilación glotática parecía ser un buen principio explicativo. El proceso complementario, la epéntesis glotática, tampoco puede ser favorecido ya que tiene excepciones no despreciables. Pero menos todavía es posible un proceso que tenga información semántica aspectual, referida a la gradación verbal, ya que explica

solamente la diferencia de sufijos temáticos que se añaden. Estamos, aparentemente, ante un caso real de irregularidad que involucra segmentos glotales y su interacción. Ello no causa mayor sorpresa si tenemos en cuenta el comportamiento especial que exhiben dichos segmentos en la lengua wayuu.

Desde las propuestas de Clements (1985), Sagey (1986) y otros sobre la organización jerárquica de los rasgos distintivos, muchos procesos fonológicos han sido reinterpretados en términos de la geometría de rasgos. Esta teoría postula la existencia de nodos que agrupan y dominan rasgos distintivos. Un ejemplo es el nodo LARÍNGEO, que incluye los rasgos de [sonoro], [glotis dilatada] y [constricción glotal]. Otro nodo es el PUNTO, que domina los articuladores Labial, Coronal y Dorsal, cada uno con sus propios rasgos distintivos. Solo los segmentos supralaríngeos tienen este nodo de Punto, mientras que *los segmentos laríngeos a menudo se comportan como si no tuvieran punto de articulación en diversos procesos*. La asimetría de las laringales en relación con otras consonantes es especialmente relevante para justificar estos agrupamientos jerárquicos (véase Stemberger (1993) para una perspectiva general). Algunas lenguas indígenas americanas, como el wayuunaiki, han sido examinadas desde el punto de vista de esta asimetría laringea, siendo esta asimetría particularmente evidente en dicha lengua.

Como se ha visto, en esta lengua existen dos consonantes laringales (= glotales): la oclusiva glotal /ʔ/ y la fricativa glotal /h/, representadas en la escritura por ' y j respectivamente. Mientras /h/ tiene realización fonética estable como fricativa glotal, la oclusiva glotal /ʔ/ exhibe realizaciones diversas, una ya apuntada en Mosonyi & Mosonyi (2000:348), que expresa que: "a veces se limita a laringarizar -es decir, pronunciar con voz ronca y quebrada- la vocal anterior, sin producir separación propiamente dicha". Hemos observado que /ʔ/ puede realizarse de modo variable según la afecten diferentes factores como la posición de la sílaba tónica y su ubicación en la cadena, como:

- oclusión glotal con distensión: *chũʔü* 'excremento', *kaʔi* 'sol'
- oclusión glotal sin distensión: *aʔyalajaa* 'llorar'
- realización croada o laringalización de vocales circundantes: *aʔajaa* 'quemar'
- simple rearticulación de vocales circundantes: *aʔatapajaa* 'aguardar'
- ninguna realización fonética, pero con huella fonológica: *aʔyatawaa* 'trabajar'

Aparte de la variación fonética de la oclusiva glotal /ʔ/, ambas consonantes laringeas /ʔ/ y /h/ despliegan un sorprendente comportamiento asimétrico que las diferencia de modo radical del resto de las consonantes de esta lengua. En Álvarez (2010), se discuten e ilustran las siguientes propiedades:

- Tanto /ʔ/ como /h/ permiten armonía vocálica radical translaringea: /pü-japü/ *pajapü* 'tu mano', /pü-ʔejena/ *peʔejena* 'tu montura'.

- Invisibilidad de /ʔ/ en procesos de ajuste vocálico ante /y, w/: *pū-ʔyapülüin* ~ *pi-ʔyapülüin* ‘tú lo coses’, *pū-ʔwanaain* ~ *pu-ʔwanaain* ‘tú lo sustituyes’.
- Elisión posible de /h/ en prefijación: *japülii* ‘apenarse’ - *aapüliraa* ‘apenar’, *jawalii* ‘estar hediondo’ - *aawaliraa* ‘heder’, *jawataa* ‘ser pesado’ - *aawatalaa* ‘aumentar de peso’.
- La /h/ aparece como consonante epentética para separar dos secuencias de vocales largas: /ta-ʔlakajaa-ee-lü/ *taʔlakajaaʒeerü* ‘yo la cocinaré’, /a-ʔyataa-ee-shi/ *aʔyataaʒeeshi* ‘(él) quiere trabajar’.
- La /ʔ/ no aparece en inicio de palabra, pero sí aparece en formas prefijadas: *ichii* ‘sal’ - *te-ʔichii-se* ‘mi sal’, *ama* ‘caballo’ - *ta-ʔama-in* ‘mi caballo’.
- La /ʔ/ en la adaptación de préstamos del español: *arepa* > *areepa* - *ta-ʔareepa-in*, *oro* > *ooro* > *to-ʔooro-in*, *carnero* > *anneerü* > *ta-ʔanneet-se*.
- La /ʔ/ puede ser invisible en la formación de infinitivos y dar origen a dobles: *ka.sa.ʔa- ka.saʔa-* → *ka.sa.ʔaa* ~ *ka.saʔa.waa* ‘tener piernas’, *ka.ma.ʔa- ka.maʔa-* → *ka.ma.ʔaa* ~ *ka.maʔa.waa* ‘tener demora’, *ka.che.ʔe- ka.cheʔe-* → *ka.che.ʔee* ~ *ka.cheʔe.waa* ‘tener oídos’.
- La /ʔ/ define la extrametricidad en la predicción del acento. Si al inicio de palabra hay una secuencia #(C)Vʔ (donde V es una vocal corta), la sílaba inicial es extramétrica y no se cuenta para la aplicación de las reglas, dando muchas veces origen a acento trisilábico: *aʔ.ya.lá.jaa* ‘llorar’ cf. *ayá’lajaa* ‘comprar’.
- Recorte de vocales largas por /ʔ/: *kaaʔula* ‘chivo’, *maaʔawaa* ‘extraviarse’, *mooʔutshii* ‘huérfanos’.
- Salto moraico sobre /ʔ/: /a-nju-la-a-ʔa-lä-shi/ *onjulaʔalaashi* ‘él se escondió CEXP’, /a-panta-ja-a-ʔa-lä-shi/ *apantajaʔalaashi* ‘él se echó a correr CEXP’, /atpanaa-ʔa-lä-sü/ *atpanaʔalaasü* ‘ella se volvió conejo CEXP’.

En este punto debemos señalar que la presencia o ausencia de la glotal puede dar origen a pares cuasimínimos. Sin embargo, estos no son especialmente abundantes. Entre tales hemos detectado: *ala’ajaa* ‘limpiar’/ *alaajaa* ‘preparar medicina’, *alü’üjaa* ‘llevar cargado’/ *alüüjaa* ‘soltarse’, *ji’i* ‘sisal’/ *jii* ‘madre de ella’, y otros pocos.

El alomorfismo presentado en [15] califica como un real caso de irregularidad no explicable por reglas fonológicas puras, ni complementadas con información semántica. Parece imposible no agregar este extraño caso de irregularidad en raíces verbales a la lista de comportamientos “extraños” de las consonantes glotales. En este caso, no queda otro remedio que marcar léxicamente dichas formas, como vimos que hay que hacer también con el proceso de ELISIÓN GLOTALE, ilustrado arriba en [10], que también está limitado a ciertas formas lexicales.

Notas

1. Con excepción de la oclusiva glotal, especialmente examinada en este trabajo, para la escritura de las palabras en wayuunaiki, utilizamos la ortografía práctica oficial basada en el sistema Alfabeto de Lenguas Indígenas de Venezuela (ALIV). Para conocer en detalle este sistema de escritura, véase Mosonyi & Mosonyi (2000:345-350). El inventario fonémico del guajiro es relativamente sencillo y en su representación gráfica las letras se usan con valores semejantes a los del español de América, excepto cuando se indica entre corchetes con símbolos de la IPA/AFI: VOCALES: a, e, i, o, u, ü = IPA [u] (vocal alta posterior no redondeada); CONSONANTES: p, t, k, ' = IPA [ʔ] (oclusiva glotal o saltillo), j = IPA [h] (fricativa glotal), s, sh = IPA [ʃ] (fricativa sorda alveopalatal), ch = IPA [tʃ] (africada palatal), m, n (realizada como [ŋ] ante velares y a final de palabra), l = IPA [ɭ] (*flap* lateral), r (vibrante múltiple o *trill*), w = IPA [w], y = IPA [j]. Las vocales dobles representan vocales largas.

2. Entre barras inclinadas oblicuas anotamos las formas subyacentes: /ka-shi-le/ y entre llaves anotamos las glosas de formas dadas dentro de párrafos: {AT-padre-HIP}. En las glosas morfélicas se han empleado las siguientes abreviaturas: A: sujeto de acción. O= objeto, ACLA: aclarativo, AT: atributivo, AUX: auxiliar, CA: carencial, CEXP: contraexpectación, COL: colectivo, COND: condicional, CONSEC: consecutivo, DE: desiderativo, DEM.F: demostrativo femenino, DEM.M: demostrativo masculino, DEM.P: demostrativo plural, DIMI: diminutivo, DU: dual, ES: especificativo, F: femenino, FREC: frecuentativo, FUT.PROP: futuro de propósito, GR: gerundio, HABI: habitual, HIP: hipotético, IND: indefinido, INESP: inesperado, INF: infinitivo, INI: ininterrumpido, IRR: irreal, M: masculino, NO: normalizador de objeto, PLU: plural, sorp: sorpresivo, ST: sufijo temático, SUPERL: superlativo, TRANSIT: transitoriedad, V: verbo, O: cero persona o indefinido, 1P: 1ª persona del plural, 1S: 1ª persona del singular, 2P: 2ª persona del plural, 2S: 2ª persona del singular, 3G: 3ª gradación, 3F: 3ª persona singular femenino, 3M: 3ª persona singular masculino, 3P: 3ª persona del plural.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, Alexandra. 1999. The Arawak language family. En *The Amazonian Languages*. Dixon, R. M. W. y Alexandra Aikhenvald (comp.), 65-106. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Álvarez, José. 1985. *Aspects of the Phonology of Guajiro*. Tesis doctoral inédita. Colchester (Inglaterra): University of Essex.
- Álvarez, José. 1993. *Antología de Textos Guajiros Interlineales*. Colección Wayuunaiki. Maracaibo: Secretaría de Cultura del Estado Zulia.
- Álvarez, José. 1994. *Estudios de Lingüística Guajira*. Maracaibo: Secretaría de Cultura del Estado Zulia.
- Álvarez, José. 2004. Raíces y Sufijos Temáticos en la Morfología Verbal del Guajiro/Wayuunaiki. *Antropológica* 102:3-74. Caracas, Venezuela.
- Álvarez, José. 2008. Problemas de lematización verbal en una lengua aglutinante con infinitivos múltiples: el caso del guajiro/wayuunaiki. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Pág. 188-196. Alicante, España: Asociación Española de Estudios Lexicográficos y Universidad de Alicante.
- Álvarez José. 2010. El comportamiento asimétrico de las consonantes laríngicas en wayuunaiki (guajiro). Coloquio Internacional Amazónicas III: Fonología y Sintaxis. Universidad Nacional de Colombia – Bogotá, 19 al 24 de abril de 2010. Simposio 1: *Fonética y fonología de rasgos laríngicos*

- Álvarez, José. 2011. Brève caractérisation typologique du wayuunaiki/guajiro et analyse interlinéaire du texte Récit d'un ivrogne et un epeyüi, par Miguel Ángel Jusayü. *Synergies Venezuela* 2011:29-55.
- Álvarez, José. 2017. *Manual de la lengua wayuu. Karalouta atüjaaya saa'u wayuunaikikuwaipa*. Woumainpa'a: Organización Indígena de La Guajira YANAMA.
- Álvarez José & Alicia Dorado. 2005. Derivación de Verbos Estativos Duales en Guajiro/Wayuunaiki. *Saber* 17(2):175-187.
- Beedham, Christopher. 2002. Irregularity in language: Saussure versus Chomsky versus Pinker. *Word* 53:3: 341-367.
- Blevins, Juliette. 1993. Klamath laryngeal phonology. *International Journal of American Linguistics* 59:237-279.
- Clements, G. N. 1985. The geometry of phonological features. *Phonology Yearbook* 2:225-252.
- Ehrman, Susan. 1972. *Wayuunaiki: A Grammar of Guajiro*. Tesis doctoral inédita. Nueva York: Columbia University.
- Ferrer, José. 1990. *La gradación verbal en guajiro*. Tesis de Maestría en Lingüística. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Olza, Jesús & Miguel Ángel Jusayü. 1978. *Gramática de la lengua guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Ministerio de Educación.
- Jusayü, Miguel Ángel & Jesús Olza. 1988. *Diccionario Sistemático de la Lengua Guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Kuznetsova, Natalia; Cormac Anderson & Shelece Easterday (eds.). 2025. *Rarities in phonetics and phonology: Structural, typological, evolutionary, and social dimensions*. (Topics in Phonological Diversity 5). Berlin: Language Science Press.
- Mansen, Richard & Karis Mansen. 1984. *Aprendamos Guajiro. Gramática Pedagógica de Guajiro*. Bogotá: Editorial Townsend.
- Mosonyi, Esteban Emilio & Jorge Mosonyi. 2000. *Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, Esteban Emilio. 1975. El Idioma Guajiro. *Boletín Indigenista Venezolano* 16:101-115.
- Olza, Jesús & Miguel Ángel Jusayü. 1978. *Gramática de la lengua guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Ministerio de Educación.
- Olza, Jesús & Miguel Ángel Jusayü. 1986. *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. San Cristóbal (Venezuela): Universidad Católica del Táchira.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2011. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Ruwet, Nicolas. (1973). "How to Deal with Syntactic Irregularities: Conditions on Transformation or Perceptual Strategies?" En F. Kiefer, Ferenc & Nicolas Ruwet. *Generative Grammar in Europe*. Dordrecht: Reidel. p. 419-444.
- Sagey, Elizabeth. 1986. *The representation of features and relations in non-linear phonology*. Tesis doctoral. Cambridge (Mass): MIT.
- Silva, Abel. 2015. *Pütchimaajatü wayuunaikiru'u. Diccionario de wayuunaiki*. Maracaibo: Ediciones Astro Data S.A.
- Stemberger, Joseph Paul. 1993. Glottal transparency. *Phonology* 10:107-138.

- Wu, Shijie; Ryan Cotterell & Timothy O'Donnell. 2019. Morphological Irregularity Correlates with Frequency. *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, p. 5117–5126.

Tras la fuente que nutre las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez

After the source that nourishes the meanings of the lexical unit 'maestranza'

in Simón Rodríguez

Luis Zabaleta

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro Luis Fermín"

escamparllavors@vk.com

Resumen

El siguiente trabajo documental tuvo como propósito develar la fuente de la que se nutren las acepciones de la maestranza rodrigueana. La metodología es hermenéutica, apoyada en la semántica léxica. Se establecieron los vértices y las aristas con los que se construyó una red semántica, gracias a la cual se develaron dos acepciones de 'maestranza' en Simón Rodríguez, posteriormente estas se contrastaron con: *a)* Real Academia Española (RAE, 2013a), *b)* RAE, (2013b), *c)* Díaz (1999) y *d)* diccionarios etimológicos de lenguas romances: catalán, francés e italiano. De la información manejada hasta ahora, se concluye, por una parte, que para Simón Rodríguez la maestranza es: *1)* sociedad económica cuyo propósito es la sociabilidad. *2)* taller establecido en tres fases dentro de las instalaciones de un colegio, donde se forman y laboran discípulos u oficiales en tres áreas (herrería, carpintería y albañilería), cada una de las cuales está liderada por su respectivo maestro. Por otra parte, que es posiblemente del italiano de donde Simón Rodríguez nutre sus dos acepciones de 'maestranza', lengua en la que hay constancia de su uso desde el siglo XII con significados análogos a los del maestro.

Palabras clave: acepciones, maestranza, red semántica.

Abstract

This documentary paper aimed to identify the origins of the meanings of the Rodrigueana 'maestranza.' The methodology is hermeneutic, supported by lexical semantics. Vertices and edges were used to build a semantic network, revealing two meanings of 'maestranza' in Simón Rodríguez. These were then compared with: *a)* Real Academia Española (RAE, 2013a), *b)* RAE (2013b), *c)* Díaz (1999), and *d)* etymological dictionaries of Romance languages: Catalan, French, and Italian. Based on available information, it is concluded that, for Simón Rodríguez, 'maestranza' means: *1)* an economic association aimed at

promoting social interaction. 2) A workshop organized into three phases within a school, where students or apprentices are trained and work in three areas (blacksmithing, carpentry, and masonry), each led by its respective instructor. It is also possible that Rodríguez's two meanings of 'maestranza' are derived from Italian, a language in which evidence of its use exists since the twelfth century, with meanings similar to those of the master.

Keywords: lexical unit, “maestranza,” semantic network.

*leer es resucitar ideas,
y para hacer esta especie de milagro,
es menester conocer los espíritus de las difuntas
ó tener espíritus equivalentes qué subrogarles*
Simón Rodríguez
“Galeato” a luces y virtudes sociales (1834)

Parafraseando el epígrafe, la intención de este trabajo fue resucitar la idea de ‘maestranza’ que subyace en los textos de Simón Rodríguez, no sustituyendo su espíritu por uno equivalente, sino llegando a conocer el espíritu de esa idea en su obra. En otras palabras, el propósito del estudio fue develar la fuente de la que se nutren las acepciones de la unidad léxica ‘maestranza’ en nuestro maestro; pero antes era necesario develar dichas acepciones. Este trabajo comenzó con la sorpresa de descubrir que Simón Rodríguez empleaba ese término, como se verá, sin relación alguna con lo establecido ni por la academia de entonces, ni por la RAE de hoy.

Para conseguir nuestro propósito, se realizó una interpretación del lema ‘maestranza’ en el Mapa de diccionarios de la RAE (2013a), así como un arqueo bibliográfico de las 154 veces que esa palabra aparece en los textos castellanos anteriores a 1849, fecha en la que Rodríguez la emplea por primera vez. De entre los textos de esa lista, aquí se destacan dos: a) Viaje de Turquía de 1557, hecho que convierte a esta obra en el texto castellano más antiguo en el que se registra esa voz y b) Los problemas del socialismo, conferencia de Nicomedes Pastor Díaz, dictada entre 1848 y 1849. La consulta de Viaje de Turquía se realizó a través de RAE (2013b) y también de Villalón (2005). El acceso a Los problemas del socialismo se logró gracias a una publicación de la RAE que aparece como Díaz (1999) en las referencias bibliográficas de este trabajo.

Como se verá más adelante, se descarta que Simón Rodríguez tomara el término ‘maestranza’ de alguno de los dos textos arriba mencionados. Sin embargo, aquí se estudian porque explican el porqué de la búsqueda, sobre el origen de esa voz en su obra, debe continuar en lenguas distintas al castellano y en épocas pretéritas a la del maestro, por lo que el arqueo bibliográfico debió

extenderse a lenguas como el francés, el catalán y el italiano. Se consideró improbable que, por la raíz latina de su lexema 'maestr-', el origen de esta estuviese fuera del ámbito romance.

El trabajo descansa metodológicamente en la hermenéutica analógica de Beuchot (1997). Aquí, para la realización del ejercicio interpretativo, se emplearon herramientas lingüísticas, principalmente de la semántica léxica. El trabajo se divide en 5 partes. En la primera, se develan las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez a través de los vértices y las aristas de una red semántica. En las siguientes cuatro partes, se contrastan las acepciones rodrigueanas con:

- Las existentes para el lema 'maestranza' en el *Mapa de diccionarios*, RAE (2013a),
- *Viaje de Turquía* en RAE (2013b) y Villalón (2005),
- *Los problemas del socialismo* en Díaz (1999),
- Diccionarios de lenguas romances:
 - Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012),
 - Coromines (1993).
 - Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (a) y (b).

1. ACEPCIONES DE LA UNIDAD LÉXICA 'MAESTRANZA' EN SIMÓN RODRÍGUEZ

1.1. Información extratextual

La primera vez que nuestro maestro emplea la palabra 'maestranza' es en uno de los tres artículos que el Neo-Granadino de Bogotá publicó entre abril y mayo de 1849. Estos se encuentran recopilados en Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR, 2016) como extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana (1849). Ahí, Simón Rodríguez afirma que los colegios deben tener una escuela de agricultura y una maestranza. UNESR (2016, p. 579). Ambos términos son hipónimos de "sociedades económicas".

Las otras 19 veces que nuestro maestro emplea la voz 'maestranza', lo hace en *Consejos de amigos dados al Colejio de Latacunga (1851)*. En esta obra Simón Rodríguez exhibe cambios de forma, pero no de fondo. Así, la "escuela de agricultura" pasa a ser denominada "finca rurales", pero estas fincas y la maestranza siguen apuntando teleológicamente al mismo sendero: "asegurar fondos" para el colegio. UNESR, (2016, p. 631).

1.2. Red semántica de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez

La unidad mínima de interpretación de este trabajo es el enunciado, tal como puede verse en el corpus del Anexo A, integrado por los 16 enunciados que rodean las 20 apariciones de la voz 'maestranza' en los escritos del maestro. La razón por la que no coincide el número de enunciados con el número de apariciones es porque hay cuatro casos en los que la cercanía entre ellos no hace posible la incisión de los enunciados sin comprometer el significado de las voces en estudio.

Se seleccionó el primer enunciado del Anexo A para ejemplificar el método seguido, el cual busca explicitar las aristas y los vértices que forman parte de la red semántica de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez.

- Se ubicó el término 'maestranza' en los textos de Simón Rodríguez y se delimitó el enunciado. Por ejemplo:
 - - 1. Formen sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura y maestranzas en las capitales de provincia, y las extiendan, cuando convenga, a los lugares más poblados de cada una/ que designe el número de aprendices y hagan reglamentos, para que los maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos. (UNESR, p. 579). [Subrayado añadido].
- Se fraccionó el texto explícito y se aplicaron los mecanismos de coherencia y cohesión textual a los que hubo lugar. Por ejemplo, la cita anterior se fraccionó en tres partes:

1a) “Formen sociedades económicas que establezcan... maestranzas”.

1b) “Formen... maestranzas en las capitales de provincias, y... en los lugares más poblados”. Como mecanismo de coherencia y cohesión textual se seleccionó en este caso “lugares más poblados” como merónimo de “capitales de provincias”¹.

1c) “Designa el número de aprendices [de la maestranza] y hagan reglamentos [para la maestranza] para que los maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos”. En este caso, como mecanismo de coherencia y cohesión textual se estableció la sinonimia entre: “aprendices” y “discípulos”. Se decidió emplear únicamente la palabra “discípulos” para nuestra interpretación.

¹ Para el procesamiento de la información en esta etapa de la investigación se tuvo en cuenta los mecanismos semánticos de coherencia y cohesión textual más conocidos: sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, merónimo/holónimo, metonimia. Para conocer más sobre esos conceptos, por ejemplo: Baralo (2007).

- Se designaron significados implícitos, para lo cual se relacionaron los textos seccionados (**1a**, **1b** y **1c**) con alguno de los verbos: *ser, estar, haber, tener, etc.* Ejemplo:
 - 1a)** La maestranza 'es' una sociedad económica.
 - 1b)** La maestranza 'está' en entornos poblados.
 - 1c)** La maestranza 'tiene' maestros y discípulos.
 - 1d)** La maestranza 'tiene' reglamentos.

Inicialmente estaban agrupados **1c** y **1d**, por lo que solo se tenía: “**1c**) La maestranza *tiene* reglamentos, maestros y discípulos”, pero, a medida que el estudio avanzaba, se cayó en cuenta de que era semánticamente necesario separar los atributos [-*animado*] de los [+*animado*].

- Establecer los nodos y aristas con los cuales se conforma la red semántica de la unidad léxica *maestranza*.

Nodos	Aristas
1a) es una	sociedad económica.
1b) en	entornos poblados.
1c) con	reglamentos.
1d) con	maestros y discípulos.

Todo lo hecho hasta ahora se encuentra en el Anexo A, donde se presenta el estudio de los 16 enunciados en los que Simón Rodríguez recurrió a ese término en sus escritos, así como los nodos y aristas que se obtuvieron en cada caso a partir del método anteriormente descrito. A continuación, en la Tabla 1, el resumen del Anexo A, donde se muestran todos los elementos necesarios (nodos y aristas) con los cuales, posteriormente, se elaboró la red semántica de la maestranza rodrigueana. Figura 1.

Tabla 1
Nodos y aristas de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez

Aristas	Nodos

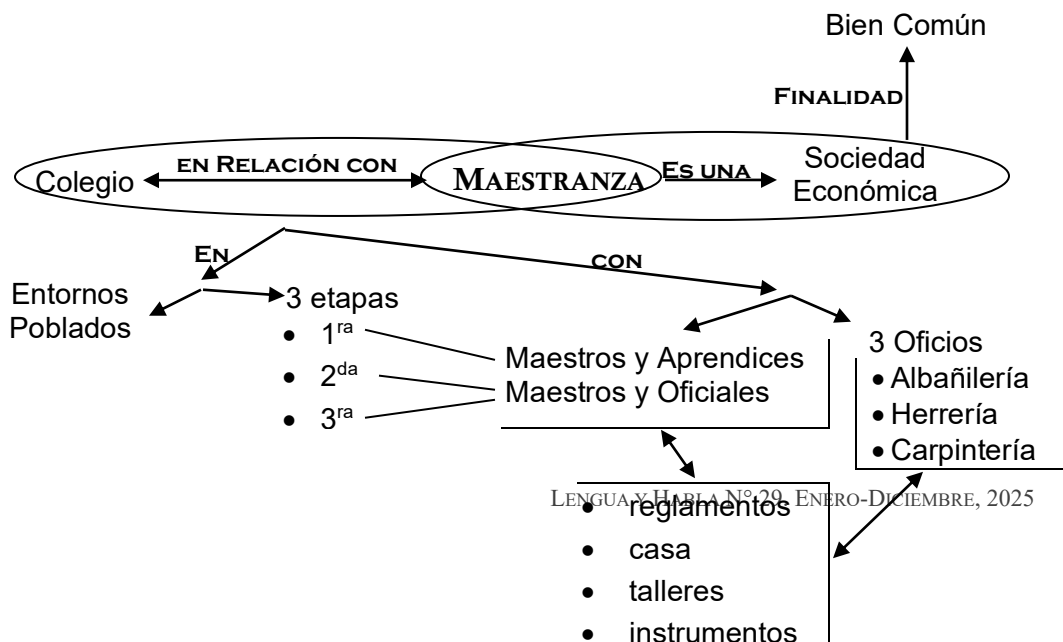
Tabla 1
Nodos y aristas de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez

Aristas	Nodos
es una	sociedad económica
con	3 oficios: herreros, carpinteros y albañiles
en	entornos poblados
en relación con	un colegio
en	3 etapas
finalidad	la sociabilidad
con	{ discípulos y maestros oficiales y maestros
con	reglamentos, casa, talleres, instrumentos.

A continuación, la Figura 1 representa la información de la Tabla 1.

Figura 1

Red semántica de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez



Hay voces en castellano como 'zapatería', 'carpintería', 'herrería', etc., que hacen referencia tanto a un oficio (actividad económico-productiva) como al lugar en el que se fabrica o comercializa el producto de ese oficio. También para Simón Rodríguez, el término 'maestranza' goza de esta característica; es decir, este es tanto una sociedad económica como el espacio físico en el que se producen y comercializan sus bienes y servicios. Ver Figura 1.

1.3. Develando las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez

En la Figura 1 se puede notar que una maestranza es, para el maestro, la intersección de dos conjuntos de ideas. Por una parte, es una sociedad económica cuyo propósito es la sociabilidad. En adelante, se hará referencia a esta como la acepción número 1 de la voz 'maestranza' en Simón Rodríguez.

Por otro lado, 'maestranza' es también para Rodríguez el taller establecido en tres fases dentro de las instalaciones de un colegio, donde se forman y laboran discípulos u oficiales en tres áreas (herrería, carpintería y albañilería), cada una de las cuales está liderada por su respectivo maestro. En lo sucesivo, se hará referencia a ella como la acepción número 2. En las cuatro partes subsiguientes de este trabajo se procesará información de otros textos para unir cabos que conduzcan a la fuente de la que se nutren esas dos acepciones de 'maestranza' en Simón Rodríguez.

2. ACEPCIONES DEL LEMA 'MAESTRANZA' EN EL MAPA DE LOS DICCIONARIOS DE LA ACADEMIA (1780-2001)

3.

3.1. Información extratextual

Según la RAE (2013a), su *Mapa de diccionarios* es una herramienta tecnológica

diseñada para consultar simultáneamente varias ediciones representativas del Diccionario académico, concretamente las publicadas en 1780, 1817, 1884, 1925 y 2001... La presentación de los datos se ha dispuesto de manera tabular para facilitar la comparación de las ediciones, de manera que para cada lema, las acepciones se organizan en filas y cada columna corresponde a un diccionario... Con el objeto de facilitar la comparación de las acepciones, se ha desarrollado un sistema de ordenación automática basado en un algoritmo avanzado de comparación textual. Se puede estudiar, de este modo, la aparición y desaparición en el diccionario de palabras o de acepciones, así como el paso de una acepción antes secundaria a principal, o viceversa. RAE (2013a).

En el Anexo B se presenta el mapa de las distintas acepciones del lema 'maestranza' en los diccionarios de la academia (1780-2001).

3.2. Interpretación de la información

Es necesario señalar que para este estudio solo era necesaria la información de las dos últimas columnas del *Mapa de diccionarios* (Anexo B), es decir, las correspondientes a 1780 y 1817, fechas en las que nuestro maestro estaba vivo. Las demás columnas presentan información que Simón Rodríguez no llegó a conocer, por lo que mal pudo haber nutrido sus acepciones de 'maestranza' en esas otras ediciones de la academia. No obstante, se decidió procesar toda la información del mapa.

En tal sentido, se clasificaron las siete acepciones de la academia (ver Anexo B) para el lema 'maestranza' en tres grandes grupos, tal como lo muestra la Tabla 2. La acepción 1 de la RAE ha registrado cambios diacrónicos a lo largo de su historia; en todos los casos, se hace mención, o a una "sociedad de caballeros", o a una "congregación o junta de varios sujetos de calidad". En ambos casos, quienes se juntan no lo hacen por razones laborales. Por lo que se decidió reunir estas acepciones como "conjunto de personas en actividades no laborales".

Las acepciones 5 y 6 de la RAE hacen mención de una "brigada de obreros" o de "un conjunto de operarios que trabaja en...". Se nota que ambas son sinónimos de 'personal', entendido este como una agrupación de sujetos que se encuentran en una actividad laboral.

Por último, las acepciones 2, 3, 4 y 7 de la RAE señalan que 'maestranza' es el conjunto de edificios, talleres, locales, oficinas o el arsenal donde ocurre una actividad específica. Por lo que se han agrupado como: acepciones referentes a un "lugar".

Tabla 2

Fusión de las distintas acepciones del lema 'maestranza' en la RAE a partir de sus enunciados

Acepción

} Conjunto de

1	“Congregación o junta de varios sujetos de calidad, para...”	personas
1	“Sociedad de caballeros, cuyo instituto (cuyo objeto) es...”	
5	“Conjunto de operarios que trabajan en...”	Personal
6	“brigada de obreros”	
3	“Lugar (obrador) donde se...”	
2	“Conjunto de talleres y oficinas donde se...”	Lugar
4	“Local o edificios ocupados por unos y otros talleres.”	
7	“arsenal”	

Nota: Tabla elaborada con la información del Anexo B.

En conclusión, las acepciones de la RAE pueden congregarse en tres grupos (columna 3 de la Tabla 1): *a*) la maestranza como un conjunto de personas en actividad no laboral, *b*) la maestranza como un conjunto de personas en actividad laboral, es decir, como sinónimo de personal, y *c*) el lugar en el que se desarrolla una actividad determinada. A continuación, se contrasta cada uno de estos tres grupos en función de las dos acepciones de 'maestranza' develadas para Simón Rodríguez.

3.3. Contratación de las acepciones de la RAE con las de Simón Rodríguez

Las acepciones de la RAE para el lema 'maestranza' en la que se denomina así a un conjunto de personas que realizan una determinada actividad no laboral (acepción 1. Véase Tabla 1 o Anexo B), no encuentran analogía con ninguna de las dos acepciones de esa voz develada para Simón Rodríguez. Es decir, esta categoría es inexistente dentro del mapa semántico del maestro, quien solo pudo tener acceso a 3 de las siete acepciones que hoy se conocen de la RAE. Esta, la número 1, es una de ellas.

Tampoco encuentra analogía con las acepciones de Simón Rodríguez, aquella acepción de 'maestranza' que ofrece la RAE como sinónimo de personal (acepciones 5 y 6. Véase Tabla 1 o Anexo B). Aunque para Rodríguez una maestranza no es sinónimo de personal, esta noción subyace en sus acepciones. Él denomina directamente al personal de la maestranza como: “maestros” y “discípulos” (si esta está en su primera etapa) o “maestros” y “oficiales” (si está en su segunda o tercera etapa). Nunca se referirá a los actores de la actividad productiva como “la maestranza”. Es necesario señalar que Simón Rodríguez también pudo haber tenido acceso a esta acepción con los respectivos diccionarios académicos de la época.

Del grupo de 4 acepciones que ofrece la RAE de la unidad léxica 'maestranza', en la que esta hace mención a un “lugar” (acepciones 2, 3, 4 y 7. Véase Tabla 1 o Anexo B), solo a la acepción 4 se considera cercana a una de las acepciones de Simón

Rodríguez, a la acepción número 2, pero a ella, nuestro maestro, no tuvo acceso. Tal afirmación se hace, no sustentada en el Anexo B, pues entre 1817 (penúltima columna del Anexo B) y 1884 (antepenúltima columna del Anexo B) la RAE publicó 10 diccionarios más con el lema 'maestranza'. En ninguno aparecía aún la acepción número cuatro,² la cual, como ya se mencionó, es la más cercana a alguna de las acepciones de Simón Rodríguez.

3.4. Ejercicio hermenéutico

Observando la matriz del Anexo B, se puede concluir que, a lo largo de su historia, la academia ha reconocido siete entradas para el lema 'maestranza'. El cual, en los diccionarios de esa institución, tiene ontológicamente una connotación bélico-militar: o bien por vía terrestre, a través de “escuelas del manejo de armas a caballo”, acepción 1 (Véase Anexo B), o bien por vía marítima, a través de la “artillería y efectos móviles de los buques de guerra”, acepción 3 (Véase Anexo B). Esto contrasta paradigmáticamente con la maestranza de Simón Rodríguez, para quien esa sociedad económica solo busca el bien común.

Es poco probable que Simón Rodríguez hubiese adoptado el término de alguna edición registrada en estos diccionarios, porque en esta institución la acepción que más analogía presenta con las acepciones del maestro fue incorporada después de su muerte. Además, ontológicamente, no pareciera haber afinidad entre la connotación belicista del término en la RAE y la visión de sociabilidad de esa voz en Rodríguez.

Tal vez la prueba más contundente de que las acepciones rodrigueanas, para la voz 'maestranza', no provienen de la RAE, es la omisión que esta institución hace de las 20 veces que Rodríguez emplea ese vocablo en su lista del Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española (CDH), RAE (2013). Cualquiera puede percatarse de tal omisión al hacer la consulta a dicho corpus para el lema 'maestranza'. Sin embargo, en el CDH sí aparece Antonio José de Sucre, quien hace uso de la voz 'maestranza' dentro de los parámetros de la Academia, dejando claro que el desencuentro de ambos personajes de la historia latinoamericana también pasaba por los referentes que ellos asignaban a las palabras que empleaban. En conclusión, las acepciones de 'maestranza' para Simón Rodríguez no tienen relación con las acepciones de la RAE, no porque así pretenda demostrarlo el apartado 2 de este trabajo, sino porque la misma RAE lo dice tácitamente al prescindir en su CDH de la 'maestranza' rodrigueana.

² Esta afirmación está basada en la consulta del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (NTLLE), RAE (s/f).

4. ACEPCIÓN DE LA UNIDAD LÉXICA 'MAESTRANZA' EN LA OBRA *VIAJE DE TURQUÍA*

4.1. Información extratextual

En un texto denominado "Viaje de Turquía" de 1557; anónimo para algunos (por ejemplo: Cátedra Ediciones, Editorial Castalia) y atribuido a Cristóbal de Villalón, para otros; se consigue en tres ocasiones la unidad léxica 'maestranza', una de ellas escrita 'maestrança'. Este es el texto más antiguo en el que aparece ese vocablo en castellano. Afirmación apoyada por una consulta en línea hecha a la RAE (2013b). En otro orden de ideas, es importante resaltar la siguiente afirmación de Solalinde en el prólogo de "Viaje de Turquía":

Las páginas del *Viaje de Turquía* están lejos de ser una entretenida novela de aventuras, como la que años más tarde había de darnos Cervantes en su *Persiles y Segismunda*. Son más bien un relato, lleno de veracidad, de útiles observaciones y de noticias curiosas. No podrán ser muy distintas las memorias de un espía de nuestro tiempo un poco dado a la literatura. Villalón (2005).

Se deduce, por las afirmaciones de Solalinde, que pragmáticamente se está ante un reporte. Si así fuese, el autor se está reportando ante el "muy alto y muy poderoso, cathólico y christianíssimo señor don Phelipe, Rey d'España, Yngalaterra y Nápoles". (Villalón, 2005). Es decir, la obra se ofrece a Felipe II. En el próximo apartado se explicará el porqué esta información extratextual puede arrojar luz sobre la interpretación que se hace de este texto.

4.2. Procesamiento de la información

A continuación, en la **Tabla 3**, se presentan los tres enunciados en los que aparece la voz 'maestranza' en *Viaje de Turquía*, con el propósito es develar la acepción de 'maestranza' en esa obra.

Tabla 3

Enunciados que en los que aparece la unidad léxica 'maestranza' en *Viaje de Turquía*

Nº	Enunciado
1	Luego diçen: «¡Fuera carpenteros! Quien no saliere tan presto siéndolo llevará veinte palos bien dados»; luego, «¡Afuera herreros!», lo mesmo; y serradores, lo mesmo, y ansí de todos los ofiçios. Estos que se llaman la <u>maestrança</u> van al tarazanal a trabajar en las obras del Gran Turco. [Subrayado añadido].
2	Donde andaban tantos hobreros menester heran erramientas, quanto más que los herreros no sirbían de otro sino de hazellas, que ya los sobreestantes tenían por çierto que hurtábamos las que podíamos, pero no lo podían rremediar, que héramos tantos que no

Nº	Enunciado
	sabían qué hazerse. La <u>maestranza</u> que va al tarazanal a trabajar en las obras del Gran Señor a la noche siempre trae algo hurtado que vender para su rremedio, como los que hacen rremos plomo; los carpinteros clabos; algunos, ya que otro no pueden, alguna tabla o maderuelos para bancos. [Subrayado añadido].
3	Oficiales de galera... 33 Oficios de galeotes... 34 Orden de las <u>maestranzas</u> cómo trabajan... 41. [Subrayado añadido].

Información extraída de Real Academia Española (2013a).

¿Qué se está narrando en el numeral 1 de la Tabla 3? Se ordena a los carpinteros, herreros, serradores y a todos los demás trabajadores, según su oficio, que salgan (de la torre); quien no lo haga rápidamente se expone a “veinte palos bien dados”. Es necesario señalar que Pedro de Urdemalas, que así se llama el personaje que está narrando esta experiencia, se encuentra apresado por los turcos, lo que explica que los trabajos mencionados en la cita se hagan en “las obras del Gran Turco”. Es allí, en el imperio otomano, donde tiene contacto nuestro personaje con la voz 'maestranza'.

En la oración “Estos... van al tarazanal a trabajar en las obras del Gran Turco”, el referente de ‘estos’ es “todos los oficios”. Es decir, “Todos los oficios van a trabajar al tarazanal en las obras del Gran Turco”. Hecho que deja claro que hay compatibilidad entre los rasgos semánticos que exige el verbo y los que exige el nombre.

‘Trabajar’ es un verbo que demanda un rasgo [+animado], el cual puede ser atribuible a cada uno de los oficios que se mencionan en la cita (herreros, carpinteros, serradores, etc.); por lo que, quienes van a trabajar en el tarazanal, en las obras del Gran Turco, son: los carpinteros, los herreros, los serradores, etc. Se puede concluir que esta acepción de ‘maestranza’ es sinónimo de personal. Parafraseando la cita, concluimos que en *Viaje de Turquía* se denomina ‘maestranza’ al personal que trabaja en un tarazanal.

Pasemos a analizar lo que se está narrando en el numeral 2 de la Tabla 3 con la finalidad de saber si se está ante la misma acepción de la voz ‘maestranza’ (personal) en *Viaje de Turquía*, o ante otra acepción. Allí se narra que los “sobrestantes” (capataces) nada pueden hacer, aunque saben del hurto de las herramientas y materiales. En la cita ‘obreros’ está como sinónimo de «maestranza». Entonces, también se corrobora que la acepción con la que se usa aquí la voz ‘maestranza’ coincide con la anterior. Por lo tanto, en *Viaje de Turquía*, ‘maestranza’ es sinónimo de personal.

El numeral tres de la Tabla 3 forma parte de la tabla de contenidos de *Viaje de Turquía*, por lo que ese enunciado es, en realidad, el primero en aparecer en esa obra. La información que de él se puede deducir ni confirma ni niega lo interpretado hasta ahora.

4.3. Contrastación con las acepciones de Simón Rodríguez

Desde el punto de vista pragmático, pareciera que el autor del texto sabe o supone que su interlocutor desconoce la terminología (el significante) de 'maestranza'. De hecho, es la primera vez que la palabra se documenta en castellano; esto apoyaría la deducción hecha en este trabajo, basada en la afirmación de Solalinde: la obra es un reporte.

Las divergencias que se encuentran entre las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Rodríguez con la única acepción hallada en *Viaje de Turquía* (sinónimo de personal) son las siguientes:

- a. La acepción 2 de la 'maestranza' rodrigueana es el lugar donde se trabaja, pero en *Viaje de Turquía*, a ese lugar, se le llama 'tarazanal'. Entonces se tiene que cada texto otorga distintos significantes para el mismo referente.
- b. La acepción 1 de la 'maestranza' rodrigueana denomina al personal que labora para esa sociedad económica como maestros, discípulos u oficiales, según sea la etapa en la cual la relación colegio-maestranza se encuentre. Por el contrario, en *Viaje de Turquía* ese personal es la "maestranza". Por lo que se vuelve a tener distintos significantes para la misma noción: significado.

Ahora, se puede afirmar que no es la maestranza de *Viaje de Turquía* la que se retrata en el pensamiento educativo de Simón Rodríguez.

4.4. Ejercicio hermenéutico

Ontológicamente, la voz 'maestranza' en *Viaje de Turquía* retrata a prisioneros explotados laboralmente que en nada se asemejan al concepto de sociabilidad de nuestro maestro caraqueño. Entonces, al no coincidir los textos contrastados ni en las acepciones ni en la dimensión ontológica, se concluye que no es probable que Simón Rodríguez se hubiese inspirado en esta obra para nutrir su maestranza. Es necesario que el lector se quede con esta visión de 'maestranza', registrada en 1557, porque se volverá sobre ella al final del próximo apartado.

5. ACEPCIÓN DE LA UNIDAD LÉXICA 'MAESTRANZA' EN *LOS PROBLEMAS DEL SOCIALISMO* DE NICOMEDES PASTOR DÍAZ

5.1. Información extratextual

Buena parte de la información extratextual que se requiere la ofrece el título original del texto con el que se trabaja en esta parte de la investigación: “*Los problemas del Socialismo. Conferencia décima sexta de las pronunciadas por el Excmo. Sr. D. Nicomedes Pastor Díaz en la Cátedra del Ateneo de Madrid en el curso de 1848 a 1849*” (Díaz, 1999). Esas conferencias fueron publicadas bajo el título *Obras de Don Nicomedes Pastor Díaz, de la Real Academia Española. Tomo IV*. Obra que se tomó como referencia para esta parte del trabajo.

5.2. Procesando la Información

Se estudia ahora la única aparición de la palabra ‘maestranza’ en la conferencia de Díaz

Pero cuando la autoridad política quiso convertir también en monopolio y feudalismo lo que al principio fue asociación fraternal de trabajo; cuando el espíritu primitivo de las maestranzas, gremios y compañías de industria se convirtió en organización disciplinaria y reglamentada del trabajo mismo; y cuando la autoridad y el poder quisieron encadenar a sus leyes la actividad de la producción, el interés y la vocación del trabajador, y la iniciativa del pensamiento inventor o progresivo; entonces sí que hubo miseria, y tiranía, y lucha, y conflicto de clases, y pugna espantosa de pasiones e intereses. [Subrayado añadido]. (Díaz, 1999).

En la cita, todo lo que se afirma para la unidad léxica ‘maestranza’ se hace también para los ‘gremios’ y las ‘compañías de industrias’. Es decir, que todos esos términos se encuentran semánticamente al mismo nivel (hipónimos). También hay que resaltar que el autor responsabiliza tanto al poder como a la autoridad política de que ese conjunto de asociaciones laborales, junto a otros elementos pertenecientes a la actividad productiva, generen: miseria, pugna de intereses, entre otros.

Sustituyendo el estilo literario de la cita anterior: “espíritu primitivo de la maestranza” por “la maestranza en sus orígenes”, se puede aseverar entonces que, según Díaz (Íd.), la maestranza fue, en sus orígenes, una asociación fraternal de trabajo. Ontológicamente, la afirmación de Díaz (Íd.) coincide con la maestranza de Simón Rodríguez. Lo que hace pensar que esta palabra, independientemente de que en castellano se documentara por vez primera en 1557, tiene su origen en un estadio aún más pretérito.

Se puede resumir lo hallado hasta ahora de la siguiente manera. Según Díaz (Íd.), la maestranza pasa de un estadio A (asociación fraternal de trabajo) a un estadio B (pugna espantosa de intereses). Por otra parte, se observa que la ‘maestranza’ debuta en castellano en 1557 en *Viaje de Turquía* en el estadio B; entonces, el estadio A de la maestranza, el cual coincide ontológicamente con Simón Rodríguez, no puede buscarse en castellano. Como ya se mencionó, se circunscribe la búsqueda a lenguas romances por la raíz latina de ‘maestr-anza’, aunque se sabe que Simón Rodríguez dominaba lenguas fuera de este espectro lingüístico.

5.3. Ejercicio hermenéutico

A diferencia de la visión bélico-militarista que acompaña a las acepciones de la RAE o a la de prisioneros explotados laboralmente en *Viaje de Turquía*, se observa en Díaz (Íd.) una aproximación paradigmática a la visión de maestranza de Rodríguez. Pero no escuchó el maestro las conferencias de Díaz, pues se sabe que nunca estuvo en Madrid. Tampoco es probable que llegara a conocer el texto que de estas conferencias se publicara años más tarde. Además, Díaz (Íd.) solo emplea la voz 'maestranza' una vez. Hecho que lleva a descartar esta obra como posible fuente de inspiración para las acepciones de Simón Rodríguez, pero deja abiertas las puertas para seguir indagando sobre la maestranza en otras lenguas romances y en épocas anteriores a 1557, fecha en la que, como ya se sabe, hace su debut en castellano en la obra *Viaje de Turquía*.

Pareciera que el espíritu de la palabra 'maestranza' que se va a resucitar es aquel que la develó como una asociación fraternal del trabajo, la cual, según Díaz (Íd.), existió. Llegado a este punto de la investigación, se había identificado el espíritu a reavivar, pero no dónde se encontraba.

6. LAS ACEPCIONES DEL LEMA 'MAESTRANZA' EN DICCIONARIOS DE LENGUAS ROMANCES

6.1. Información extratextual

La búsqueda del lema 'maestranza' se hizo en diccionarios: franceses, catalanes e italianos, circunscrita a acepciones documentadas antes de 1557, cuyos significados concordasen con los empleados por Simón Rodríguez y que apuntaran ontológicamente a una asociación fraternal de trabajo. Como Simón Rodríguez tradujo de François-René de Chateaubriand la novela *Atala* del francés al castellano, se comenzó la búsqueda en esa lengua.

6.2. Procesando la Información

La información que se recolectó y procesó para cada acepción del lema 'maestranza' en otras lenguas siguió los siguientes parámetros.

- 1º Comprobación de la raíz latina.
- 2º Verificación de la fecha de primera documentación (anterior a 1557).
- 3º Contrastación semántica con las acepciones de Simón Rodríguez.
- 4º Contrastación ontológica. Es decir, que la acepción extranjera apunte a una asociación fraternal de trabajo.

En palabras de Bautista (2018), este último punto (4º) parece ser el “principio material crítico” (p.37) que quiere rescatar Rodríguez en su maestranza. Por lo cual, se realizó una búsqueda en el Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2012), que para la voz *maistrance* dice:

■ **MAISTRANCE**, subst. fém.

Étymol. et Hist. 1. XIV^e S. *mestrance* «fonction de magistrat» (*Livre de J. d'Ibelin*, chapitre XCI ds *Assises de Jérusalem*, éd. Beugnot, t. 1, p. 149, var.); 2. a) 1559 «corps de maître d'un arsenal» (*Négoc. de la France dans le Lev.*, t. 2, p.560 ds GDF.) b) 1627 «corps des sous-officiers dans la marine» (doc. ds JAL.). 1 dér. de *maître**; suff. *-ance**; 2 empr. de l'ital. *maestranza*, de meme sens (V. JAL). CNRTL (2012),

Según el CNRTL (Íd.), este lema tiene en francés dos acepciones. Asegura el diccionario que la voz proviene de *maître*, más el sufijo *-ance*, con lo que se comprueba su raíz latina. La fecha de primera documentación es del siglo XIV, anterior a la castellana. Pero sin concordancia semántica con las acepciones de Simón Rodríguez. Hecho que lleva a descartarla.

La segunda acepción que ofrece el CNRTL (Íd.) para *maistrance*, dice que es un préstamo del italiano *maestranza*. Obsérvese que la ortografía en italiano coincide con la de Simón Rodríguez y con la del castellano. Las dos variantes de esta acepción (2a y 2b) en francés se circunscriben al ámbito naval. La primera documentación de ellas puede ser considerada simultánea o posterior a la aparición en *Viaje de Turquía*. Semánticamente, las acepciones francesas no guardan relación con las de Simón Rodríguez, puesto que hacen mención a un determinado personal en el ámbito naval, pero lo más importante es que no hacen referencia a una asociación fraternal de trabajo. Por lo que también fueron descartadas.

Sin embargo, el francés dejaba una pista, por lo que fue necesario seguir el rastro del lema "*maestranza*" en la lengua italiana. El Istituto della Enciclopedia Italiana (en adelante IEI) registra tres acepciones para "*maestranza*".

maestranza s. f. [der. di maestro¹]. – 1. Il complesso di maestri operari che lavorano in uno stabilimento, da cui dipendono gli operari più giovani, i garzoni, gli apprendisti, in marina, *m. di bordo*, l'insieme di calafati, carpenteri, stipettai, che dipendono dal maestro d'ascia. Più com. al plur., l'insieme di operari che lavorano in un arsenale, in un cantiere marittimo, in un complesso industriale o anche nel settore edile: *le m. della Fiat*; *m. Portuali*, l'insieme dei lavotatori addetti nei porti alle operazioni di imbarco, sbarco, trasbordo, deposito e movimento delle merci o d'altro materiale. 2. ant. Corporazione d'arte o mestieri: *i mercanti, gli artigiani erano arrolati in maestranze e in confraternite* (Manzoni). 3. ant. Incarico d'insegnamento in una scuola, anche media: *concorrere alla m. di filosofia di questo ginnasio* (Carducci). IEI (a).

Se observa que etimológicamente la voz deriva de "maestro", voz latina. No se presenta fecha de primera documentación. Por otra parte, se puede deducir que la primera acepción es sinónimo de personal, pero este tiene unas características que se deben resaltar. Sus trabajadores están clasificados en dos grupos: los maestros y los trabajadores más jóvenes o aprendices, quienes dependen de aquellos. En la definición se encuentra el siguiente ejemplo: conjunto de calafateadores, carpinteros, ebanistas, que dependen del maestro carpintero.

La segunda y la tercera acepción del lema "*maestranza*" son catalogadas como antiguas por el IEI (Íd.). La segunda se refiere a un "gremio" de artes u oficios en la antigüedad. La tercera acepción hace mención del puesto de profesor en una escuela, incluida la escuela secundaria. Entonces, estas dos últimas acepciones del IEI (Íd.) establecen una fuerte relación entre la maestranza, los maestros y las instituciones educativas, pero la tercera acepción tiene sus bemoles.

6.3. Contrastación con las acepciones de Simón Rodríguez

Como se mencionó anteriormente, para Rodríguez, la 'maestranza' no es sinónimo de personal. En el IEI (Íd.), la primera de sus acepciones tiene este sinónimo, pero ese personal posee características enfatizadas por Rodríguez. Hecho que, de manera implícita, afirma que la primera acepción de 'maestranza' en Simón Rodríguez encuentra analogía con la primera acepción del IEI (Íd.).

Si se entienden las sociedades económicas que conoció Rodríguez como una estructura gremial, entonces se notará más fácilmente la analogía entre la segunda acepción del IEI (Íd.) y la primera acepción de Simón Rodríguez. Por ello, se vuelve a tener una coincidencia semántica, aunque directamente la tercera acepción del IEI (Íd.) no guarde relación con las acepciones de Simón Rodríguez.

Existiría una analogía semántica si y solo si se entendieran los cargos de los maestros: carpintero, herrero y albañil como una maestranza, cosa que no está planteada directamente por el maestro, pero que tampoco lo contradice. Eso sí, el docente que está en el aula, es decir, no el maestro de la maestranza, sino aquel que enseña a leer y escribir, quedaría fuera de este campo semántico. Por lo que esta tercera acepción del IEI (Íd.) podría asimilarse a la de maestranza como una sociedad económica. De esta forma, solo los cargos de los maestros albañiles, herreros y carpinteros constituirían una maestranza.

Entonces, de las tres acepciones del IEI (íd.), dos encuentran analogía con las acepciones de Simón Rodríguez. La acepción número 3 del (íd.) podría asimilarse a la acepción 1 del maestro, por lo que, llegado a este punto, el foco estuvo en el italiano. La desventaja del IEI (íd.) es que no presenta fecha de primera documentación para estas acepciones. Como se señaló, ese instituto cataloga las acepciones 2 y 3 de 'maestranza' como antiguas (ant.), pero ¿qué tan antiguas? Se requiere que todas sean anteriores

a 1557. Por lo que era necesario buscar más datos para acusar directamente a la lengua italiana como la responsable de nutrir espiritualmente las acepciones de la maestranza rodrigueana.

Hasta ahora, solo se había consultado el diccionario en línea del IEI (a), pero al hacer la consulta en la enciclopedia en línea del IEI (b), se encuentran abundantes datos como el que se presenta a continuación.

Maèstri campionési {... -si}. - Scultori, architetti e lapicidi, attivi (12°-14° [...] questo nome, dal luogo di origine di molti di essi. Pur non formando una maestranza legalmente riconosciuta, specialmente nel 12° e nel 13° sec. essi mostrano caratteri stilistici... [Subrayado añadido]. IEI (b)

¿Qué está presentando esta enciclopedia? Que los Maestros *campionési* están activos entre los siglos XII y XIV, aunque no forman una maestranza legalmente reconocida entre los siglos XII y XIII. Es necesario enfatizar que la cita que se presenta no es, ni de lejos, un caso aislado. La enciclopedia en línea del IEI (Íd.) ofrece abundantes registros de agrupaciones (maestranzas) como estas entre los siglos señalados, con sus respectivas obras: campanarios, puentes, catedrales, fachadas, etc., muchas de las cuales aún existen.

Con esta información queda claro que en italiano, la maestranza es sinónimo de personal, pero el personal que trabaja a las órdenes de un maestro (especialista en un área). Los diccionarios italianos reconocen como antiguas aquellas acepciones que hacen mención a la maestranza como: *a*) un gremio de arte o artesanía y *b*) labor docente en una escuela.

Es necesario señalar que en italiano también se recoge una acepción de 'maestranza' como sinónimo de 'maestría' (habilidad superior). Acepción que no se estudia aquí por no estar relacionada con las de Simón Rodríguez, pero que reconoce Gabrielli (en línea) para la lengua italiana e incluso se registra en catalán, Coromines (1993).

6.4. Ejercicio hermenéutico final

Se puede afirmar que es probable que la fuente de donde se nutren las acepciones de la unidad léxica 'maestranza' en Simón Rodríguez provenga del italiano; con cuya lengua existe no solo semejanza semántica, sino también correspondencia ontológica con la del maestro. La maestranza de Rodríguez no es la que en el siglo XVI entró al castellano con prisioneros explotados laboralmente, ni la maestranza que se conocerá siglos más tarde en francés y castellano con una profunda connotación bélico-militar. Es más, la maestranza de Rodríguez tampoco es aquella del siglo XII en la Península Itálica, aunque se inspire en ella.

Nuestro maestro pudo haber tenido conocimiento de la maestranza que nació en las escuelas como una actividad inherente al hacer docente y que derivó en asociaciones fraternales de trabajo, a las cuales subrogó ideas nuevas y contextualizadas a su

época. Nuestro propósito fue conocer el espíritu de la maestranza rodrigueana, resucitar esa idea y develar la posible fuente de la que se nutre. Se espera haber arrojado alguna luz al respecto. Antes de concluir, es necesario recordar que, dentro de algo más de un par de décadas, la propuesta de la maestranza rodrigueana cumplirá su bicentenario. Cabe preguntarse si las ideas del maestro siguen ahora siendo tan incomprendidas como entonces.

Referencias

- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, 384-399, 2007 [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf> [Consulta: 19/09/2023].
- Bautista, J. (2018). *¿Qué significa pensar «desde» América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un Nuevo Modelo de Interpretación*. México: Editorial Itaca.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). *Le Trésor de la Langue Française informatisé* [en línea]. <<https://www.cnrtl.fr/etymologie/maistrance>> [Consulta: 17/09/2023].
- Coromines, J. (1993). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes. Caixa de Pensions «La Caixa».
- Díaz, N. (1999), *Obras de Don Nicomedes Pastor Díaz, de la Real Academia Española. Tomo IV*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [en línea]. <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3b5x6>> [Consulta: 17/09/2023].
- Gabrielli, A.(s/f) Vocabolario della Lingua Italiana. *Dizionario Italiano online Hoepli-Parola, significato e traduzione* [en línea]. <https://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano/parola/M/maestranza.aspx?query=maestranza> [Consulta: 21/09/2023].
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana (a). *Enciclopedia Treccani Vocabolario on line* [en línea]. <<https://www.treccani.it/vocabolario/maestranza/>> [Consulta: 21/09/2023].
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana (b). *Enciclopedia Treccani on line* [en línea]. <<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/maestranza/>> [Consulta: 21/09/2023].
- Real Academia Española (2013a): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <<https://app.rae.es/ntllet>> [Consulta: 21/09/2023].
- Real Academia Española (2013b). *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española (CDH)* [en línea]. <<https://apps.rae.es/CNDHE>> [Consulta: 20/09/2023].
- Real Academia Española (s/f): *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* [en línea]. <<https://app.rae.es/ntllet/>> [Consulta: 20/09/2023].

Rodríguez Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Disponible en [en línea]. <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwm197>> [Consulta: 21/08/2023].

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2016) *Simón Rodríguez Obras Completas*. Caracas: Ediciones Rectorado.

Villalón, C. (2005). *Viaje de Turquía*. Edición y prólogo de Antonio G. Solalinde. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea]. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/viaje-de-turquia--0/html/000423ea-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html> [Consulta: 18/09/2023].

Anexo A

CORPUS CONSTITUIDO POR LOS ENUNCIADOS NODOS Y LAS ARISTAS DE LA MAESTRANZA RODRIGUEANA

Nº	Enunciado en el que aparece la unidad léxica 'maestranza'	Nodos y aristas
1	Formen sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura y <u>maestranzas</u> en las capitales de provincia, y las extiendan, cuando convenga, a los lugares más poblados de cada una/ que designe el número de aprendices y hagan reglamentos, para que los maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos. [Subrayado añadido]. (p. 579).	Es una Sociedad económica En entornos poblados Con reglamentos Con maestros y aprendices
2	PRIMER CONSEJO/ El Colejio de Latacunga se distinguiría/ Asegurando sus Fondos en Fincas Rurales... i creando una <u>maestranza</u> de Albañilería/ de Carpintería i/ de Herrería. [Subrayado añadido]. (p. 631).	Vinculada al colegio Es una Sociedad económica De albañilería, carpintería y herrería
3	<u>MAESTRANZA</u> /... Tráiga el Colejio 3. Maestros, Albañil, Carpintero i Herrero. [Subrayado añadido]. (p. 642).	Maestro albañil, maestro carpintero y maestro herrero Vinculada al colegio
4	En Guayaquil i en Lima, hay Extranjeros hábiles en los 3 Oficios: Engáncheseles por 2 años, con una renta anual de 300 pesos, cada uno. Págueseles el VIAJE. de Guayaquil a Latacunga costaria, por los 3, . . . 75. pesos. Alójeseles en la casa de la <u>Maestranza</u> . i dense, a cada uno, 4 ^{rs} . diarios para su manutención, fuera de lavado i luz. Póngase a cada Maestro, 5 aprendices, Indios de 15. a 20. años. Manténgaseles de tódo, Alimento, Vestido, Calzado, Luz, Lavado, i un real, en moneda, a cada uno, por semana. [Subrayado añadido]. (p. 642).	Con 3 oficios. Es una Sociedad económica. Con casa, aprendices y maestros.
5	Costarian, los 15, 20 reales diarios. Habiendo Cocina, en la <u>Maestranza</u> , para poner Mesa redonda, Maestro i Aprendices se alimentarian bien, i el gasto seria menor. [Subrayado añadido]. (p. 642).	Es una Sociedad económica. Con casa, maestros y aprendices.
6	pero, ¿quien no ocurriría, a la <u>Maestranza</u> , por obra bien-hecha, a precios cómodos i fijos, i sin adelantos? De la Ciudad i de los Pueblos vecinos, pedirían muebles nuevos; . . . reparacion de los viejos; . . . piezas de herrería i de construccion para sus casas; . . y muchas cosas, de las que se traen de Europa.— Con lo que se ganaria, en hechuras, ahorraria el Colejio, en 2 años,	Es una Sociedad económica. Vinculada al colegio. Con maestros y aprendices.

CORPUS CONSTITUIDO POR LOS ENUNCIADOS NODOS Y LAS ARISTAS DE LA MAESTRANZA RODRIGUEANA

Nº	Enunciado en el que aparece la unidad léxica 'maestranza'	Nodos y aristas
	una gran parte de sus gastos . . . por lo menos . . . la manutencion de Maestros i Aprendices. — En fin: ESPERANZAS HAY. El que no se arriesga, ni gana ni pierde. [Subrayado añadido]. (p. 643).	
7	EL COLEJIO siempre ganaria, en haber promovido un bien tan necesario, i no perderia dinero, porque la <u>Maestranza</u> le responderia. [Subrayado añadido]. (p. 643).	Finalidad sociabilidad. Es una Sociedad económica. Vinculada al colegio.
8	La <u>Maestranza</u> podria ganar mucho, montando un aserradero, movido por agua con Sierras rectas para tablas i cuarterones, i con circulares para listones. Compraria la madera, en trozas, i la desengomaria — aprovecharia la que pierden los Cortodares en los Bosques, rajando los troncos i los tocones, con hacha — i haria el taller una especulacion en que solo yo he pensado . . . que es . . . hacer Leña con Aserraduras. [Subrayado añadido]. (p. 644).	Es una Sociedad económica.
9 y 10	En Latacunga hay muchas casas empezadas, que las lluvias están arruinando, tal vez, por falta de medios con qué acabarlas. La <u>Maestranza</u> se ofrecería a ponerlas en estado de habitarlas, dando un presupuesto al dueño, i este obligándose, por escrito, a reembolsar el costo, con un interes de 5 por ciento anual, pagando lo que pudiera, hasta haber amortizado su deuda. La casa quedaria hipotecada, i los réditos, nó pagados, se capitalizarian. El dueño tendria Casa, la <u>Maestranza</u> ganaria, i la Ciudad se hermosearia. [Subrayado añadido]. (p.645).	Es una Sociedad económica. Finalidad sociabilidad.
11	Hace años que la Iglesia Matriz está en proyecto: i hace poco, que los vecinos han contribuido con piedra para edificarla . . . obra que, por costosa, tendrá qué suspenderse muchas veces. La <u>Maestranza</u> la acabaria, i el fondo de Fábrica Parroquial haria con su Templo, lo que los Particulares con sus Casas Proyectadas — iria pagando el Gasto i los Intereses, hasta la amortizacion de su deuda. [Subrayado añadido]. (p.645).	Es una Sociedad económica.
12	La justicia pide, con razón/ que los Artesanos actuales no queden abandonados./ Empléelos la <u>Maestranza</u> , a jornal, exigiéndoles puntualidad y honradez: i si, por escasez de obra, no hubiese en qué ocuparlos, el colegio, por honor a sus sentimientos de humanidad, les daria, en sus haciendas, terrenos en arrendamiento . . . socorriéndolos, a los principios, paraque emprendieran sus trabajos. Con esto se impediria que los Artesanos se agolpasen . . . como lo hacen ahora . . . en su solo oficio, a abaratar el trabajo i a trampear. [Subrayado añadido]. (p. 645).	Es una Sociedad económica. Finalidad sociabilidad. Vinculada al colegio.

CORPUS CONSTITUIDO POR LOS ENUNCIADOS NODOS Y LAS ARISTAS DE LA MAESTRANZA RODRIGUEANA

Nº	Enunciado en el que aparece la unidad léxica 'maestranza'	Nodos y aristas
13 y 14	Cumplidos los 2 años del Enganchamiento, se elegirán 3 Aprendices de los 15. para Maestros, uno en cada Oficio atendiendo al jenio, a la Habilidad, i a la Honradez. Desde ese día, empezará la <u>Maestranza</u> a trabajar por su cuenta, tomando, a su cargo, los enseres de cada Oficio, por INVENTARIO. El Colejio le cederá la propiedad . . . bajo 3 condiciones. 1ª Que la <u>Maestranza</u> continuará bajo el mismo pié, sin que sea permitido, a ningun Maestro ni Oficial, sustraer de los Talleres, Instrumento ni Utensilio, que pertenezca al Establecimiento, ni poner Taller separado, en la Ciudad ni en sus Alrededores. [Subrayado añadido]. (p.646).	2 ^{da} . etapa. Con maestros, aprendices, oficiales, instrumentos, talleres y utensilios. Es una Sociedad económica. Vinculada al colegio. En entornos poblados.
15 y 16	Es regular que, para entónces, los Miembros de la <u>Maestranza</u> hayan aprendido a concentrar sus fuerzas, nó a disiparlas. con perjuicio de su conveniencia. Ya conocerán que. . . mas oferta que pedimento, hace desmerecer el valor del trabajo, i da motivo a contrafacciones i a trampas, por el Regatéo a que se acostumbran los que mandan hacer obras. No harán pacotillas ni Anchetas, a bajos precios, por encargo de los Comerciantes . . . (véase lo que está sucediendo con los Zapatos de Ambato) — El Comercio, en este caso, es el azote de la Industria, en lugar de ser su Apoyo. La <u>Maestranza</u> ha de esperar que le pidan, no rogar con el fruto de su trabajo. [Subrayado añadido]. (p. 646).	Es una Sociedad económica.
17	La Escuela Primaria dará reglas de conducta . . . en jeneral,. . . la <u>Maestranza</u> pondrá en práctica . . . las que le toquen, i el Colejio habrá dado en lo que nadie ! hasta aquí, que es, en hacer ver. . . que en toda ocupacion . . . en toda empresa . . . ha de rejir la Idea de la sociabilidad. [Subrayado añadido]. (p.647).	Con reglamentos. Vinculada al colegio. Es una Sociedad económica. Finalidad sociabilidad.
18 y 19	2ª CONDICIÓN/ Paraque el Colejio ceda la propiedad de la <u>Maestranza</u> . / Que el Colejio tendrá derecho a la mitad de utilidades de la <u>Maestranza</u> por espacio de 5 años, contados desde el día de la Cesion del Establecimiento a los Maestros i a los Oficiales que se formáron en él. Estas utililades no serán partibles sino al fin de cada año, segun el balance. [Subrayado añadido]. (p.647).	2 ^{da} . Etapa. Es una Sociedad económica. Vinculada al colegio.
20	3ª CONDICIÓN/ Que desde la aspiracion de los 5 años, seguirá el Colejio recibiendo, por espacio de 10 años más, la 10ª parte de las utilidades de la <u>Maestranza</u> . [Subrayado añadido]. (p.647).	3 ^{ra} . Etapa. Es una Sociedad económica. Vinculada al colegio.

Nota: Todas las citas que constituyen este corpus están tomadas de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2016)

Anexo B

MAPA DE LAS DISTINTAS ACEPCIONES DEL LEMA *MAESTRANZA* EN LOS DICCIONARIOS DE LA ACADEMIA (1780-2001)

- 2001 ACADEMIA USUAL	- 1992 ACADEMIA USUAL	- 1925 ACADEMIA USUAL	- 1884 ACADEMIA USUAL	- 1817 ACADEMIA USUAL	- 1780 ACADEMIA USUAL
1. f. Sociedad de caballeros cuyo objeto es ejercitarse en la equitación, y que en su origen fue escuela del manejo de las armas a caballo.	f. Sociedad de caballeros cuyo objeto es ejercitarse en la equitación, y fue en su origen escuela del manejo de las armas a caballo.	f. Sociedad de caballeros, cuyo instituto es ejercitarse en la equitación, y fué además en su origen escuela del manejo de las armas a caballo.	f. Sociedad de caballeros, cuyo instituto es ejercitarse en la equitación, y fué además en su origen escuela del manejo de las armas á caballo.	s. f. Sociedad de caballeros, cuyo instituto es ejecitarse en el manejo y destreza de los caballos. Hay varias en España, y cada una tiene su particular uniforme. Equestris ordo quidam.	s. f. p. And. Congregacion, ó junta de varios sugetos de calidad, para ejercitarse en el manejo de los caballos con destreza. Artis equestris magisterii societas.
2. f. Conjunto de los talleres y oficinas donde se construyen y recomponen los montajes para las piezas de artillería, así como los carros y útiles necesarios para su servicio.	f. Conjunto de los talleres y oficinas donde se construyen y recomponen los montajes para las piezas de artillería, así como los carros y útiles necesarios para su servicio.	2. Conjunto de los talleres y oficinas donde se construyen y recomponen los montajes para las piezas de artillería, así como los carros y útiles necesarios para su servicio.	Conjunto de los talleres y oficinas donde se construyen y recomponen los montajes para las piezas de artillería, así como los carros y útiles necesarios para su servicio.		
3. f. Conjunto de oficinas y talleres análogos para la artillería y efectos movibles de los buques de guerra.	f. Conjunto de oficinas y talleres análogos para la artillería y efectos movibles de los buques de guerra.	3. Conjunto de oficinas y talleres análogos para la artillería y efectos movibles de los buques de guerra.	Conjunto de oficinas y talleres análogos para la artillería y efectos movibles de los buques de guerra.	. El obrador donde se trabajan las maderas, cordages, lonas y otras cosas para el uso de la navegacion. Navalium armamentorum officina.	. El lugar donde se trabajan cordages, lonas y otras telas, para el uso de la náutica. Las hay en Galicia y otras partes.
4. f. Local o edificio ocupado por unos y otros talleres.	f. Local o edificio ocupado por unos y otros talleres.	4. Local o edificio ocupado por unos y otros talleres.	Local ó edificio ocupado por unos y otros talleres.		
5. f. Conjunto de operarios que trabajan en ellos o en los demás de un arsenal.	f. Conjunto de operarios que trabajan en ellos o en los demás de un arsenal.	5. Conjunto de operarios que trabajan en ellos o en los demás de un arsenal.	Conjunto de operarios que trabajan en ellos.	. El conjunto de oficiales que se necesitan para la construccion ó carena de un navío. Navalium opificum societas.	

- 2001 ACADEMIA USUAL	- 1992 ACADEMIA USUAL	- 1925 ACADEMIA USUAL	- 1884 ACADEMIA USUAL	- 1817 ACADEMIA USUAL	- 1780 ACADEMIA USUAL
6 .cabo de maestranza m. Capataz de una brigada de obreros.	f.V. cabo, capitán de maestranza.	6. V. Cabo, capitán de maestranza.			
7 capitán de maestranza m. desus. Comandante de arsenal.					

Nota: Tabla elaborada con datos extraídos de RAE (2013a).

Decir casi lo mismo: una reflexión teórico-práctica sobre la sinonimia en árabe y en español

Ali Saleh Al Ewaidat

Al al-Bayt University, Mafrq- Jordan

aliewaidat@aabu.edu.jo

Ali Mohamed Abdel Latif

Universidad de Minia

ali.moawad@mu.edu.eg

Resumen

Este estudio tiene como objetivo arrojar luz sobre el fenómeno de los sinónimos y las diferencias de matices que pueden tener, y de ahí la necesidad de hacer un uso correcto de ellos, tanto en las redacciones como en las traducciones. También analiza la sinonimia en árabe y en español desde una perspectiva comparativa, examinando las diferencias estructurales y semánticas entre ambas lenguas. El estudio aborda la sinonimia parcial, contextual y absoluta, subrayando su papel en la estilística, la traducción y la expresión escrita. A través de ejemplos contrastivos, se evidencia que la sinonimia no siempre implica equivalencia total, lo que plantea desafíos para la traducción y la interpretación textual. El artículo concluye que la sinonimia, lejos de ser un fenómeno marginal, refleja la riqueza expresiva y la evolución cultural de cada idioma y que, dependiendo del contexto de uso, se pueden o no alternar los vocablos con el mismo sentido.

Palabras clave: Sinonimia, lingüística comparada, árabe y español, matices semánticos

Abstract

This study aims to examine the concept of synonyms and the subtle differences they convey, emphasizing the importance of their proper usage in writing and translation. It also compares synonymy in Arabic and Spanish, analyzing the structural and semantic differences between the two languages. The research explores partial, contextual, and absolute synonymy, highlighting their significance in stylistics, translation, and written communication. Through contrastive examples, it shows that synonymy does not always mean complete equivalence, which can pose challenges for translation and interpretation. The article concludes that synonymy is not a minor phenomenon but a reflection of the expressive richness and cultural evolution of each language, and that, depending on the context, words with similar meanings may or may not be interchangeable.

Key Words: Synonymy, comparative linguistics, Arabic and Spanish, semantic nuances

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SINONIMIA

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), en su versión en línea, da dos definiciones de sinonimia. Una es retórica y la otra, lingüística. La primera apunta al "empleo intencionado de voces de significación idéntica o semejante para amplificar o reforzar la expresión de un concepto, como en la gloria, el éxito, la popularidad de un artista", mientras que la segunda se refiere a "una palabra o una expresión que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como empezar y comenzar» (Reguero Rodríguez, 2010: 8). Este hecho lo confirma Martínez de Sousa (1995), en su definición de la sinonimia como "fenómeno semántico por el cual dos o más voces o frases tienen igual o muy parecida significación". Reguero Rodríguez (2010: 31 y 32) añade que la sinonimia se puede dar también entre modismos y locuciones, sean estas conexivas (en pos de equivale a en busca de), adverbiales (de repente por repentinamente) o verbales (dar fin puede sustituir a finalizar; iniciar a dar inicio). La sinonimia es, según este autor, la relación semántica y asociativa entre unidades léxicas diferentes en su significante, pero que comparten en su totalidad su significado lingüístico. Así, se puede deducir por la expresión "en su totalidad" que se defiende más la sinonimia entre dos vocablos respecto solo al significado general y común de los dos, sabiendo que hay un significado especial que solo lo tiene cada uno.

En lengua árabe, la sinonimia adquiere un significado distinto del que tiene en español. Se denomina *al-Taraduf* (الترادف), que, etimológicamente, significa sucesión. Así, cualquier cosa que viene tras otra es sucesiva o *mutaraduf* (مترادف) (Malik al-Zyadi, 1980: 21-22). Con este significado aparece la sinonimia en este ejemplo sacado del texto coránico.

﴿...إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبَّكُمْ فَاسْتَجَبَ لَكُمْ أَنِّي مُُمِدُّكُمْ بِالْفِ مِّنَ الْمَلَائِكَةِ مُرْدِفِينَ﴾ (الأنفال: ٩)

"...Él os respondió: Ciertamente os auxiliaré con mil Ángeles que descenderán sucesivamente" (Ali Sánchez y Mouheddine, 2004: 127) (Al-'Anfāl: 9)

Pero en cuanto al significado técnico o lingüístico, varios lingüistas árabes definen la sinonimia en términos similares a los españoles. Entre ellos se menciona a Fakhr al-Din El Razi (1997, Parte I: 251): "Los sinónimos son los vocablos individuales que se refieren a la misma designación por la misma consideración" (traducción del investigador). "La misma consideración" se refiere a que ambos vocablos denotan el significado sustantivo o original sin referirse al adjetivado; como, por ejemplo, en Allah y Al-Rahman. El primero indica solo el sustantivo, una consideración, mientras que el segundo alude tanto al sustantivo como al adjetivo, es decir, dos consideraciones. Ibn Faris (1997: 59-60) admite las diferencias lingüísticas y define la sinonimia como "la misma cosa designada con diferentes nombres, como al-Sayf (السيف), al-Muhannad (المهند) y al-Ĥusām (الحسام), que se refieren a la espada, y mantiene que cada nombre debe tener un rasgo diferenciador respecto al significado y a la utilidad."

2. DEFENSORES DE LA SINONIMIA

Coseriu (1977: 18) dice que tanto el saber intuitivo, que el hablante, sea rústico o culto, tiene en sus actuaciones lingüísticas, como su propia competencia de expresiones equivalentes, le permiten decir "lo mismo" de otra manera; como "es decir", "o sea", "en

otras palabras”, sabiendo que entre los significados existen relaciones de igualdad que permiten el uso indistinto de uno u otro en la misma situación comunicativa. Ello es cierto a nivel general; pero cuando se trata de un campo lingüístico o una ciencia X, el caso será diferente y habrá que tener en cuenta los matices o aspectos que diferencian un vocablo de otro, aun admitiendo que son sinónimos. En otras palabras, huelga distinguir entre lo que es la relación sinonímica que guardan los vocablos y que resulta de la tenencia de un significado general común o una similitud, de lo que es el sentido exclusivo, único y especial de cada vocablo y que hace que transmita una connotación pragmática diferente. El contexto, en este caso, desempeña un papel primordial para la selección del significante más adecuado.

En cuanto a la variación estilística como factor que confirma la sinonimia, Reguiero Rodríguez (2010:19) indica que varios especialistas, aunque niegan la sinonimia en la lengua, aceptan la sinonimia estilística, destacando su frecuente aparición en la literatura como una necesidad para evitar la repetición, la monótona reiteración y para dar variación al texto. Señala que la relación de similitud de significado no puede confundirse con la identidad semántico-lingüística. Es más, sus sutiles diferencias son las que confieren al texto literario la originalidad y la variedad buscadas. Esto lo avala Gregorio Salvador (1985: 64 y 79) al decir que “si hay sinonimia estilística, pues también hay, naturalmente, sinonimia lingüística”.

Esta idea representa la base de nuestra opinión, ya que demuestra que la sinonimia existe. Dado que se reconoce la sinonimia estilística para evitar redundancias indeseables en literatura, entonces sí existe la sinonimia lingüística. Gregorio Salvador (1985: 51-66) señala la existencia de la sinonimia como relación semántica lingüística y como hecho innegable de la lengua, y dice que “la existencia de sinónimos no es solo evidente, es obvia, y que me sorprende la ofuscación de tantos lingüistas como se han negado a verla”. Añade que:

Los llamados diccionarios de sinónimos de tan larga tradición desde el siglo XVIII han constituido, más bien que catálogos de voces de idéntico significado, un esfuerzo por establecer diferencias significativas entre palabras de significado próximo o parcialmente común.

Gregorio Salvador establece una serie de principios para la confirmación de la sinonimia, entre los que destacamos:

- 1) Los sinónimos existen en el sistema de la lengua y, como necesidad y recurso, en el hablante:

...si hay ejemplos de vocablos absolutamente intercambiables en cualquier contexto, sin modificar el contenido denotativo, entonces es que sí hay sinónimos y el axioma contrario quedará anulado por la propia evidencia de los hechos.

Aunque se admite la sinonimia absoluta en pocos casos, este argumento no parece sólido, porque se da muy poco en la lengua y es limitado a algunos contextos en los que la conmutación de vocablos no afecta el mensaje. Entonces, no se puede establecer una regla a partir de un caso poco frecuente. Tampoco se puede avalar la tesis de que, si no se altera el contenido denotativo de los vocablos, se pueden intercambiar en cualquier contexto, porque no se debe descuidar el contenido connotativo que carga la comunicación y que tiene más significación. Por lo tanto, limita la intercambiabilidad a ciertos contextos. Entonces, sí se pueden intercambiar los vocablos solo en los contextos en los que se enfoca más el sentido denotativo que el connotativo. Por eso, distinguir entre el contenido denotativo y el contenido connotativo es un factor muy importante para detectar los rasgos diferenciadores entre los sinónimos.

El segundo argumento es el de la existencia de vocablos perfectamente intercambiables en el mismo contexto e incluso en todos los contextos. Existen sinónimos en la lengua estándar que un hablante puede utilizar indistintamente y cuya conmutación no supone diferencia alguna de significado (*quizás, a lo mejor, posiblemente y probablemente*). En tercer lugar, la diferenciación eufemística y estilística, que no implica diferenciación de significado, no invalida la sinonimia. Por ejemplo: *barriga y vientre, pipí y orina*, no suponen rasgos de significado, sino circunstancias de uso. Gregorio Salvador concluye, pues, que “son sinónimos dos significantes con idéntico significado, sin que en sus sememas pueda advertirse ni el más mínimo rasgo diferenciador”. Así, Salvador se enfoca más en las condiciones de sinónimos idénticos sin dar importancia a los sinónimos de significado próximo, que es el caso de mayor frecuencia.

En lengua árabe, Malik al-Zyadi (1980: 212 y 213) afirma que la sinonimia existe como resultado de la evolución lingüística. Así, se pueden usar dos nombres o más para la misma designación sin que haya lugar a diferencias y sin considerar la etimología, que es la razón principal de la negación de la sinonimia. Al mismo tiempo, admite que la diferenciación es el origen de la mayoría de los sinónimos, pero que estas diferencias se descuidaron de modo que, con el tiempo, ya se usan para referirse a un mismo significado. Al-Zyadi (1980: 65-67) señala que los contemporáneos árabes establecieron una serie de condiciones para validar la sinonimia. Son: la identidad total del significado, la pertenencia a una misma área lingüística o a un mismo dialecto, el no ser un vocablo el resultado de la evolución fónica de otro, y, por último, la simultaneidad espacio-temporal. Concluye que los contemporáneos no exigen tan solo la identidad total del significado, sino también que la sinonimia se base en el principio de la conmutación o la intercambiabilidad de la palabra en el contexto sin que se altere el significado de ningún modo. Ellos consideran que esto es el criterio fundamental para identificar sinónimos, y que es el verdadero pilar de la sinonimia real, y, por consiguiente, excluyen los demás vocablos de significado próximo de ser sinónimos.

Varios lingüistas árabes confirmaron la sinonimia, diciendo que no tiene sentido buscar argumentos para avalarla, ya que es una obviedad como, por ejemplo, *al-qu`ūd* (القيود) y *al-julūs* (الجلوس). Para ellos, la negación de la sinonimia es un abuso de algunos lingüistas sin argumento sólido, idea ésta compartida con Gregorio Salvador. (Al-Siyūṭi, 1986 tomo 1: 403; Salih Al-Shāyī, 1993: 40)

2.1. Ventajas de la sinonimia

La sinonimia se caracteriza por algunas ventajas que, según sus defensores, son: 1) la variación de los modos de expresión, la posibilidad de seleccionar entre diferentes alternativas para referirse al mismo significado general en un marco razonable para no perder la precisión expresiva; 2) el uso retórico o figurado para evitar la reiteración; 3) la explicación de vocablos con otros más fáciles y claros para facilitar la comprensión. (Salih Al-Shāyī, 1993: 71-72)

De lo cual se puede entender que estos lingüistas consideran que la sinonimia es un hecho demostrado que no necesita pruebas y, paradójicamente, presentan ejemplos que efectivamente no son sinónimos, sino adjetivos diferentes del mismo sustantivo original, como *al-sayf*, *al-sārim* y *al-muhannad*, o vocablos que parecen sinónimos, pero verdadera y etimológicamente no lo son, como *al-'insān* y *al-bashar*.

Alegan que si cada vocablo tiene un significado diferente del otro, entonces no está permitido en la lengua expresar o explicar el significado de una palabra recurriendo a otra; como, por ejemplo, explicar *rayb* (ريب) por *shakk* (شك), que significan duda o sospecha. Los que niegan la sinonimia, como Ibn Faris, contestan a este argumento diciendo que sí se puede explicar el significado de una palabra usando otra por la proximidad semántica entre ellas, porque son dos significantes diferentes, pero simplemente cada uno tiene una connotación *ad hoc*. Y, según Salih Al-Shāyī (1993: 60-69), los defensores añaden más argumentos sobre la existencia de la sinonimia en árabe, de las cuales destacamos las siguientes. En primer lugar, la pérdida de la adjetivación o los adjetivos del sustantivo. Los sustantivos tienen uno o más adjetivos. A estos adjetivos les daban mucha importancia antiguamente, pero con el paso del tiempo y con el abundante uso de estos adjetivos, han ido perdiendo su función como adjetivos para acercarse más a la de sustantivo, hasta llegar a ser considerados como sinónimos del nombre original. En segundo lugar, la metáfora o la metonimia son razones importantes del abundante uso de la sinonimia, ya que cuando las palabras se usan metafóricamente para referirse a algo, atraen más la atención y gustan más, como, por ejemplo, designar la palabra *al-'asal* (العسل, miel), con *al-sahbā* (الصهباء) y *al-madhya* (الماذية) y designar *lughā* (اللغة, lengua), con *lisān* (لسان) y *jāsūs* (الجاسوس, espía), con *'ayn* (عين, ojo).

1. DETRACTORES DE LA SINONIMIA

Jonama (1806: 42)¹ defiende que los sinónimos, “signos duplicados para una misma idea”, son “el mayor defecto de un idioma” y “contrarios a la riqueza de una lengua”, ya que suponen falta de precisión, que “es la buena aplicación de los signos... a las ideas que se quieren expresar”. Jonama se limita a los sinónimos de idéntico significado, objeto de mucha controversia y de muy poca frecuencia. Él parte de la idea de que, si se puede decir lo mismo con una palabra, entonces la segunda no da para más y será innecesaria

¹ Uno de los más importantes lingüistas españoles. Nació en Gerona y murió en La Coruña en 1823.

lingüísticamente. Esta idea nos parece de poco rigor porque la existencia de dos vocablos o más para referirse al mismo significado enriquece la lengua y los textos.

Una reflexión similar se puede ver en *el Diccionario de Sinónimos de la Lengua Castellana* de María de Olive² y López Pelegrín³ (1842). En la *Advertencia*, escrita por López Pelegrín, se afirma que no existen sinónimos, sino palabras que se refieren a la misma idea.

Propiamente hablando, no hay sinónimos en las lenguas antiguas, ni en las modernas. Hay sí palabras que se refieren a una misma idea, pero que la califican de distinto modo, y por consiguiente no significan lo mismo y no son sinónimos. (Reguero Rodríguez, 2010: 12)

Creemos que lo sostenido por Pelegrín no se aparta mucho de la idea de la sinonimia ni demuestra su negación completa, ya que se puede considerar más bien como una aproximación al concepto de sinonimia de significado cercano, pero en otras palabras. Los sinónimos similares sí pueden referirse a una misma idea, calificándola de distinto modo porque cada uno tiene sus connotaciones únicas y significados especiales, pero siguen siendo sinónimos por participar en el significado general y común.

En *Semántica y Lexicología del Español*, Gregorio Salvador (1985) resalta la opinión de Bréal, quien niega la sinonimia en virtud de su ley de repartición del significado. Es una ley según la cual las voces de una lengua tienden a repartir su contenido y acaban por diferenciarse semánticamente. Compartimos en parte lo que dice Bréal porque las voces implicadas en la ley de repartición del significado pueden dirigirse en varias direcciones según el cambio o la evolución semántica; y, por lo tanto, sí acaban diferenciándose semánticamente, o sobreviven conservando sus connotaciones especiales junto a la denotación común, o desaparecen una de ellas porque no aporta ningún matiz significativo diferente.

Por su parte, Berruto⁴ (1979:92) se apoya en criterios de diferenciación de uso por razones subjetivas (emotividad, estilísticas) y objetivas (sociales y geográficas):

...es difícil establecer una verdadera identidad de significado entre dos o más palabras distintas (suponiendo que exista): en otras palabras, la conmutabilidad perfecta dentro de un mismo contexto no se da más que teóricamente. Por lo tanto, la sinonimia en sentido riguroso no existe, dado que siempre hay o por lo menos es de suponer que siempre exista, algún valor estilístico, emotivo, social...etc., que diferencia, aunque sea ligeramente, a palabras de significado aparentemente igual.

Berruto solamente niega la sinonimia como identidad de significado y ve que siempre hay algún valor estilístico, emotivo o social diferenciador, lo cual creemos que no contrasta con el concepto de sinonimia de significado aproximativo, ya que estos valores, cuando existen, no eliminan el significado general común por el cual los consideramos y usamos como

² (1767- 1843) escritor, traductor, historiador, periodista, lexicógrafo y político español.

³ Santos López Pelegrín (1801-1846): un gran periodista, lingüista y poeta y nació en Guadalajara.

⁴ Gran lingüista y literato italiano que nació en 1946. *La Semántica* (1979) es una de sus obras destacadas.

sinónimos. Esto pasa salvo en los casos en que el enfoque contextual o el sentido en cuestión se refiera solo a un matiz especial y único, que no es común entre los dos vocablos. En este caso no son sinónimos, y, por consiguiente, no se pueden intercambiar en el mismo contexto o situación.

Palmer⁵ (1978: 699) no se distancia del argumento de la distribución y posterior desaparición de las palabras que poseen en la lengua el mismo significado.

...se puede sostener que no hay sinónimos auténticos, que ningún par de palabras tiene exactamente el mismo significado. En realidad, parecería improbable que dos palabras que poseyeran exactamente el mismo significado sobrevivieran en una lengua.

Palmer va en la misma línea de la negación de la sinonimia de significado idéntico, que se ha sostenido anteriormente y que es rara o de aparición poco frecuente. Tampoco niega la sinonimia de significado similar. Al contrario, la prueba, diciendo que las palabras no tienen exactamente el mismo significado, lo que concuerda con lo anteriormente dicho sobre el matiz especial de las palabras.

Entre los lingüistas árabes, Ibn Al-Arabi niega tajantemente de la sinonimia porque:

En cada par de letras que los árabes usan para referir al mismo significado hay un significado que no lo tiene otro. Si lo descubrimos, lo revelamos; pero el hecho de desconocerlo no significa que los árabes lo ignoraban. (Abdul Rahman, 1971: 196) (Traducción del investigador⁶)

¿Se puede usar un vocablo para expresar otro diferente a pesar de esta diferencia de sentido? A esta pregunta contesta Ibn Faris del siguiente modo:

En cuanto a lo que dicen de que, si hay dos significados diferentes, entonces no se puede expresar uno usando el otro; decimos que sí se puede por la semejanza o la aproximación entre ellos. No decimos que los dos vocablos sean diferentes, sino cada uno tiene un significado único que no es compartido. (Al-Siyūṭī, 1986, tomo 1: 404-405) (Traducción del investigador⁷)

Los detractores de la sinonimia creen que el ideal lingüístico es que cada vocablo tenga una designación única sin sinonimia, ya que lo más natural es tener varios nombres para las diferentes designaciones. Así, abogan porque la sinonimia es contraria al origen lingüístico por las siguientes razones: 1) Como el objetivo de cualquier lengua es la comunicación, entonces, con una sola designación ya es suficiente. De ahí que establecer otra designación sobraría por carecer de sentido, de lógica y de justificación. Por lo tanto, diferentes

⁵ Frank Robert Palmer es un lingüista e investigador británico.

⁶ "كل حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد في كل واحد منهما معنى ليس في صاحبه، ربما عرفناه فأخبرنا به وربما غمض علينا، فلم نلزم العرب جهله".

⁷ "وأما قولهم إن المعنيين لو اختلفا لما جاز أن يعبر عن الشيء بالشيء، فإننا نقول: إنما عُبر عنه من طريق المشاكلة، ولسنا نقول إن اللفظتين مختلفتان فيلزمنا ما قالوه، وإنما نقول: إن في كل واحدة منها معنى ليس في الأخرى".

nombres y expresiones conducen a diferentes significados, y 2) La necesidad de resumir, es decir, expresar lo justo y suficiente para alcanzar el objetivo lingüístico, ya que de lo contrario sería demasiado e inútil.

4. CLASIFICACIONES DE LA SINONIMIA

4.1. Sinonimia lingüística versus estilística

Con sinonimia lingüística se hace referencia al uso de dos o más vocablos de idéntico o próximo significado en un cierto contexto. La sinonimia estilística, en cambio, se relaciona de forma directa con la intencionalidad afectiva y expresiva del hablante y su competencia léxica, que le hace seleccionar palabras de significado próximo para expresar la misma idea o realidad de modos diferentes, y, por lo tanto, diversificar el estilo y evitar la monotonía de la repetición o la redundancia. Por ejemplo, entre comadre, comadrona, matrona y partera no existen diferencias de significado lingüístico sino de preferencia estilística. (Regueiro Rodríguez, 2010: 76-77 y 79)

4.2. Sinonimia referencial versus léxica

La sinonimia referencial es usar dos o más vocablos diferentes para la misma referencia o realidad. Eso no quiere decir que tengan la misma significación, como, por ejemplo, usar los vocablos *padre* y *progenitor* para indicar a la misma persona. La sinonimia léxica depende del contexto y significa usar vocablos sabiendo que existen diferencias o matices semánticos entre ellos. (Regueiro Rodríguez, 2010: 18-19). Así, por ejemplo, “los buenos atributos de Alá” (أسماء الله الحسنى), los nombres del Corán, los nombres del día de la Resurrección, del infierno, del profeta Muhammad, etc. No se puede decir que son sinónimos léxicos, sino que se trata de diferentes referencias a la misma entidad con modos o sentidos diferentes y distintivos, porque cada uno de ellos es usado contextualmente para significar un matiz único y especial.

4.4. Geosinónimos versus sociosinónimos y sinónimos situacionales

Los geosinónimos son sinónimos porque tienen el mismo significado lingüístico, aunque se emplean en distintos ámbitos geográficos, como, por ejemplo, *falda*/*pollera* (español peninsular y español de América, respectivamente). (Regueiro Rodríguez, 2010: 38). Los sinónimos situacionales dependen de múltiples circunstancias y factores, entre ellos los registros del hablante y los niveles de formalidad, así como la situación comunicativa, de los cuales resultan los sociosinónimos que pueden ser formales o informales, cultos o coloquiales. (Regueiro Rodríguez, 2010: 76 y 77)

4.5. Sinonimia absoluta versus parcial

Martínez de Sousa (1995) establece una clasificación de la sinonimia en función de la identidad o aproximación del significado lingüístico. A partir de ahí, distingue dos clases de sinonimia: sinonimia absoluta, que es la cualidad de dos términos de ser intercambiables en todos los contextos, aunque tengan distintos registros (*anginas* y *amigdalitis*), y la sinonimia parcial, que hace referencia a la cualidad de dos términos semánticamente próximos, pero no intercambiables en todos los contextos: *oír* y *escuchar*.

De lo presentado anteriormente, se puede concluir que la sinonimia es la relación establecida entre dos o más signos lingüísticos de significado idéntico o próximo y que se pueden intercambiar en todos o en algunos contextos, respectivamente, con fines estilísticos y lexicológicos. Es de notar que nuestra aproximada definición del concepto tiende más a la sinonimia parcial, porque creemos que la sinonimia absoluta se da en muy pocos casos, y no podemos fundar nuestra idea al respecto sobre casos muy limitados. En este sentido, se puede alegar que, aunque haya vocablos de significado próximo, y tengan rasgos diferenciadores cognitivos, emotivos, socioculturales, etc., seguirán siendo sinónimos por la denotación general o común que los une. Asimismo, hay que distinguir entre el concepto de sinonimia lexicológica, estilística y el de sinonimia lingüística. Nos parece que esto es la causa principal de la controversia sobre la sinonimia por no tener un concepto determinado y flexible de la misma ni una clasificación bien clara de ella, ya que, según Garrido Rodríguez (2006: 3), la definición de sinonimia es, en la mayor parte de los casos, mucho más estricta que los ejemplos que se suelen proponer.

5. ANÁLISIS DE LOS EJEMPLOS

El presente apartado ofrece un análisis de un grupo de palabras sinónimas en árabe extraídas del texto árabe normativo por excelencia, que es el Corán, y sus respectivos equivalentes en español. En cada ejemplo se intenta explicar las diferencias lingüísticas. Cuando se explica el significado de una palabra, expresión o más, se usará el Diccionario de la Real Academia Española en su versión en línea, al cual se referirá como DRAE, y al Diccionario de Uso del Español de María Moliner se referirá como María Moliner. En el caso de explicar una definición de una palabra árabe, se recurrirá al diccionario Lisān Al-`Arab o Al-Qāmūs Al-Muhīt en su versión en línea, y a ellos se referirá como Lisān Al-`Arab o Al-Qāmūs Al-Muhīt, respectivamente.

5.1. *Al-ḥalif* (الحلف) y *al-qasam* (القسم)

Al-ḥalif (الحلف) se refiere a los juramentos falsos. Aparece siempre con los juramentos de los mentirosos o los hipócritas que desde un principio y a la hora de jurar no tienen la intención de cumplir. Así viene en el Corán, texto árabe por antonomasia, en trece diferentes ocasiones y todas ellas con el sentido de incumplir los juramentos (Abdul Rahman, 1971: 22 y Fahmi Al-Nozahi, 2015: 45). *Al-qasam* (القسم), en cambio, hace referencia a los juramentos reales o verdaderos, aunque estos no se cumplan en pocos casos. Se coloca siempre con la intención verdadera del hablante a la hora de jurar, de la cual resulta su cumplimiento con el juramento en la mayoría de las ocasiones (Fahmi Al-Nozahi, 2015: 45). Entonces, el criterio establecido para la identificación de la diferencia lingüística es la colocación.

El verbo *jurar* en español no abarca las connotaciones en cuestión. Solamente significa *prestar juramento*, sea verdadero o falso, mal o bien intencionado. En las acepciones del mismo verbo se encuentra la expresión que puede aproximarse más al sentido del verbo *ḥalif*, que es “jurar en falso”, lo cual significa: “Asegurar con juramento lo que se sabe que no es verdad” (DRAE). Así, esta locución verbal transmite mejor el sentido contextual del verbo. Para *al-qasam* o el verbo *aqsama* (أقسم) se puede usar la expresión “jurar solemnemente”, expresión del Diccionario de Árabe Culto Moderno (árabe-español) de Julio Cortés, para dar más credibilidad al juramento prestado.

5.2. *Al-khawf* (الخوف) y *al-khashyah* (الخشية)

A menudo, los propios árabes confundimos los dos vocablos *al-khawf* (الخوف) y *al-khashyah* (الخشية). Los intercambiamos como si fueran sinónimos; pero, en realidad, no lo son, ya que poseen rasgos diferenciadores y distintivos, al menos, al usarlos en un contexto religioso o formal. *Al-khawf* significa esperar un mal y, mayoritariamente, resulta de la limitación y la debilidad de quien teme. *Al-khawf* resulta de una probabilidad, y a veces de alguna realidad, que provoca esa sensación, aunque el asunto del que se teme puede ser algo fácil que no merezca la pena ni el sufrimiento. *Al-khawf* puede causar un movimiento rápido o un desorden en los latidos del corazón, del cual resulta el miedo. Así, en sí, es un sentimiento negativo y indeseado que sienten los hombres al enfrentar el tema temido. (Fahmi Al-Nozahi, 2015: 22 y Al-Zarkashi, 1984, tomo 4: 78).

Al-khashyah es una sensación mucho más fuerte que *al-khawf* y va acompañada siempre de la glorificación de Alá. *Al-khashyah* resulta siempre de una certeza o información real y conocida, es decir, siempre es justificada por alguna razón. Es una sensación que también resulta de la fuerza, como lo que sienten hacia Alá los sabios, los eruditos y los verdaderos creyentes. Así, *al-khashyah* es una sensación positiva y deseada, ya que resulta de la devoción, la obediencia y la fe verdadera y firme. Aisha Abdul Rahman (1971: 209) dice que *al-khashyah* no se siente en el Día del Juicio Final, sino en la vida mundana, ya que se trata de una prueba de Alá a Sus siervos para ver cómo actuarán en determinadas situaciones.

Al examinar el significado del verbo *temer*, vemos que significa “tener a alguien o algo por objeto de temor, recelar un daño, en virtud de antecedentes o sospechas”. Y respecto al significado de *miedo*, podemos ver que es “una angustia por un riesgo o daño real o imaginario” (DRAE). Vemos que las acepciones concuerdan con lo explicado en cuanto al sentido exacto de las palabras “temer” o “miedo”, ya que indican sospecha o recelo por un daño real o imaginario. Por lo tanto, creemos que “adorar o actuar con devoción” transmite el sentido del verbo *yakhshay*, y “temer” o “tener miedo” lo hace para con *yakhaf*.

5.3. *As-Sirr* (السِر) y *al-Najwá* (النَّجْوَى)

An-najwá (النَّجْوَى), que proviene de la palabra *al-najwah* (النَّجْوَةُ), significa etimológicamente lo elevado de la tierra (Lisán Al-‘Arab). De esto se desprende el sentido de que cuando unos conversan apartados de los demás o susurrando, alejan o separan sus palabras de los presentes, como la parte elevada y separada del resto de la superficie de la tierra. *An-najwá* suele ser entre tres personas o más, mientras que *as-sirr* (السِر) es solamente entre dos. Así, *an-najwá* significa las palabras ocultas de los demás, como la conversación que mantuvo el profeta Moisés con Alá (Fahmi Al-Nozahi 2015: 123). En cambio, *as-sirr* significa reservar o mantener una cosa dentro del alma. Se dice que este dicho es un secreto, considerándolo como una metáfora de lo que está escondido dentro del alma sin que lo vea nadie. Así, *as-sirr* se refiere a las palabras dichas o los actos hechos en secreto.

En español, *secreto*, *conversación secreta* o *hablar en secreto* puede referirse a estas dos palabras. Pero, a la luz de lo explicado, no puede considerarse correcto, porque este término simplemente se utiliza para indicar el hecho de hablar de cierta manera para que los demás no se enteren de lo dicho, aunque se diga delante de ellos, pero no es un secreto con todo el

sentido de la palabra (Al-Qurtubi, 2006: tomo 20: 308). La palabra *confidencia* tampoco encaja con el sentido, porque significa “acción de comunicar algo a alguien en secreto”, es decir, lo mismo que “*hablar en secreto*” (María Moliner). Sin embargo, la locución *en privado*, que significa “a solas o en presencia de pocos”, parece ser más exacta para expresar ese sentido (DRAE).

Por lo dicho, *hablar en privado*, *hablar aparte* o *en un aparte* da con el sentido de *an-najwá*, ya que la palabra “apartadamente” significa “aplicado a “decir” o “hablar” en un aparte”, y “aparte” se usa con los verbos “decir, hablar, llamar”, con el significado de separar a la persona de las demás presentes. Ya en el teatro, significa “lo que dice un personaje a otros sin que los oigan los demás” (María Moliner). Para el *as-sirr*, podemos usar *secreto* o *hablar en secreto*.

5.4. *Al-inbijās* (الانبجاس) y *al-infijār* (الانفجار)

A primera vista, el significado de los dos términos parece igual o idéntico, pero si ahondamos un poco en las profundidades, encontramos matices diferenciadores. *Al-inbijās* (الانبجاس) se refiere al surgimiento o la aparición del agua en partes o aperturas estrechas y pequeñas de la roca que Moisés golpeó con su bastón. Entonces, aquí el lugar de salida del agua es estrecho o de poca anchura. Por eso, *al-inbijās* se refiere a la primera fase de la aparición del agua cuando todavía es poca y débil, y es un resultado lógico y consecuente de salir de una ranura estrecha. En ello coinciden Al-Qurtubi (2006, tomo 2: 138), Fahmi Al-Nozhai (2015: 203) e Ibn Kathir (1999, tomo 1: 279). Para *al-infijār* (الانفجار), Al-Nasfi (1998, tomo 1: 92) y Al-Tabari (2006, tomo 2: 9) sostienen que se usa con el agua cuando se refiere a un movimiento brusco, a la fuerza y a la abundancia de la fluidez del agua. Entonces, el verbo *infajara* (انفجر) se refiere a la fase final de la aparición del agua, cuando ya fluye repentina y fuertemente (Lisān Al-'Arab), y de ello resulta mucha agua fluida que puede llegar a formar un río (Fahmi Al-Nozhai, 2015: 203).

En lengua española, *brotar* o *hacer brotar* sirve solo para referirse al sentido de “*al-inbijās*” porque concuerda con lo que hemos explicado. Así, lo confirma el DRAE indicando que proviene del “brote”, que es la “acción de brotar”, es decir, “empezar a manifestarse”. Por eso, el verbo “*brotar*”, dicho de una planta, significa “nacer o salir de la tierra”, y, dicho del agua, significa “manar, salir de los manantiales”; y, referido a una cosa, “tener principio o empezar a manifestarse” (DRAE). Por otro lado, para el verbo árabe “*infajara*” o “*fajjara*”, sería mejor acudir a “*fluir*” y “*hacer fluir*”, respectivamente, ya que “*fluir*” significa “correr”, referido a un líquido o gas (DRAE), y también “deslizarse un líquido por algún sitio o brotar de un sitio”; y “marchar algo con facilidad, sin obstáculos” (María Moliner). Cabe mencionar aquí que también podemos usar “*fluir*” o “*hacer fluir*” con la locución adverbial “*a raudales*”, que significa “abundantemente” y es derivada de “*raudal*”, que es “caudal de agua que corre violentamente o abundancia de cosas que rápidamente y de golpe concurren o se derraman” (DRAE); y también “masa de agua corriente, cuando es abundante y de curso rápido” y “cúmulo de cierta cosa, que sale abundantemente de un sitio, o se mueve” (María Moliner).

También, se aconseja recurrir, según si es intransitivo o transitivo, a otras alternativas como *surgir* y *hacer surgir*, ya que *surgir* es “surtir, brotar hacia arriba” (DRAE), referido al

agua, y “salir una cosa, agua u otro líquido, de la tierra u otro sitio y llegar a cierta altura, aunque no sea en sentido vertical” (María Moliner). Y como última alternativa, se puede usar *manar* y *hacer manar*, sabiendo que “manar” significa “salir o surgir de forma abundante”, según el Diccionario Didáctico del Español, y referido a una cosa, “abundar o existir en gran cantidad” (DRAE).

5.5. *Al-Ya's* (اليأس) y *al-Qunūt* (القنوط)

Los dos vocablos *al-ya's* (اليأس) y *al-qunūt* (القنوط) son considerados por muchos como sinónimos absolutos. Pero, en realidad, cada uno tiene matices especiales que lo diferencian del otro. *Al-ya's* significa lingüísticamente la desaparición de la esperanza, sentir desesperanza hacia una cosa (Al-Qāmūs Al-Muḥīṭ). Se puede sentir antes o después de la esperanza. Así, cuando uno se desespera, es que ya no cree en este acto, concepto o ruego que se realice (Fahmi Al-Nozahi, 2015: 155). *Al-Ya's* se coloca mayormente con la incredulidad, y, por lo tanto, se dirige a los incrédulos porque ellos no tienen ninguna esperanza en la Otra Vida. Por otro lado, *al-qunūt* significa desanimarse respecto al bien o la misericordia de Alá (Lisān Al-'Arab). Por eso, el sentido de *al-qunūt* es más específico que el de *al-ya's*, porque se refiere al sentimiento de desánimo, pero solo del bien o la misericordia de Alá (Al-Aṣṣfahani, tomo 2: 534). Se entiende de esto que *al-qunūt* no indica la total desesperanza como *al-ya's*, sino que el ánimo de esperar la realización de un acto o una cosa que se encuentre afectada por la impaciencia o por la debilidad de la fe respecto a la misericordia, el bien o la recompensa de El Señor, pero se sigue teniendo esperanza.

En castellano, el verbo *desesperar* puede ser un equivalente de los dos términos, a pesar de los matices únicos de cada uno. Sin embargo, el texto fundacional de la lengua árabe, el Alcorán, viene de la aleya 49 de la sura *Fuṣṣilat* y marca una diferencia entre los dos vocablos, ya que contiene los dos términos usados en forma de adjetivos: *ya'ūs* (يُؤْسٍ) y *qanūt* (قنوط). En esta aleya nos enteramos de que hay diferencia entre los dos: uno es *desesperar* y el otro *se desanima* (Al-Tabari, 2001, tomo 20: 457 y 458, y Khedr Al-Doury, 2005: 212).

Por lo dicho, para referirse a *al-qunūt* no se recomienda usar el verbo *desesperar*. *Al-qunūt* se coloca con la gente en general para advertirles del desánimo y, sobre todo, con los creyentes, que tienen fe, puesto que la fe es la fuente de la esperanza. Sería aconsejable recurrir a *desanimarse*, *desalentar*, con el sentido de “quitar el ánimo a alguien”, mientras que para *al-ya's*, es factible el uso de *desesperar* o *desesperanzar-se* (DRAE).

6. CONCLUSIONES

La sinonimia se divide en dos categorías principales: absoluta y parcial. Para que exista sinonimia absoluta, las voces deben ser intercambiables en todos los contextos, y esto se da en muy pocos casos.

La sinonimia, aunque existe a nivel estilístico y lexicográfico, no es admisible a nivel léxico-semántico. En la mayoría de los casos, se encuentran dos partes semánticas: una parte de significado común, en la que se apoya la posibilidad de su conmutación contextual,

y otra diferencial que les da un carácter especial y único, lo que conduce a la categoría más frecuente: la sinonimia parcial.

Si no se pueden detectar las diferencias semánticas entre las voces, se las considerarían sinónimos absolutos. Por lo tanto, se recurriría a la generalización como técnica de redacción y también de traducción, que inevitablemente conduce a la pérdida de muchos de los rasgos semánticos de los escritos.

La reiteración de la técnica de generalización denota la debilidad de la formación lingüística de los, así como su incapacidad para distinguir las singularidades semánticas entre los diferentes vocablos, no solamente en la lengua extranjera, sino también en su propia lengua materna. Esto se considera una grave deficiencia en la competencia lingüística de los profesionales que enfrentan la seria responsabilidad de redactar un mensaje de alta calidad o de traducirlo.

El uso de diferentes vocablos en la redacción o en la traducción para expresar un mismo sentido, creyendo que son de significación idéntica, es algo ajeno a la realidad, de lo cual resulta un texto que carece de los elementos de coherencia y cohesión necesarios.

El léxico coránico en general y los términos de significación parecidos en particular están cuidadosamente seleccionados y empleados. No son, por lo tanto, intercambiables ni reemplazables. Cada término significa aquello para lo que ha sido revelado ni más ni menos. Por todo ello, debe ajustarse lo máximo posible a estos criterios y parámetros.

Bibliografía en español:

- Berruto, Gaetano. 1979. *La Semántica*. México: Nueva Visión.
- Cortés, Julio. 1996. *Diccionario de árabe culto moderno árabe – español*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio. 1977. *Principios de semántica lingüística*. Madrid: Gredos.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, versión en línea disponible en: <http://dle.rae.es>
- García Borrón, Juan Pablo. 2013. *Semántica de la palabra*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García Hernández, Benjamín. 1997. “Sinonimia y Diferencia de Significado”, en *Revista Española de Lingüística*, 27,1, pp. 1-31.
- Garrido Rodríguez, María del Camino. 2006. “Sinonimia y Antonimia, Significado y Sentido”, en *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León, Departamento de Filología Hispánica y Clásica. pp. 691-707.
- González Martínez, J.M. 1988-1989. “La sinonimia: Problema metalingüístico”, *Anales de Filología Hispánica*, Vol. 4, pp. 193-210.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 1989. *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Jonama, Santiago. 1806. *Ensayo sobre la distinción de los sinónimos de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Real.

- López García, Ángel. 1990. "Sinonimia intralingüística y sinonimia intralingüística", en Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología. Valencia, pp.41-45.
- Martínez de Sousa, José. 1995. Diccionario de lexicografía práctica. Barcelona: Vox, Bibliograf.
- Moliner, María. 2006. Diccionario del Uso del Español. (Segunda edición). Madrid: Gredos. Vol. 1 y 2.
- Olivé, Pedro María. De y López Pelegrín, Santos. 1842. Diccionario de sinónimos. Madrid.
- Palmer, Frank Robert. 1978. La Semántica: Una nueva introducción. México: Siglo XXI Editores.
- Regueiro Rodríguez, María. Luisa. 2010. La sinonimia. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Salvador, Gregorio. 1985. "Si hay sinónimos". Semántica y Lexicología del Español. Madrid: Paraninfo, pp. 51-66.

Bibliografía en árabe:

- أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي. 1998. تفسير النسفي: مدارك التنزيل وحقائق التأويل. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكلم الطيب، 3 أجزاء.
- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. 1997. الصحاح في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني. المفردات في غريب القرآن. الرياض: مكتبة نزار مصطفى الباز، جزئين.
- أبو جعفر محمد بن جرير الطبري. 2001. تفسير الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، 24 مجلدًا.
- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي. 2009. تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعلوم القرآن. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي. 2006. الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة، 24 مجلدًا.
- بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي. 1984. البرهان في علوم القرآن. (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة دار التراث، 4 أجزاء.
- حاكم مالك الزبيدي. 1980. الترادف في اللغة. بغداد: دار الحرية للطباعة.
- سامي المشطاوي و حسين التريكي. 2001. المنتخب في تفسير القرآن الكريم باللغتين العربية والإسبانية. (الطبعة الأولى). القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بوزارة الأوقاف، مؤسسة الأهرام.
- صبحي صالح. 2009. دراسات في فقه اللغة. بيروت: دار العلم للملايين.
- عائشة عبد الرحمن بنت الشاطيء. 1971. الإعجاز البياني للقرآن الكريم ومسائل ابن الأزرقي. القاهرة: دار المعارف.
- علي فهمي النزهي. 2015. الفروق اللغوية في تفسير الكلمات القرآنية. (الطبعة الأولى). الإسكندرية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي. 1997. المحصول في علم أصول الفقه. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة، 6 أجزاء.
- لسان العرب، النسخة الإلكترونية المتاحة على الموقع: <http://www.baheth.info>
- محمد بن عبد الرحمن بن صالح الشايع. 1993. الفروق اللغوية وأثرها في تفسير القرآن الكريم. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد ياس خضر الدوري. 2005. دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني. بغداد: جامعة بغداد.
- ناصر الدين أبي الخير عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي الشافعي البيضاوي. أنوار التنزيل وأسرار التأويل المعروف بتفسير البيضاوي. بيروت: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

La partícula discursiva ¿verdad? (y sus variantes) en el español de El Salvador, Honduras y Nicaragua

The discursive particle ¿verdad? (and its variants) in the Spanish of El Salvador, Honduras, and Nicaragua

Enrique Pato

Université de Montreal

enriquepato@hotmail.com

Resumen

Este trabajo, de corte gramatical y pragmático, se centra en describir y analizar la partícula discursiva ¿verdad? y sus variantes en tres variedades del español centroamericano que conforman una unidad subdialectal. Tras la revisión de los trabajos previos y la clasificación de sus usos, se ofrece un análisis detallado con respecto a la pronunciación y prosodia, la posición e independencia, la sintaxis y la extensión de los usos pragmáticos, todo ello gracias a la consideración de los datos de varios corpus lingüísticos orales y escritos. A continuación, se presentan unas reflexiones teóricas sobre el desgaste fónico y una idea de su proceso de gramaticalización y pragmaticalización. Con todo, el trabajo muestra que esta partícula presentaría ocho valores en estas variedades.

Palabras clave: partícula discursiva, ¿verdad?, El Salvador, Honduras, Nicaragua.

Abstract

This grammatical and pragmatic work describes and analyzes the discursive particle ¿verdad? and its variants in three varieties of Central American Spanish that form a subdialectal unit. After reviewing previous research and classifying their uses, a detailed analysis is provided about pronunciation and prosody, position and independence, syntax, and the extent of pragmatic uses, all thanks to reviewing data from several oral and written linguistic corpora. Theoretical reflections on phonic attrition and an idea of its process of grammaticalization and pragmaticalization are then presented. The work shows that this particle presents eight values in these varieties.

Keywords: discursive particle, ¿verdad?, El Salvador, Honduras, Nicaragua.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las partículas y de los marcadores discursivos, especialmente en el registro oral y desde un punto de vista pragmático, ha generado un interés especial en las últimas décadas. Sin embargo, como ha sido señalado, el inventario de todos los marcadores y de sus funciones pragmáticas y discursivas sigue siendo “un horizonte muy lejano” (López Serena y Borreguero 2010: 418). Además, la serie de fenómenos que se pueden dar en el discurso no ha sido todavía bien establecida (Portolés 2016). Por otro lado, los trabajos de corte especialmente gramatical sobre estos elementos siguen siendo limitados en el caso del español, de ahí la necesidad de ampliar la nómina de partículas analizadas con datos de variedades poco representadas. Hay que indicar que para los efectos de este trabajo se emplea deliberadamente el término *partícula* como hiperónimo de *marcador* y de *conector* (véase, entre muchos otros, Portolés 2016).

Entre los marcadores del discurso nominales, es decir, aquellos cuyo origen es un nombre, destaca el empleo del enfocador de alteridad interrogativo *¿verdad?* (y su versión aseverativa *verdad*, con sus diferentes variantes, como veremos a continuación), que es de uso general en el mundo hispanohablante como apéndice comprobativo. Esta partícula presenta una variante abreviada *¿va?*, *va* (y otras más coloquiales como *verá*, *vedá* y *veá*), que, en principio, tienen un uso más restringido (Murillo Medrano 2019: 85, Murillo Lanza y Gonzales Cáceres 2022). En la *Nueva gramática de la lengua española*, por ejemplo, se indica que en “algunos países centroamericanos se reduce *¿verdad?* a *¿veá?* o incluso a *¿va?*”, formas que se recomienda evitar (RAE/ASALE 2009: 3165). A este respecto, Kany (1969: 304) ya indicó que “la forma preferida por la lengua consagrada es *¿verdad?*”. Lo interesante es que, además del valor comprobativo, pueden actuar también como reforzadores argumentativos, estructuradores del discurso y marcadores conversacionales (véase Pato 2022: 202 para una primera aproximación), aspecto que entra dentro del estudio de la variación dialectal, como muestran los siguientes ejemplos de (1) y (2) de El Salvador, Honduras y Nicaragua, tomados del *Corpus del Español: News on the Web (NOW)*.

- (1)
 - a. Bueno, nadie mira a Hollywood en busca de discursos sociales, *¿verdad?* Recientemente descubrieron que había personas negras en el mundo (*Corpus del Español: NOW*, El Salvador).
 - b. ¿La asamblea concluirá hasta el sábado, *verdad?* Sí, y entre otras cosas pretendemos iniciar el torneo en la segunda quincena (*Corpus del Español: NOW*, Honduras).
 - c. Gracias a Dios en Managua capital y departamento no tuvimos víctimas, aunque desgraciadamente el país sí tuvimos víctimas, *verdad*, cinco nicaragüenses (*Corpus del Español: NOW*, Nicaragua).
- (2)
 - a. Nunca lo hicimos pensando en que iban a regalar cosas que, *¿veá?* Esas cosas han venido por sí mismas. Muchos aún no se dan cuenta (*Corpus del Español: NOW*, El Salvador).
 - b. La legislación no le prohíbe a la Fiscalía informar que de 500 casos por violaciones a los derechos humanos que se presentaron ya investigaron 499 y que de esos el 100% están judicializados y próximos a recibir condena. Qué bonito, *¿va?* (*Corpus del Español: NOW*, Honduras).
 - c. Al momento de interpretar lo dije, sin miedo, me separé los dientes, *va*, cambié el cabello, terminé con algunas quemaduras por el bronceado... pero cuando terminó todo me quedé en shock (*Corpus del Español: NOW*, Nicaragua).

Los ejemplos precedentes muestran que, aunque en algunos contextos estas partículas pueden ser opcionales, informan de las actitudes, las intenciones y los actos verbales del emisor. En la mayoría de los casos, *¿verdad?* y sus variantes se comportan como un apéndice comprobativo con el que el hablante solicita la confirmación del oyente (1a-c). Pueden actuar, asimismo, como marcador de cierre de su intervención (2b) y como muestra de cooperación y de relación entre los hablantes (2a y 2c). En otros casos relaciona elementos que, en el contexto de la conversación, podrían resultar polémicos, por lo que el hablante cree que necesitan una explicación (1a), ya sea mediante la presentación de un ejemplo concreto, la exposición de un caso o incluso su causa (2b), entre otras posibilidades, tal y como veremos con detalle más adelante.

Hasta la fecha, que tengamos constancia de ello, contamos con algunos trabajos sobre el empleo de *¿verdad?*, desde diferentes marcos teóricos, con datos de Chile (Pons y Samaniego 1998), Valencia (Llopis Cardona 2011, Montañez Mesas 2015), El Salvador (Azcúnaga López 2013, Pato 2022) y Costa Rica (Solano Rojas 1989, Benavides González 2016), entre otros. Sin embargo, todavía no se ha llevado a cabo un estudio detallado y contrastivo para el caso conjunto de El Salvador, Honduras y Nicaragua, tres de las variedades del español centroamericano que comparten numerosos rasgos gramaticales (Pato 2018, 2021 y 2022), fonéticos y léxicos (Canfield 1960). El objetivo de este trabajo, por tanto, es conocer las distintas formas de estas partículas (estándares y vernaculares), sus significados y sus empleos discursivos en estos tres países, ya que conforman un área dentro del español de Centroamérica. Este estudio puede servir, además, para la descripción general de estas variedades poco estudiadas y para comprobar si las consideraciones previas efectuadas en otras variedades del español se aplican igualmente a ellas.

La pregunta general que podemos hacer es cuándo *¿verdad?* Se comporta como apéndice comprobativo y cuando como marcador o partícula discursiva, en el sentido de que ya no se emplea para crear significado sino para orientar el discurso. En el primer caso parece que depende del verbo, en el segundo no tanto.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. Tras esta introducción, en el apartado 2 se lleva a cabo una revisión de las descripciones y análisis previos sobre *¿verdad?* y *¿va?*, teniendo en cuenta la mayoría de los trabajos publicados hasta la fecha. Después, en el apartado 3 se presentan los nuevos datos de esta primera investigación, donde se ofrece una descripción detallada y actualizada sobre su uso, sin cuantificar los datos, en El Salvador, Honduras y Nicaragua. Para ello, empleamos varios corpus lingüísticos orales y escritos, que serán presentados en su momento. En el apartado 4 ofrecemos unas reflexiones teóricas en cuanto al desgaste fónico y una idea general de su proceso de gramaticalización y pragmaticalización, que puede servir de base a futuros estudios. Por último, una recapitulación y unas consideraciones finales cierran el trabajo.

2. DESCRIPCIONES PREVIAS DE VERDAD Y VA: BREVE RECAPITULACIÓN

Antes de presentar de manera resumida los trabajos previos publicados sobre estas formas, hay que aclarar que dejamos para otra ocasión el estudio de otras partículas que se emplean

en español para decir la verdad, como *la verdad* y *la verdad sea dicha* (operador enunciativo, abreviación de *si te digo la verdad*), *¿de verdad?* (operador enunciativo), *en verdad* (operador modal de refuerzo), *en honor a la verdad* (operador enunciativo), *verdaderamente* (operador modal) y la locución *¿de veras?*, mucho menos empleada en estas variedades, según se puede comprobar en el CORPES (6 casos en El Salvador, 5 en Honduras y 1 en Nicaragua). Algunos autores los consideran como marcadores discursivos y otros no (véase, por ejemplo, Serrano 1995, Galué 2002, el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, Soler Bonafont 2017, Fuentes Rodríguez 2018).

Con relación a la forma *¿verdad?*, Pons y Samaniego (1998: 22) lo describen como “solicitador de aprobación”, pero no registran ningún ejemplo en su corpus de Chile. En este sentido, cuando finaliza un enunciado, la partícula solicita la aprobación del interlocutor. También puede marcar la cesión del turno de palabras de manera atenuativa, ya que suaviza el tono categórico. Por último, como continuativo, mantiene abierto el canal comunicativo. Ejemplificaremos todos estos usos en la revisión que sigue.

Por su parte, Briz (1998) señala que es un marcador metadiscursivo de control del contacto. Para Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4188), este marcador conversacional es un “apéndice comprobativo” (véase también Ortega Olivares 1985, Cestero Mancera 2019, entre otros), y Fuentes Rodríguez (2018) lo clasifica como conector ordenador discursivo interactivo. Por su parte, Falusi (2021) lo ha catalogado como “marcador de control de contacto”. Como vimos en los ejemplos de (1) y de (2), *¿verdad?* sirve para mantener la comunicación y el contacto entre los hablantes, y para solicitar la comprobación y conformación de la información. En este sentido, garantiza la cooperación entre los interlocutores. En la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009: 3163) se denomina apéndice confirmativo o interrogativo con el que “se concluye una aseveración”.

El *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* incluye la descripción más completa efectuada sobre esta partícula, con dos entradas y una descripción de sus usos ejemplificados especialmente con datos del español europeo. En lo que sigue se resume la información contenida en esta obra, pero con ejemplos de otras fuentes. Este diccionario presenta un primer *¿verdad?* que apela al oyente solicitando, de manera atenuada, una confirmación de lo que se ha dicho anteriormente. En este sentido, supone un cambio de turno en la conversación (A: *¿Estudias español, verdad?* B: *Sí*).

Este primer *¿verdad?* se emplea también cuando el hablante desea comprobar que el oyente ha escuchado de manera correcta su mensaje o bien para asegurarse de un dato concreto (*No es la primera vez que viajas a Canadá, ¿verdad?*). En estos ejemplos vemos que hay una relación directa entre *¿verdad?* y las partículas modales deónticas. La diferencia es que estas últimas no requieren una respuesta, ya que buscan la cooperación con el interlocutor, ya sea mediante el seguimiento del discurso, su comprensión, su atención, su acuerdo o su complicidad. Por último, este *¿verdad?* sirve también para reforzar la relación social con el oyente, ya que transmite una actitud de cercanía (*Me gustaría comer natillas caseras, como cuando éramos pequeños, ¿verdad?*).

El segundo *¿verdad?* que incluye el *DPDE* sirve al hablante para llamar la atención del oyente sobre la información que le comunica, información que es presentada como si fuera

compartida por este. De esta manera, se procura que el oyente se una a la opinión enunciada (en este caso sería persuasivo), pero no se solicita abiertamente una confirmación explícita, ni se cede el turno de palabra, ya que el discurso continúa (*Tenía derecho a ver a su hija, ¿verdad?, cosa que le habían denegado*). Cuando el hablante duda de una información, este segundo ¿verdad? sirve para aminorar su responsabilidad y expone al oyente con la verdad de lo que ha dicho (*Florida está invadida de cubanos en el condado de ¿Dave?, ¿verdad?*). En estos casos funciona como una marca de atenuación que disminuye el grado de compromiso ante una información que puede ser discutida o controvertida (*Como todos los indígenas saben, este es un tema, ¿verdad?, muy delicado*). En otras ocasiones suaviza el robo de turno por parte del hablante, que busca su aceptación reforzando la evidencia con respecto a lo que el interlocutor ha afirmado previamente en su discurso (*A: Es que esa no era su hija. B: Ah, esa no era su hija, ¿verdad?*). El hablante también emplea este segundo ¿verdad? para comprobar la atención del oyente, con el objetivo de que este pueda seguir y comprender su mensaje de manera adecuada (*Yo te avisé, ¿verdad?, y ahora, por estúpida, te pasa lo que te pasa*).

Por último, el DPDE indica que se puede emplear con un valor autorreafirmativo, especialmente cuando el hablante refuerza la validez de lo que dice (*No se puede decir ni que sea verdad, ni que sea mentira, ¿verdad, José Luis?*). En este sentido, como marcador de interacción, su uso está más próximo a la afirmación que a la mera interrogación. Con anterioridad, Santos Río (2003) ya había tratado esta partícula como autorreactiva, especialmente empleada para pedir el asentimiento o la confirmación del oyente.

Los trabajos de Llopis Cardona (2011, 2014) establecen que ¿verdad? es una marca interactiva de búsqueda de contacto en el diálogo, y una marca de refuerzo o apoyo formulativo en el monólogo. La autora distingue acertadamente cinco grandes valores, con sus funciones, el tipo de discurso, la posición y el tipo de acto: i) comprobación de la información (dialogal, final de intervención, asertivo representativo), ii) gestión de la opinión o cotejo de la apreciación (dialogal, final de intervención, asertivo evaluativo), iii) petición indirecta (dialogal, final de intervención, directivo), iv) reacción verbal emocional (dialogal, uso autónomo, expresivo), y v) interpelación fática (monologal, integrado en la intervención, asertivo representativo o evaluativo).

Garcés Gómez (2020: 1015) también reconoce el doble empleo de ¿verdad?, ya que en el monólogo sirve como elemento apelativo y en el diálogo como confirmativo. Desde el punto de vista sociolingüístico, el estudio de Santana Marrero (2017: 244) muestra que ¿verdad? (junto a ¿no es verdad?) es el segundo marcador comprobativo en frecuencia en los datos del corpus que revisa (con un 16.07%). Su empleo es especialmente frecuente en San José de Costa Rica (207 casos), Ciudad de México (132 casos) y San Juan de Puerto Rico (118 casos), frente a Lima o Buenos Aires, donde no registra ningún caso en el corpus consultado. Asimismo, la autora indica que este marcador es un poco más empleado entre los hablantes de la tercera generación, y que es más usado por las mujeres que por los hombres. Por último, cree que “su vitalidad ha ido disminuyendo con el paso del tiempo” (Santana Marrero 2017: 255).

Por lo que respecta a su posición, Galué (2002: 39) señaló que este marcador interrogativo se ubica frecuentemente al final del segmento discursivo. Como hemos visto en los ejemplos

precedentes y veremos en el siguiente apartado, en esta posición final del enunciado esta partícula enfatiza la veracidad del contenido del mensaje (*Yo estoy preparada para ser abogado, ¿verdad?*). Por el contrario, cuando aparece en posición interior, o entre dos enunciados, sirve de pausa para marcar una transición entre ellos y para organizar la información que se desea transmitir en tiempo real, por lo que se puede convertir en una muletilla, en el sentido de ‘voz que se repite por hábito’ (*El que puede pagar más, ¿verdad?, tienen una mejor educación, ¿verdad?*). Más adelante revisaremos y emplearemos el trabajo de Montañez Mesas (2015) en la descripción de nuestros datos.

En cuanto a su representación ortográfica se refiere, hay que indicar que la manera en que se presentan estas formas de la lengua oral se refleja de distinta manera en los medios escritos. Mientras que unos autores optan por escribir esta partícula o marcador separadamente, con o sin coma (*Entendido, ¿verdad?*; *Entendido ¿verdad?*), otros optan por incluirlo dentro de la pregunta formulada, ya sea con indicación de pausa, generalmente una coma (*¿Entendido, verdad?*), o sin ella (*¿Entendido verdad?*). En este sentido, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009: 3163) indica que se admiten ambas ortografías, y que cuando aparece entre signos de interrogación (*¿verdad?*) es una señal de que esta partícula constituye un grupo melódico, tal y como veremos con mayor detalle en los datos que presentamos más adelante. La *Ortografía de la lengua española* (RAE/ASALE 2010: 312 y 390), en cambio, señala que, como apéndices confirmativos “deben ir precedidos de una coma que los separe del resto del enunciado”; además, los enunciados que preceden a estos apéndices “quedan fuera de la pregunta o la exclamación” (*No les interesa lo que estoy diciendo, ¿verdad?*).

Por último, cabe recordar que la forma reducida *va* (<*verdad*) no debe confundirse con la forma reducida de *vamos* > *va*, que sirve para precisar y matizar (*Va, date prisa, que llegas tarde*), ni con la reducción de *vale* > *va*, que se emplea para indicar aceptación o acuerdo (*A: De postre tenemos arroz con leche. B: ¡Va, me encanta!*).

3. NUEVOS DATOS Y ANÁLISIS DE ESTAS PARTÍCULAS

La revisión de los datos disponibles en los corpus lingüísticos refleja que el uso de *¿verdad?* muestra un aumento en su frecuencia de aparición en el siglo XX (véase a este respecto Falusi 2021: 71, n. 16). De hecho, esta partícula no figura ni en el diccionario de Membreño (1895) ni en el de Salazar García (1910), entre muchos otros diccionarios del siglo XIX y principios del XX. Según el *DPDE* *¿verdad?* estaría marcada, por su mayor frecuencia, en el discurso oral, aunque no se especializa en ningún registro concreto. Por este motivo, en nuestra investigación hemos empleado textos escritos y orales. Los datos de la lengua escrita proceden del *CORPES* y del *Corpus del Español: NOW*. Además, se han efectuado algunas búsquedas directas en la red social Twitter/X, cuyos ejemplos ofrecemos sin edición alguna, por lo que mantenemos las faltas ortográficas cometidas por los usuarios. Por su parte, los datos orales proceden del *COLEM* (*Corpus oral de la lengua española en Montreal*, datos de El Salvador, Honduras y Nicaragua). Este subcorpus consta de 21 entrevistas semidirigidas de una hora de duración aproximadamente. Esta variedad de fuentes permite comprobar el empleo general de la partícula *¿verdad?* en textos literarios, en la prensa escrita, en el discurso oral y en los tuits (formales e informales). En cuanto a la forma *¿va?*, es más empleada en el discurso oral coloquial, pero también es posible documentar su uso en los

mensajes de Twitter/X y en el discurso oral semiespontáneo. En los datos del COLEM aparece especialmente en El Salvador.

La descripción que presentamos en los siguientes subapartados incluye algunos rasgos prosódicos (§ 3.1), morfosintácticos (§§ 3.2-3.3), semánticos y pragmáticos (§ 3.4) de *¿verdad?* y sus variantes. Como resume la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009: 3163), y quedó delineado en el apartado precedente, esta partícula sirve para dar énfasis a lo que se acaba de afirmar, también presenta la información previa como evidente, deshace la incredulidad del oyente y sirve al hablante para saber si está siendo comprendido. Veremos que a esta descripción se pueden añadir algunas otras características más. Para comprobar estos usos, en cada subapartado se ofrece un ejemplo de cada país (El Salvador, Honduras y Nicaragua). En el caso de los datos del *COLEM* se indica, entre paréntesis, el país, el género y la edad del informante, los años que lleva viviendo en Canadá, su origen y la fecha de la entrevista. En los ejemplos literarios se proporciona el nombre del autor, el título de la obra, su fecha de publicación y el país de origen del autor. Por último, en los casos de Twitter (X) se incluye la fecha de publicación del tuit y el país del usuario, según los datos publicados por este.

En términos generales, la manera de trabajar con cada uno de los corpus fue mediante búsquedas directas de las formas. El filtrado de los casos recuperados (142 en el *COLEM*) se ha hecho gracias a Sketch Engine. Del mismo modo que establece Montañez Mesas (2015) en su estudio (con 6 casos registrados de *¿verdad?*), solo consideramos marcador el uso aislado de *¿verdad?*, sin otros elementos de predicación, y con contorno melódico propio de tipo interrogativo.

3.1. Pronunciación (y prosodia)

En lo que sigue se presenta una primera relación sobre la pronunciación y los elementos fónicos suprasegmentales (acento, tono y entonación) de *¿verdad?*, según el corpus revisado. Como es sabido, gracias a la entonación podemos organizar nuestro discurso y transmitir información que no está recogida en los elementos gramaticales del enunciado (véase, entre otros, Obediente Sosa 1998: 204). En relación con los marcadores, Martín Butragueño (2003) indica que el contorno melódico de cualquier marcador se caracteriza por un inicio alto, seguido de un nuevo ascenso y un descenso final. Por su parte, Cantero y Font (2009) establecen cuatro patrones melódicos en la entonación:

1. Neutra (con tonema /- interrogativo, - enfático, - suspendido/): la inflexión final es descendente (hasta un 30 %) o ascendente (hasta un 15 %).
2. Suspendida (con tonema /- interrogativo, - enfático, + suspendido/): la inflexión final es ascendente (entre un 15 y un 70 %).
3. Interrogativa (con tonema /+ interrogativo, - enfático, - suspendido/): la inflexión final es ascendente (superior a un 70 %).
4. Enfática (con tonema /- interrogativo, + enfático, - suspendido/): la inflexión final es descendente (superior a un 30 %).

En el caso que nos ocupa, el acento de intensidad de *¿verdad?* recae siempre en la *a* (/berdáð/). Mantiene el acento prosódico en la sílaba correspondiente, pero en el registro

informal adopta la variante ¿verdá?, con apócope de la consonante implosiva final (-d) por relajación articulatoria. Los entornos prosódicos se reflejan en la escritura, como quedó indicado más arriba, mediante una coma antes de la partícula, que suele figurar entre signos de interrogación (¿verdad?). En ocasiones, esta puede aparecer integrada en la estructura interrogativa (¿Quieres café, verdad?). Briz (1998) señala que en posición interior presenta un tonema no marcado, y en posición final un tonema ascendente. Por su parte, el DPDE indica que el primer ¿verdad? se pronuncia con un contorno melódico propio, delimitado por un tonema ascendente de tipo interrogativo (Montañez Mesas 2015: 329). En cambio, el segundo ¿verdad? viene delimitado por una semianticadencia o anticadencia. En la mayoría de sus usos se representa ortográficamente entre signos de interrogación, aunque no siempre constituya una pregunta de información; también puede ser asertiva, a modo de solicitud de corroboración, o incluso exclamativa, en cuyo caso aparece sin los signos de interrogación.

Los siguientes ejemplos literarios (registro escrito) muestran que ¿verdad? se debe emitir con tono ascendente, sostenido, representado mediante una coma antes de la partícula, y con signos de interrogación.

- (3) a. Para camaleonizarte te pintás solita, mañosa, eso ni quién lo dude. Debés de saber de historia universal, ¿verdad?, y así atacás a los distintos pueblos del mundo utilizando los respectivos matices ambientales (Mauricio Orellana Suárez, *Te recuerdo que moriremos algún día*, 2001, El Salvador).
- b. Le dije que era Erasmo Aragón, el paciente de don Chente, que ella me había abierto la puerta en otras ocasiones, seguro que me recordaba, ¿verdad?, que en la última consulta había olvidado una libreta en la oficina del doctor y que éste, antes de partir hacia San Salvador, me había dejado un mensaje telefónico diciéndome que podía pasar a recogerla, que me la dejaría con la señora o con ella (Horacio Castellanos Moya, *El sueño del retorno*, 2013, Honduras).
- c. Curioso que el taller esté tan alborotado y el cuarto tan nítido, ¿verdad?, comenta Emma. Margarita asiente mirando fija al gato que come con fruición. Pobre, dice, se estaba muriendo de hambre (Gioconda Belli, *El intenso calor de la luna*, 2014, Nicaragua).

Los ejemplos orales del COLEM, en cambio, muestran que las posibilidades de la lengua hablada son, en realidad, más amplias, pues no todas las pausas orales coinciden con límites entre las unidades sintácticas, y no todas las pausas de la cadena hablada se reflejan de manera gráfica. En primer lugar, aunque los marcadores se aglutinan frecuentemente alrededor de pausas, en ocasiones estas partículas no se encuentran aisladas por pausas, ni se representan con signos de interrogación. Esto se debe a que en el estilo informal la marca prosódica del marcador es mucho menos específica (Martín Butragueño 2003).

- (4) a. además son personas muy puntuales que si dicen una hora dificilmente van a estar en retraso ¿va? y admiro eso también; siento que es de admirar eso, es bueno, es muy bueno... ya, y son cosas que también trato de imitarlas, hasta donde puedo ¿va? y me permite mi cultura [RISAS] y mi crianza (COLEM-El Salvador 5, H-39, 7 RMM, Santa Ana, 24/10/2014).
- b. Eh, no estoy muy enterado del, del, del, del sujeto *verdad*, de los valores *qué-... québécois*, pero sí he visto la mayo-, la mayor parte de valores. Tienen muy, muy buenos valores, este, es una sociedad muy, ehm, muy adelantada a nivel sociológico, ellos tienen una mentalidad muy abierta (COLEM-Honduras 4, H-23, 6 RMM, San Pedro Sula, 24/03/2014).

c. E: Bueno. ¿Y, mmm, qué extraña de Nicaragua? I: Eh, mi familia *verdad*, mi gente, siempre estoy pendiente de mi familia y es lo que extraño más, prácticamente (COLEM-Nicaragua 1, H-62, 30 RMM, Chinandega, 21/08/2014).

En otros casos puede haber una pausa corta, de menos de un segundo (entre 0,5 y 0,75), que se indica o no mediante una coma antes de la partícula.

- (5) a. Cuando yo estaba más pequeño en la escuela, no se hablaba mucho de eso porque eran temas como eh, muy tabú, ¿ah?... mismo no podía hablar contra los gobiernos eh, y quejarse, ¿va? Cosas que ahora son diferentes, ya se habla más de la historia del Salvador, cosas que siempre se mantuvieron eh... escondidas, ¿verdad? en el país, ya (COLEM-El Salvador 5, H-39, 7 RMM, Santa Ana, 24/10/2014).
- b. Y... y digamos, recién llegada yo iba mucho a misa y me llamaba la atención que... que cuando iba a misa eh... entendía la misa ¿verdad? Como es algo tan eh... cuadrada, la misa, se repite lo mismo, entonces yo escuchaba eh... *Père*... las palabras *Père notre* y entonces yo decía: "Yo sé lo que están diciendo" (COLEM-Honduras 7, M-52, 7 RMM, Tegucigalpa, 17/04/2019).
- c. E: ¿Y conoce lugares donde se realizan actividades en español? I: No, por ahora no, antes sí, como te digo, al comienzo sí, pero ahora no, no, no hay actividades, no conozco ahora, *verdad*. No tengo conocimiento que haya actividades, ac-, actividades, no, no... (COLEM-Nicaragua 1, H-62, 30RMM, Chinandega, 21/08/2014).

La aparición de estas partículas también puede venir seguida de una pausa larga, de más de un segundo, que en las transcripciones ortográficas se refleja asimismo mediante una coma antes de ellas.

- (6) a. no, no, los *québécois* siento que son personas que... tienen todo bien planeado, ¿va?... Hay veces que siento que exageran, tal vez por mi cultura lo siento así, pero siento que les va mejor por eso (COLEM-El Salvador 5, H-39, 7 RMM, Santa Ana, 24/10/2014).
- b. Nosotros tenemos las, las... tenemos varias tradiciones, sobre todo culinarias. De, de, de ciertos alimentos. Por ejemplo, en diciembre, se a... come los tamales, ¿verdad? Entonces los tamales hondureños no son iguales a los tamales nicaragüenses ni a los tamales salvadoreños. Entonces tengo una buena amiga que ella pues recoge la... consigue la hoja de plátano, el chanchito, eh, todos los condimentos que le ponemos nosotros al tamal. El tamaño, la textura es diferente. Entonces s... en diciembre siempre se comen tamales, aunque nos estemos en, en Honduras, ¿verdad? Y en... a través de, a través de la comida eh... sí, es una de las, creo que tal vez la, la... [RISAS] lo que pesa más en cuanto a la identidad aquí (COLEM-Honduras 7, M-52, 7RMM, Tegucigalpa, 17/04/2019).
- c. Cuando íbamos a la, a la escuela o, o a trabajar, porque al comienzo trabajamos en el campo, *verdad*, entonces allí había nicaragüenses que entonces ahí nos conocimos, y comenzamos, "¿ah y vos?", ya entonces, nos comenzamos ahí a, a contactar para reunirnos (COLEM-Nicaragua 1, H-62, 30 RMM, 21/08/2014).

Por último, la revisión de los datos orales muestra también que después de la partícula puede haber una pausa más larga (como en 7b), o que su uso puede servir de cierre al discurso previo (como en 7a y c).

- (7) a. Bueno, hay cosas que, que... que en la vida te pa-... hay cosas que nos pasan en la vida que, que como que nos queda... nos queda pues marcado, ¿verdad? (COLEM-El Salvador 2, M-60, 34 RMM, Ahuachapán, 19/04/2019).

b. [...] la sociedad tiene una apertura a la migración. ¿Verdad?... Eh, ellos pues, por ejemplo, en mi negocio ahorita con el café, yo hablo con los quebecos y les llego a ofrecer café, nunca he recibido una discriminación ni una mala cara porque cometo errores, eh (COLEM-Honduras 7, M-52, 7 RMM, Tegucigalpa, 17/04/2019).

c. No sé si para nosotros los emigrantes, no es que yo quiera decir "es verdad que los de...", pero nosotros, tal vez visto que hemos... en nuestros países hemos pasado digamos guerra, hambre, bueno, de todo, imagínate... No estuviéramos en un país extraño si nosotros estuviéramos bien en nuestros países, creo, ¿verdad? (COLEM-Nicaragua 6, M-52, 31 RMM, Masaya, 14/08/2019).

Como veremos más adelante (§ 4), el peso o la erosión fonológica y la modalidad (interrogativa o asertiva) en que aparecen parecen haber influido en la desemantización de esta partícula. El patrón fonético-acústico con tonema /- interrogativo, - suspendido, + enfático/ estaría relacionado con los diversos significados pragmáticos y funciones posibles. En esta dirección, el rasgo /- suspendido/ es señal de que constituye un enunciado unitario. El trabajo de Cantero y Font (2009) también indica que los diversos sentidos con los que se emiten los discursos muestran unas marcas diferenciales propias. En efecto, con el sentido de enfado hay una presencia de marcas de énfasis en el nivel suprasegmental; con el sentido de asentimiento hay un descenso abrupto del final del contorno; y con el sentido de extrañeza se percibe una inflexión final circunfleja descendente-ascendente para marcar dicho énfasis. En un futuro trabajo se analizarán en detalle estos y otros aspectos sobre las partículas en estudio.

3.2. Posición (e independencia)

Como adelantamos en el apartado 2, la posición de esta partícula suele ser final. En el análisis de ¿verdad? se ha señalado la unidad discursiva con respecto a la cual ocupa su posición (Montañez Mesas 2015). Esta autora distingue la posición final e interior de intervención en relación con la función. De este modo, la posición final de intervención tiene una función pragmática de comprobar una información (i), de gestión de la opinión (ii), de cotejo de la apreciación (iii) y de petición indirecta (iv). En posición final de acto (dentro del turno) presenta una función de invitación a considerar una información (vi) y de comprobación de la atención (vii).

Los datos del corpus revisado muestran que la posición preferente es la final de la unidad discursiva donde se aloja, ya sea final de acto o final de intervención (Montañez Mesas 2015). En posición final de intervención, la más frecuente, se suele emplear como cierre de enunciado (recuérdense los ejemplos de 7a y 7c), y puede ser tanto interrogativo (¿verdad?) como aseverativo (verdad), aunque el primero es mucho más abundante. En estos casos, el hablante trata de buscar el acuerdo con el interlocutor. En concreto, en (8a) se busca la corroboración de lo dicho, y en (8b) la conformidad y la alianza del otro, para que se acepte como razonable lo que se acaba de decir. En otros casos, el hablante comenta acerca de algo y suele ser restrictivo (8c). Llopis Cardona (2011) lo denomina *gestión interpersonal de la opinión*, ya que el hablante comprueba el punto de vista de su interlocutor sobre una opinión emitida de manera atenuada.

- (8) a. —Tonta, más lista que yo saliste —dijo la mujer y sonrió. Y luego, agregó, aún con la sonrisa en la cara: Es guapo el jodido ese. Es el hijo de Tomás, el zapatero, ¿verdad? (Jorge Galán, *La habitación al fondo de la casa*, 2016, El Salvador).
- b. —Ahora, les dieron plata, a saber cuánta, estoy hablando de los altos mandos e intermedios, a los chafitas y policiítas, están igual a los maestros, hacen huelga para que les paguen. ¿Da risa, verdad? (Ángel Rodríguez, *Cuando los macuelizos florecen*, 2010, Honduras).
- c. —Ve, Sarita, nosotros no podemos ayudarte. Ya conoces nuestra situación. Con todo gusto lo haríamos, pero así son las cosas. ¿Entendés, verdad? (Martine Dreyfus Bendaña, *La Casa de la piedra bocona*, 2004, Nicaragua).

En posición media de la intervención puede comportarse como apelativo e intensificativo. En estos casos, también muy frecuentes, se emplea tanto como partícula de refuerzo o de acuerdo (9a-b), como repetitiva o de relleno (9c), pudiendo funcionar por sí misma como una breve pausa.

- (9) a. —Pero qué feo es eso, ¿verdad?, no haber tenido nunca a una mujer (Jorge Galán, *La habitación al fondo de la casa*, 2016, El Salvador).
- b. La princesa admirada y asustada de todas las mentiras que le metió que no quiso competir con él y le dijo al Rey que se daba por vencida, entonces el Rey la obligó a casarse con el tuerto. ¡Pobrecita, ¿verdad?, casarse con tuerto! (Rómulo Madrid, *Copán Ruinas en cuento*, 2001, Honduras).
- c. —Es que usted sabe, ¿verdad?, que yo he sido —nos decía—, claro que era de cuando estaba joven, yo era una especie de "discordia para el amor" —y se ufanaba, levantado y poniendo de lado su divertida cara (Fernando Silva Espinosa, *La foto de familia*, 2005, Nicaragua).

En esta posición final de acto (de acto inicial o de acto intermedio dentro de una intervención compleja) tiene una función más textual que interpersonal, ya que no pide corroboración de una opinión ni una respuesta verbal al interlocutor, y el grado de certidumbre es mayor. Llopis Cardona (2011) lo denomina *comprobación del contenido informativo* y de *interpelación fática*, como llamada de atención sobre lo que se viene diciendo, focaliza esa información.

En trabajos previos se ha indicado que en posición inicial ¿verdad? conserva su valor original de conformidad (Solano Rojas 1989). En realidad, en este uso el hablante muestra que hay un acuerdo con lo que previamente se ha dicho (10a) y, al mismo tiempo, se focaliza en ese mismo aspecto, como queriendo establecer una generalización y presentarla como una proposición que no se puede negar (10b-c). Por otro lado, hay que recordar que el *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010) incluye la variante *veá* (y *vea*) en el habla de Guatemala, Honduras y El Salvador, y aclara que “se usa al principio de una frase para buscar la aquiescencia del interlocutor” (el subrayado es nuestro). En los datos revisados este uso aparece, en realidad, al final de la intervención (10a), u ocupa la posición inicial de acto si va seguido de *que* (10b-c).

- (10) a. —¡Espere, Any! No llame a nadie, el doctor y yo tenemos un malentendido, pero ahora mismo lo resolvemos tranquilamente, ¿Verdad, don Enrique? —preguntó (Mario Martínez Alfaro, *Sólo para damas*, 2006, El Salvador).
- b. [...] yo no soy pobre... pobres son aquellos que no pueden ya disfrutar ese néctar... ¡vieja! No te enojés mañana le voy hacer el trabajo a ese viejo usurero de Gustavo... ¿verdad vieja

que la vida es bella? (Pedro Vijil Rosales, *La Faja.*) *Obra de teatro en II actos* (2005, Honduras).

c. ¡Ay, qué linda aquella niña que corre por la playa! ¡y ese otro niño que construye ese castillo! Me recuerdan a nuestros hijos, sobre todo el muchachito con ese pelo como el de Eric, ¿verdad amor que así es? (Ángela Saballos, *El triángulo de la Chela. Relatos de amores y de muertes*, 2010, Nicaragua).

Como enunciado independiente, esto es en uso autónomo, la función que tendría ¿verdad? es la de reacción verbal emocional. Este caso es similar a ¿no?, en posición inicial de intervención, cuando el hablante reacciona ante lo dicho, mostrando duda, asombro, desconcierto, desafío (Llopis Cardona 2011, Montañez Mesas 2015), creando un turno de palabra por sí sola. A este respecto hay que recordar que la puntuación no siempre reproduce la disposición de las pausas y las variaciones de la curva melódica, pero generalmente está aceptado que cuando se escribe un punto se indica que en ese lugar termina un enunciado. En los ejemplos siguientes –en los que ¿verdad? se escribe de manera independiente, aparece después un punto y figura con mayúscula inicial– se emplea generalmente para confirmar lo que el hablante acaba de comunicar, a modo de autorrespuesta. Sirve asimismo para marcar la alternancia de turnos en la conversación, pero afecta al acto anterior, por lo que puede interpretarse también como final de acto e intervención.

- (11) a. "Si sales con otra panza, te vas de la casa. ¿Verdad?" Solo Rosario salía en su defensa: "Ya déjela en paz, mamá –decía– no la moleste tanto, ella sabe lo que hace" (*Diario CoLatino*, 08/10/2016, El Salvador).
- b. MV1- ¿OK? Eh ... y, mira, las acusaciones contra ti son serias, y en los Estados Unidos, cargos contra una persona son algo serio. Es algo fácil que se puede hacer. MV2 - Sí, entiendo. MV1- ...culpable. Y todos y cada uno de esos pasos tiene su proceso. MV2 - Sí. MV1- ¿Verdad? Eh ... pero si usted quiere seguir con el proceso, el paso de colaboración con nosotros... eh... se requiere cien por ciento de su honestidad (*Corpus del Español: NOW*, Honduras).
- c. El hecho de que los volúmenes estáticos de espacio tengan tres grados de libertad, el ancho, la profundidad y la longitud, parece tan fundamental, que es difícil imaginar un Universo de otra manera. ¿Verdad? Imaginemos un hipercubo en 4D como un objeto real y rápidamente sentiremos que... nuestra mente se hace un lío (*Corpus del Español: NOW*, Nicaragua).

En verdad, en otros trabajos previos no se han detectado usos autónomos de este marcador como intervención en posición independiente (Montañez Mesas 2015), y los ejemplos literarios o de la prensa de (11) son ambiguos para poder interpretar posición independiente. Esta posición en la emisión de un mismo hablante debe probarse con textos orales, con un silencio o una pausa larga. En los datos disponibles del *COLEM* hemos visto que el uso de la partícula ¿va? sola en intervención aparece muy esporádicamente, y parece ser similar a ¿no? (como corroboración de lo expresado), por lo que puede tener contorno melódico propio (con una pausa previa y otra posterior) y un valor ilocutivo de pregunta (Montañez Mesas 2015). En el caso de (12a), el hablante es consciente de que el entrevistador sabe que los latinos trabajan en lo que pueden, de ahí que el uso de ¿va? sea corroborativo, o cercano a una interjección, aunque depende del entorno previo, y no sería un uso independiente del todo. Sin embargo, a este respecto hay que recordar que Llopis Cardona (2011: 530) sí distingue un uso autónomo de ¿verdad?, con una función de reacción verbal emocional (en 12b, la

reacción sería de asombro), cuando el hablante expresa una actitud emocional, como atenuante (Briz 1998). En estos casos, en español estándar se emplearía *¿de verdad?*:

- (12) a. Bueno, como primer parada fue Estados Unidos, en Estados Unidos, mhm... viví tres años allá y como todo latino nos tocó trabajar de... de lo que salga. *¿Va?*... De lo que haya (COLEM-El Salvador 5, H-39, 7 RMM, Santa Ana, 24/10/2014).
b. H2: Bueno, sí, está claro que aquí... entiende todo el mundo. H1: *¿Verdad?* H2: Todos somos entrenadores y... y futbolistas.

3.3. Sintaxis (y combinatoria)

Ya indicamos en los apartados precedentes que las partículas en estudio permiten la alternancia de modalidad. En efecto, pueden ser interrogativas (*¿verdad?*), pero también asertivas (*verdad*), incluso pueden emplearse como un pseudomandato (*va*) y como petición instigadora (similar a *¿de acuerdo?*). Generalmente, esta diferencia viene dada por la pausa (de entonación ascendente) que se haga antes de cada partícula. De este modo, si hay pausa, la oración se interpreta como interrogativa, y si no la hay, como asertiva. En realidad, como sostiene Escandell Vidal (1999), la *pregunta interrogativa* es aquel enunciado que sirve para obtener una respuesta. Pero en el caso de *¿verdad?* y de *¿va?* el hablante no espera siempre esa respuesta por parte del oyente, sino más bien lo que quiere es mostrar su actitud, tal y como hemos visto en los ejemplos hasta ahora.

En relación con su combinatoria, hay que señalar que puede ir seguida de un vocativo, o incluso de un nombre propio (Santos Río 2003, Montañez Mesas 2015), ya sea con indicación de pausa (13a, *verdad, Regui?*), como sin ella (13b-c, *verda usted?*, *verdad vos?*). Algunos marcadores discursivos de control del contacto se combinan con otros elementos propios de la estructura verbal predicativa, o atributiva en el caso de *¿verdad?*, si bien no se considera un uso como marcador. En el corpus revisado encontramos ejemplos donde *¿verdad?* se combina con un vocativo o apelativo. En todos estos casos, la partícula sirve para pedir la confirmación del interlocutor, a veces con un tono irónico (13b).

- (13) a. Nosotros siempre vamos a full, *verdad, Regui?* ¡¡Al final victoria del equipo juntos!! (Corpus del Español: Web/Dialectos, El Salvador).
b. Tuit: En reunión con candidatos a diputados Lester Bonilla y Sindy Mairena por el movimiento la esperanza de Honduras... Comentario: Solo ignorantes *verda usted?* (Twitter/X, 27/03/2021, Honduras).
c. Ni siquiera hay que cocinarle nada, a pura frutas y verduras se las pasa. Yo no sé ni como hace. Yo no puedo vivir sin comerme por lo menos una moronga, un frito con tortilla, mi nacatamal los domingos, *verdad vos?* (Corpus del Español: Web/Dialectos, Nicaragua).

La invariabilidad de las formas es una característica de estas partículas, ya que no tienen capacidad de flexión, no admiten el plural (**verdades*, **vas*). Como sustantivo sí permite la presencia de algunos diminutivos, pero este hecho se registra solo en algunas variedades del español: *verdadita* en Venezuela, y *verdacita* en Ecuador, Colombia y Perú (RAE/ASALE 2009: 650). En nuestros datos de El Salvador, Honduras y Nicaragua no hemos registrado ejemplos de este tipo en ninguno de los corpus consultados. La revisión de los datos tampoco ofrece ejemplos de duplicación (**verdad verdad*) como partícula discursiva. En cambio, estas

partículas sí se pueden combinar en el habla coloquial informal con otros conectores como *entonces* (14c), *ah* (14b) y *pues* (14a), además de los adverbios de afirmación (*sí ¿verdad?*) y negación (*no ¿verdad?*), como veremos en breve.

- (14) a. Esta es la *pues verdad*, la gente sucia es la que más se queja en una inundación y la alcaldía recoge la basura toditos los días. Debemos hacer nuestra parte! (Twitter/X, 24/06/2021, El Salvador).
 b. Si de verdad quisieran legalizar la Marihuana medicinal, porque no Empiezan autorizando la Importacion de lo que ya existe en el mundo para su distribución en farmacias privadas, en el HE y el lhss? *Ah verdad*. Y no, no hablo del mariguanol (Twitter/X, 11/04/2022, Honduras).
 c. *Tuit*: Me estoy creando el hábito de hacer ejercicio pero hay días que enserio no quiero hacer nada. *Comentario: entonces verdad* (Twitter/X, 22/05/2020, Nicaragua).

A este respecto hay que recordar otras variantes –menos frecuentes en los corpus orales– que admiten la combinación con otras estructuras que se sitúan detrás del marcador. Nos referimos a *¿verdad que sí?*, *¿va que sí?*, *va que sí*, *¿verdad que no?*, *¿va que no?*, *va que no*. En estos casos, las partículas tienen un valor confirmador, ya que en el contexto previo se da a entender alguna duda, por pequeña que sea. Para algunos autores no estaríamos ante el marcador *¿verdad?*, “podría tratarse de una forma intermedia” (Montañez Mesas 2015: 321).

- (15) a. ¿Has visto aquí algún revoltoso, golpeado o torturado, como dicen ustedes? *¿Verdad que no*, nunca has visto que aquí se golpee a nadie? Pero si vos no decís lo que preguntamos, vas a ser el primero que va a caer deshuesado al mar (Alberto Orellana Ramírez, *Por el costado humano*, 2005, El Salvador).
 b. Yoyi: Porque cuando me dio las cosas me dijo: ¡Ajá! *¿verdad que traes pisto?*... Lo que pasa, es que estabas guardándolo para dárselo al borracho de Rolando, porque es seguro que debe de estar de goma, como todos los días (Pedro Vijil Rosales, *Dulce Navidad*, 2005, Honduras).
 c. –Ve hijitó –me dijo temblándole la voz– estoy bien mal, *¿verdad que sí?* ¿Ya te dijeron que yo soy Balbino Juárez, el de Acoyapa? Así me llamo (Fernando Silva Espinosa, *La foto de familia*, 2005, Nicaragua).

Por último, estas partículas no admiten especificadores (**muy verdad*) pero sí la negación (*no verdad*, *no va*). En estos casos, generalmente representados como incisos y entre signos de interrogación, también se solicita la conformidad del oyente, aunque con mayor énfasis gracias a la presencia de *no*.

- (16) a. ¿Hay alguna mejor radio que Clásica1033fm en El Salvador? *¿No veá?* Saludos y muy buenas noches (Twitter/X, 10/09/2021, El Salvador).
 b. El reumatismo que me da ahora no es por el cuento ese de que están comenzando los aguaceros que ya ratos comenzaron aunque nuestros chiquirines del Lago parecían no haberse dado cuenta *¿no verdad?* (Marcos Carias, *El ángel de la bola de oro*, 2009, Honduras).
 c. Soñamos una *Nicaragua* sin Tachos ni Danieles ni Chayos, solo una *Nicaragua* Libre de tiranos y caudillos. ¿Es mucho pedir? *¿No Verdad?* (Twitter/X, 14/09/2019, Nicaragua).

En cuanto a la negación, se ha indicado que ¿verdad? favorece la interpretación de ámbito menor (RAE/ASALE 2009: 3179). En otras palabras, en una pregunta directa como la de (17a) lo habitual es la paráfrasis afirmativa de (17b) y no la negativa de (17c).

- (17) a. ¿No te gusta la cerveza caliente, *verdad*?
b. Es cierto que no te gusta la cerveza caliente.
c. *No es cierto que te gusta la cerveza caliente.

3.4. Extensión de los usos pragmáticos

En este apartado se proponen algunos matices funcionales y una breve consideración sobre la forma en que se dan estas funciones. Para mayores detalles se remite a los trabajos de Llopis Cardona (2011) y Montañez Mesas (2015), donde ¿verdad? ha sido ampliamente descrito y analizado. Entre los usos pragmáticos de estas partículas destacan, especialmente, algunos valores atenuantes. Para empezar, ya vimos más arriba que se emplean como manifestación de la relación directa entre los hablantes y sus propios enunciados. En los siguientes ejemplos, como en los casos de (13), aparecen con vocativos (18a *bebé*, 18b *vos*) y nombres propios (18c *Toñita*).

- (18) a. Detallitos k mantienen la llama de este amor *va...* *Bb* (Twitter/X, 26/02/2016, El Salvador).
b. Que feo es que le caigas mal a toda *Honduras va vos!* (Twitter/X, 08/02/2022, Honduras).
c. *Tuit*: Ortega y su gente son un cáncer para *Nicaragua*. *Comentario*: Es que para no ver esto, es ser bastante ciego.... *verda Toñita* (Twitter/X, 29/08/2018, Nicaragua).

También sirven para verificar la recepción del mensaje e implicar al mismo tiempo al oyente, mediante la confirmación del enunciado; es decir, se pide la corroboración de lo dicho.

- (19) a. Es mucho mas grande la corrupción que ustedes están cometiendo ah pero es que como es Usa nadie puede contra ellos *verda* (Twitter/X, 20/09/2021, El Salvador).
b. Mel por favor vos bien sabes q ese comunismo o socialismo es una basura eso quieres vos para *honduras verda?* (Twitter/X, 11/03/2019, Honduras).
c. Eso lo encuentras en todos los restaurantes. Eso es un clásico de... La palabra, ¿verdad?, es clásico. En todos los restaurantes. Un pollo empanizado lo encuentras en todos los restaurantes (*COLEM-Nicaragua* 6, M-52, 31 RMM, 14/08/2019).

En este sentido, refuerzan el enunciado en el que se encuentran, generalmente mediante la inclusión de un ejemplo concreto (20a y 20c), o también indican que se ha introducido (en 20b, aparece precedido de una reformulación, por lo que su ámbito es el segmento previo reformulado), pudiendo mostrar algún tipo de inseguridad en el hablante.

- (20) a. En Guatemala la FGR allanó Casa Presidencial... "Igualito q en El Salvador *veá*"? "Cual zapato, Sánchez Cerén jamás lo permitirá" (Twitter/X, 02/11/2016, El Salvador).
b. Que pasó amiguitos? Hoy no celebran esos ataques así como cuando al AlianzaFC_sv le volaron verga en Honduras? Paloma el karma, *veá...* (Twitter/X, 05/01/2019, Honduras).
c. *Tuit*: Costa Rica restringe ingreso de camiones en la frontera con Nicaragua para contener la pandemia. *Comentario*: Si *Nicaragua* lo hubiera echo, si fuera lo contrario estarían jugando la desición de Niacaragua *verda?* (Twitter/X, 20/05/2020, Nicaragua).

En ocasiones pueden parecer un agregado (valor expletivo), y en este sentido se podrían suprimir del enunciado. Sin embargo, al adquirir fuerza ilocutiva, cumplen una función determinada: la de guiar la interpretación final del discurso, a pesar de que la falta de pausas complica la lectura de los ejemplos de la lengua escrita, ya sea literaria u oralizada. En los datos de los corpus revisados, este empleo aparece con frecuencia, de nuevo, cuando las partículas acompañan a un vocativo o a un nombre propio. En estos ejemplos parece que hay una interrupción del discurso, por lo tanto, el hablante no desea continuar (como en 21a), pero también sirven para expresar una determinada aceptación (como en 21b-c).

- (21) a. Tipo mas ridiculo una puta manzana y arde troya robo al pueblo y le mandanda el jeep a Nicaragua chivo *va vos* (Twitter/X, 12/10/2017, El Salvador).
 b. siempre buscando forma de llamar la atencion *va diputado calix* siguen ganando sueldazos por hacer nada y ven una nota y salen a relucir (Twitter/X, 13/05/2021, Honduras).
 c. Hoy duermo feliz, *va vos* maifren andaan_disiendo jajaj (Twitter/X, 25/04/2015, Nicaragua).

Por último, estas partículas tendrían otro valor no comprobativo. En estos ejemplos, las formas no actuarían como preguntas aclaratorias, es decir, servirían para indicar incredulidad y para mostrar asombro ante lo que el interlocutor acaba de mencionar; como una verbalización de las emociones (22a, donde puede tener un valor continuativo, pero también intensificador) y (22c). En estos contextos se comportan también como pseudocontinuativos (22b), en el sentido de que mantienen unido el discurso del hablante.

- (22) a. *Tuit*: El Salvador y su gobierno han sido ejemplo en el manejo de la pandemia. Sigamos por ese camino. *Comentario*: Mientras tanto en los bares todo bien *va diputado* (Twitter/X, 13/07/2021, El Salvador).
 b. *Tuit*: o sea, si el dictador es de derecha, como el de Honduras, esta bien. Si es de izquierda, está mal. El de Honduras también es narco... *Comentario*: Heavy *veá...* la doble moral (Twitter/X, 10/01/2019, Honduras).
 c. Ey majee pero te gustan los \$\$\$ DÓLARES *verda* por eso estás viviendo bien en Nicaragua (Twitter/X, 19/04/2019, Nicaragua).

4. OTRAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En los apartados precedentes se han descrito y ejemplificado los usos de estas partículas, con especial relación a los datos de El Salvador, Honduras y Nicaragua. Hemos visto que, como marcador interactivo, ¿verdad? desempeña una función textual, actuando sobre el tema de conversación y reflejando las actitudes del hablante. En este sentido, el hablante apela al oyente para que le dé su conformidad y para verificar su recepción, por lo que añade, además, un cierto grado de certeza y credibilidad.

Teniendo en cuenta la información suministrada en los diccionarios sobre partículas discursivas (DPDE, Fuentes Rodríguez 2018), y resumiendo los valores presentados en otros estudios (Azcúnaga López 2013, Llopis Cardona 2011 y 2014, Montañez Mesas 2015, Benavides González 2016, Murillo Medrano 2019, entre otros) y en este trabajo, podemos convenir en que estamos ante una partícula polifuncional. En efecto, el uso de ¿verdad? y sus variantes sirve:

- De recepción y de reacción de conformidad. El hablante quiere asegurarse de que el oyente le está escuchando y entendiendo; busca su asentimiento.
- De cierre. Con objetivo conclusivo.
- De apertura. Para organizar el discurso y buscar el acuerdo ante una idea que se presenta como generalizadora, solamente con la variante *¿verdad que...?*
- De continuación. Para rellenar el discurso y organizar la intervención.

En muchos de estos casos, la pregunta confirmativa no obliga al oyente a contestar, ya sea para ratificar o para rechazar, lo enunciado por el hablante. Además, con función interactiva, estas partículas se emplean para demarcar y estructurar. Como estructurador de la conversación puede marcar un cambio de turno. Con todo, sirve:

- De aceptación. Para buscar acuerdo o una confirmación del acuerdo que parte de presupuestos comunes.
- De interruptor del discurso. Cuando no se quiere seguir hablando de un tema.

A continuación, nos vamos a detener en dos aspectos específicos que creemos que merecen una consideración y reflexión teórica sobre estas partículas. El primero de ellos es el desgaste fónico desde (*¿no es*) *verdad (que)?* hasta *va*, proceso en el que se puede comprobar que la morfología de la partícula se ha visto seriamente afectada. En este sentido, la partícula es invariable, pero ha creado nuevas variantes (sobre todo en la lengua oral). Este proceso de pérdida fónica, o desgaste articulatorio, ha debido seguir un patrón como el que se muestra a continuación:

(23) *verdad* > *verda*^d > *verdá* > *ve*^r*dá* > *vedá* > *ve*^d*á* > *veá* > *v*^e*á* > *va*.

Por otro lado, parece que de un significado más léxico se ha pasado a un valor más gramatical. Ese grado de gramaticalización puede estar directamente relacionado con el grado de pragmaticalización, proceso por el que una palabra o elemento léxico (con significado conceptual) se convierte en un marcador discursivo o elemento pragmático (con significado procedimental). Dada la complejidad de este asunto, solo anotaremos aquí algunas ideas al respecto. Siguiendo a Heine (2013), recordemos que las propiedades de los marcadores del discurso son las siguientes:

1. Son sintácticamente independientes de su entorno.
2. Tienden a ser prosódicamente libres del resto de la oración.
3. Su significado es no restrictivo.
4. Su significado es procedural, más que conceptual-proposicional.
5. Son no composicionales.

El segundo de los aspectos está en relación directa con esto último que acabamos de mencionar, es decir, con el paso de una función léxica y sintáctica a otra discursiva. En otras palabras, saber si en realidad estamos ante formas plenamente pragmaticalizadas o no. Llopis Cardona (2011) ha estudiado las variantes de *¿verdad?* según el grado de gramaticalización: *¿verdad que sí?*, *¿verdad que no?*, *¿no es verdad?*, *¿es verdad?*, teniendo en cuenta para ello los rasgos de gramaticalización más aceptados: contorno melódico propio, posición fija final, decategorización, desementización, función deíctica textual, función deíctica contextual,

función pragmática, especialización, subjetividad, convencionalización y frecuencia de uso. Remitimos a este trabajo para mayor información.

Como hemos apuntado anteriormente, este aspecto debe ser tratado con mayor profundidad en un futuro trabajo, por lo que presentamos solo una hipótesis de partida. Como recuerdan Loureda y Pons (2015), las partículas discursivas implican dos funciones: i) añaden más información convencionalizada al enunciado, y ii) facilitan el procesamiento reordenándolo. Además, debido a la función de cada partícula, se puede gramaticalizar un significado procedimental, y dentro de él, una función dada. En este caso es de carácter interactivo. Su gramaticalización, desde el punto de vista semántico, se vincula con un procedimiento inferencial, conlleva la pérdida de sustancia semántica y un incremento del contenido procedimental (relacional, subjetivo, discursivo, expresivo).

El proceso constaría de varias partes (Dostie 2004). En primer lugar, es sabido que el significado de procesamiento debe guiar al oyente para que este pueda sacar sus propias inferencias (implicaturas conversacionales) de las partículas y marcadores discursivos. De este modo, convenimos en que ¿verdad? ya no representa un significado conceptual (la ‘conformidad de algo’ o la ‘certidumbre’). En segundo lugar, y teniendo en cuenta la propuesta inicial de Traugott (1995) –seguida en numerosos trabajos posteriores–, el sustantivo *verdad* se habría descategorizado, ya que pasa de ser un sustantivo a convertirse en un “adverbio” (o una “expresión”, tal y como figura en el *Diccionario de la lengua española*) con reducción fonológica (*verdá*, *veá*, *va*) en algunas variedades como las descritas en este trabajo. Luego, generaliza su significado y se extiende a otros dominios léxicos y, al mismo tiempo, desarrolla determinadas funciones pragmáticas –dependientes del contexto– casi siempre por subjetivización.

De nuevo, sin ánimo de exhaustividad, los ejemplos siguientes podrían mostrar este camino propuesto, desde un uso de *verdad* donde no es una partícula discursiva (24a) a otros usos en los que se comporta como apéndice comprobativo (24b), reformulador (24c) y, finalmente, marcador conversacional de control de contacto y alteridad (24d):

- (24) a. Alguacil: Una gitana,/ dicen, que es bella en extremo. Pedro: Que sea Belica temo./ ¿Y eso es verdad? Alguacil: Y tan llana,/ que yo no sé cuál se sea/ mayor verdad por agora./ Y la reina, mi señora,/ hacerle fiestas desea (*CORDE*, Miguel de Cervantes, *Pedro de Urdemalas*, 1615).
- b. Hablaba de una manera, cómo le dijera yo, ¡arcaica! Sí, ésa es la palabra. Es una palabra que les gusta mucho a ustedes, los estudiosos de las universidades, ¿verdad? (*CORPES*, Roberto Castillo, *La guerra mortal de los sentidos*, 2002, Honduras).
- c. Dios bendiga siempre a nuestra amada Honduras. ... Una patria llena de políticos corruptos, *verda* diputado, que opina ojala pueda responder (Twitter/X, 06/06/2021, Honduras).
- d. ¿Estan conscientes que este mico esta haciendo historia para Honduras *va*? (Twitter/X, 02/09/2019, Honduras).

5. RECAPITULACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se ha mostrado que la partícula ¿verdad? y sus variantes cumplen con varios de los requisitos de los marcadores: i) la pérdida fonológica, ii) el aumento de cohesión, y

iii) la desemantización, ya que de un uso más léxico-conceptual se ha pasado a otro procedimental-interaccional (propio de marcador).

Una de las clasificaciones de los marcadores más aceptadas en la actualidad, la cual tiene en cuenta principalmente las instrucciones de procesamiento, es la propuesta por Portolés (2016). Según este autor, los marcadores se pueden dividir en: i) estructuradores de la información (comentadores, ordenadores y digresores), ii) conectores (aditivos, consecutivos y contraargumentativos), iii) reformuladores (explicativos, rectificativos, de distanciamiento, de recapitulación y de reconsideración), iv) operadores discursivos (de refuerzo argumentativo, de concreción y de formulación), y v) marcadores de control del contacto. Recuperando esta clasificación, los trabajos previos y el análisis de nuestros datos, podemos convenir que *¿verdad?* y sus variantes poseen los siguientes valores y funciones en las variedades objeto de estudio:

1. Apéndice comprobativo: el hablante emplea, con inflexión final ascendente, esta partícula para lograr la aprobación del interlocutor y comprobar que este sigue su discurso, reclamando –en algunos contextos– su atención (*No te gusta esta ciudad, ¿verdad?*).
2. Reforzador argumentativo: el hablante utiliza esta partícula para orientar su discurso y la interacción con el interlocutor de una manera más clara y directa (*¿Estaba rico, verdad que sí?*).
3. Reformulador recapitulativo o de conclusión: especialmente cuando aparece en posición final, esta partícula sirve para concluir de manera enfática –por tanto, con inflexión final descendente– lo previamente anunciado (*Hay una gran cantidad de hoyos, los carros se deterioran, cuando compro gasolina ahí van impuestos para reparar estas calles verdad?*).
4. Estructurador del discurso: el hablante se sirve de esta partícula para dar cohesión y continuar su discurso (*Las muñecas son cosas que se suponen traen alegría a la gente, ¿verdad? Se dan como regalos, transmitidos a través de generaciones*).
5. Operador de formulación: esta partícula presenta el discurso anterior como nueva formulación, de modo que transmite satisfactoriamente la intención del hablante. En este sentido, y según el contexto, esa información se puede interpretar como un nuevo comentario (*Ajo, va, es lo que tiene esta sopa*).
6. Operador de concreción: esta partícula sirve para precisar y concretar un ejemplo de generalización previamente presentado en el discurso (*¿Verdad que uno de los lados de nuestra cara nos gusta más que el otro?*).
7. Marcador conversacional de control de contacto y alteridad: se emplea para manifestar la relación entre los participantes de la conversación, involucrando al interlocutor para que muestre su atención ante lo dicho. En este intento de captar la atención de su interlocutor el hablante refuerza asimismo el razonamiento de su discurso (*Comparto ese sentimiento por la música latina, especialmente caribeña, ¿veá?*).
8. Metadiscursivo conversacional: el hablante emplea la partícula de forma insistente y repetitiva, especialmente para marcar la transición entre un enunciado y el siguiente. En este caso no deja ser un apéndice confirmativo, pero en algunos contextos la partícula puede tener un valor de repetición por hábito (*Te daban tu huesito ahí si no decías nada va, calladito estabas va*).

Con todo, podemos concluir que los marcadores tienen una función orientadora en contextos precisos (Portolés 2016), de ahí la extrema importancia del contexto y del lugar en el que aparecen para poder interpretar correctamente su valor y su función (Montañez Mesas 2015).

Además, tal y como se ha indicado en algunos trabajos de análisis acústico (véase, entre otros, Pereira 2011), la variación en la configuración fonética suprasegmental de los marcadores discursivos está asociada con la variación del significado pragmático (no lingüístico), es decir, es un rasgo fundamental para establecer las inferencias adecuadas de su significado de procesamiento. Este es un aspecto que debe ser tratado en profundidad en un trabajo independiente para el caso de ¿verdad? y sus variantes, dado que, según el significado pragmático del contexto, los marcadores tendrían un rasgo melódico diferente (recuérdese lo indicado en el apartado 3.1). Esto quiere decir que cuanto más desemantizada está la forma de la partícula o del marcador de su significado original, mayor es la importancia del contexto y su entonación para establecer la significación correcta del mismo (la implicatura), ya que el significado y el orden sintáctico dependen en gran medida de la entonación, pues está unida a la estructura léxico-sintáctica y contribuye a organizar el discurso oral. Esta y otras cuestiones serán abordadas en un futuro proyecto.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionarios de americanismos*. Lima: Santillana.
- Azcúnaga López, Raúl Ernesto. 2013. ¿Verdad? /verdad en el español coloquial salvadoreño: estudio dialectal de un marcador del discurso. *La Universidad* 21. 53-75.
- Benavides González, María. 2016. Los marcadores del discurso en el español informal en Costa Rica: una propuesta de diccionario. Ejemplo de la partícula *verdad*. *Kañina* 40 (1). 47-58.
- Briz, Antonio. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio, Salvador Pons Bordería & José Portolés (coords.) 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. <http://www.dpde.es>
- Canfield, D. Lincoln. 1960. "Observaciones sobre el español salvadoreño". *Filología* 6. 29-76.
- Cantero, Francisco José & Dolors Font. 2009. Protocolo para el análisis melódico del habla. *Estudios de fonética experimental* XVIII. 19-32.
- Cestero Mancera, Ana M. 2019. Apéndices interrogativos de control de contacto: estudio sociolingüístico. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 6 (1). 1-65.
- CORDE. *Corpus Diacrónico del Español*. Madrid: RAE. <http://www.rae.es>
- CORPES. *Corpus del Español de Siglo XXI*. Madrid: RAE. <http://www.rae.es>
- Davies, Mark. *Corpus del Español: NOW (News on the Web)*. <http://corpusdelespanol.org>
- Dostie, Gaétane. 2004. *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruselas: Duculot.
- Escandell Vidal, María Victoria. 1999. Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3929-3991. Madrid: Espasa Calpe, vol. 3.
- Falusi, Kinga. 2021. El marcador metadiscursivo de control de contacto ¿cierto? ¿Un fenómeno hispanoamericano? *Nueva Revista de Filología Hispánica* LXIX (1). 43-77.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2018. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.

- Galué, Dexy. 2002. Marcadores conversacionales: un análisis pragmático. *Boletín de Lingüística* 18. 27-48.
- Garcés Gómez, M. Pilar. 2020. Gramaticalización, subjetivización y polifuncionalidad en la creación de operadores discursivos formados sobre la base léxica (*la*) *verdad*. *RILCE* 36 (3). 994-1019.
- Heine, Bernd. 2013. On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else? *Linguistics* 51 (6). 1205-1247.
- Kany, Charles E. 1969. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- López Serena, Araceli & Margarita Borreguero Zuloaga. 2010. Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. En Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín-Villa (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, 415-496. Madrid: Arco/Libros.
- Loureda Lamas, Óscar & Lola Pons Rodríguez. 2015. Partículas discursivas, gramaticalización y debilitamiento semántico. En Esme Winter-Froemel, Araceli López Serena, Álvaro Octavio de Toledo y Huerta y Barbara Frank-Job (eds.), *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel/ Tradicionalidad discursiva e idiomatización en los procesos de cambio lingüístico*, 317-348. Tübinga: Narr.
- Llopis Cardona, Ana. 2011. *Las funciones de los marcadores del discurso a través del análisis de "eso sí", "en este sentido", "en efecto" y "¿verdad?"*. València: Universitat de València.
- Llopis Cardona, Ana. 2014. *Aproximación funcional a los marcadores discursivos. Análisis y aplicación lexicográfica*. Frankfurt: Peter Lang.
- Martín Butragueño, Pedro. 2003. Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México. En Esther Herrera & Pedro Martín Butragueño (eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*, 375-402. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martín Zorraquino, María Antonia & José Portolés Lázaro. 1999. Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe, vol. 3.
- Membreño, Alberto. 1895. *Hondureñismos. Vocabulario de los provincialismos de Honduras*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional.
- Montañez Mesas, Marta Pilar. 2015. *Marcadores discursivos conversacionales y posición final. Hacia una caracterización discursiva de sus funciones en unidades de habla*. València: Universitat de València.
- Murillo Lanza, Danny & Gustavo Gonzales Cáceres. 2022. La actividad atenuadora en conversaciones coloquiales de Tegucigalpa: un estudio exploratorio. Conferencia presentada en las *I Jornadas sobre Estudios del Español Hablado en Honduras*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán/ Academia Hondureña de la Lengua (9 de mayo de 2022).
- Murillo Medrano, Jorge. 2019. Los marcadores *bueno, digamos* y *¿verdad?* en distintas variedades del español. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 17(1). 83-104.
- Obediente Sosa, Enrique. 1998. *Fonética y fonología*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Ortega Olivares, Jenaro. 1985. Apéndices modalizadores en español: los comprobativos. En Jesús Montoya Martínez & Juan S. Paredes Núñez (eds.), *Estudios románicos dedicados al profesor Andrés Soria Ortega*, 239-255. Granada: Universidad de Granada.

- Pato, Enrique. *Corpus oral de la lengua española en Montreal (COLEM)*. Montreal: Université de Montréal.
https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fcolem_2
- Pato, Enrique. 2018. Principales rasgos gramaticales del español de Nicaragua. *Zeitschrift für romanische Philologie* 134 (4). 1059-1092.
- Pato, Enrique. 2021. Principales rasgos gramaticales del español de Honduras. *Zeitschrift für romanische Philologie* 137 (1). 147-182.
- Pato, Enrique. 2022. Principales rasgos gramaticales del español de El Salvador. *Zeitschrift für romanische Philologie* 138 (1). 192-227.
- Pereira, Daniel Ignacio. 2011. Análisis acústico de los marcadores discursivos *a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo? y ya*. *Onomázein* 24 (2). 85-100.
- Pons, Hernán & José Luis Samaniego. 1998. Marcadores pragmáticos de apoyo discursivo en el habla culta de Santiago de Chile. *Onomazein* 3. 11-25.
- Portolés, José. 2016. Marcadores del discurso. En Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, 689-699. Londres/ Nueva York: Routledge, vol. 1.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2023. *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: RAE.
<http://www.rae.es>
- Salazar García, Salomón. 1910. *Diccionario de provincialismos y barbarismos centroamericanos*. San Salvador: Tipografía La Unión.
- Santana Marrero, Juana. 2017. Marcadores interrogativos de interacción conversacional en la norma culta hispánica. En *90 años de la Academia Boliviana de la Lengua*, 232-286. La Paz: Academia Boliviana de la Lengua.
- Santos Río, Luis. 2003. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Serrano, María José. 1995. El uso de *la verdad* y *pues* como marcadores discursivos de respuesta. *Español Actual* 64. 5-16.
- Solano Rojas, Yamilet. 1989. Los conectores pragmáticos en el habla culta costarricense. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 15 (2). 143-154.
- Soler Bonafont, M. Amparo. 2017. 'La verdad (es que)': Significado nuclear y atenuante. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 50 (95). 430-452.
- Traugott, Elizabeth Closs. 1995. Subjectification and grammaticalization. En Dieter Stein & Susan Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation*, 31-54. Cambridge: Cambridge University Press.

Norma lingüística, ideología y desigualdad: procesos de estandarización y acomodación en el español andaluz

*Linguistic norm, ideology, and inequality: standardization and accommodation processes
in Andalusian Spanish*

Antonio Manuel Ávila Muñoz

Universidad de Málaga (España)
amavila@uma.es

Resumen

Este trabajo ofrece un análisis sociolingüístico crítico del concepto de norma lingüística, abordando su función como mecanismo de regulación y exclusión social. A partir de enfoques provenientes del ámbito de la sociolingüística variacionista, la sociología del lenguaje y la teoría de la acomodación se examinan cómo la norma legitima ciertas variedades mientras margina otras, reforzando jerarquías sociales. El caso del español andaluz se presenta como un ejemplo de convivencia marcado por una fuerte variación dialectal: mientras que se observa una creciente convergencia hacia el estándar en contextos formales, determinados rasgos locales persisten y se refuerzan en situaciones informales. Además, se analiza la aparición de una variedad intermedia urbana y las implicaciones educativas de estos procesos, donde la preeminencia del estándar en las aulas genera inseguridad lingüística y desigualdades sociales entre el alumnado. Finalmente, se plantea la necesidad de una educación más inclusiva que valore la diversidad lingüística y promueva la equidad en el ámbito escolar.

Palabras clave: norma lingüística; sociolingüística crítica; español andaluz; estandarización de la norma; educación inclusiva.

Abstract

This paper offers a critical sociolinguistic analysis of the idea of linguistic norm, focusing on its function as a tool for regulation and social exclusion. Drawing from perspectives in variationist sociolinguistics, the sociology of language, and accommodation theory, this study explores how norms legitimize certain language varieties while marginalizing others, thereby reinforcing social hierarchies. The case of Andalusian Spanish is used as an example of linguistic coexistence characterized by notable dialectal variation. Although there is increasing convergence toward the standard in formal settings, local features remain and are even reinforced in informal contexts. The emergence of an urban intermediate variety is also examined, along with the educational implications of these trends, where the dominance of the standard in classrooms can produce linguistic insecurity and social inequality among students. Ultimately, the paper calls for a more inclusive education system that respects linguistic diversity and encourages equity in schools.

Keywords: Linguistic norms; critical sociolinguistics; Andalusian Spanish; standardization of norms; inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de ‘norma lingüística’ ha sido ampliamente debatido en la sociolingüística desde sus orígenes. La manera en que las lenguas se regulan, se estandarizan y prescriben responde a factores no solo lingüísticos, sino también (y, sobre todo) sociales, políticos e históricos (Lara, 1976). La norma sociolingüística establece lo que es considerado correcto dentro de una comunidad de habla, pero también actúa como un mecanismo de legitimación de ciertas variedades en detrimento de otras (Milroy & Milroy, 1985; Bourdieu, 1982). Este proceso ha sido analizado desde distintas perspectivas, aunque carecemos de una teoría sociolingüística consensuada que explique su funcionamiento en la estructuración social del lenguaje (Labov, 1972; Haugen, 1966).

El tratamiento de la norma lingüística en la sociolingüística presenta una doble vertiente. Desde un punto de vista positivo, es innegable que cualquier análisis de la variación lingüística implica, de manera directa o indirecta, una consideración sobre la norma. En otras palabras, el estudio de la diversidad lingüística no puede obviar la existencia de una serie de usos considerados como modelos ejemplares dentro de una comunidad (Coseriu, 1980). Sin embargo, desde una perspectiva crítica, la ausencia de una teoría sistemática que integre el concepto de norma en los modelos sociolingüísticos propicia que su estudio quede limitado a ámbitos como la planificación lingüística, la estandarización o la enseñanza de lenguas (Fishman, 1972; Trudgill, 1974).

Nadie duda a estas alturas del papel fundamental de la norma lingüística en el proceso de estandarización de una lengua, pues implica la selección de una variedad concreta como modelo de referencia, la codificación de sus rasgos estructurales y la imposición de un criterio de corrección que muchas veces responde a intereses sociales y políticos más que a razones puramente lingüísticas (Haugen, 1966; Calvet, 1999). Desde las primeras formulaciones de Haugen, distintas corrientes de la sociolingüística han abordado este fenómeno desde diferentes enfoques. Mientras que la sociolingüística variacionista puso el foco en la descripción empírica de la variación (Labov, 1972; Chambers & Trudgill, 1998), otras perspectivas, como la sociología del lenguaje, resaltaron el papel de la norma como instrumento de poder y control social (Bourdieu, 1982; Blommaert, 1999).

Parece imprescindible, a estas alturas, revisar cómo se define la norma lingüística, qué factores influyen en su consolidación y cuáles son sus implicaciones en términos de prestigio, educación y política lingüística, sobre todo en zonas como Andalucía, donde conviven diferentes variedades lingüísticas de la misma lengua en clara situación de diglosia (Villena-Ponsoda, 2008; Villena-Ponsoda & Vida-Castro, 2017). Recordemos que el español hablado en Andalucía se caracteriza por una notable variación lingüística que responde a múltiples factores históricos, sociales y culturales. Además, desde la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento urbano, la industrialización y la globalización han influido en la evolución de las hablas andaluzas, favoreciendo la emergencia de una *variedad intermedia* entre el dialecto andaluz tradicional y el español normativo (Villena-Ponsoda, 2008). En este contexto, la educación desempeña un papel central en la difusión de la norma culta del español y en la percepción del andaluz dentro de la sociedad. La existencia de prejuicios lingüísticos y de una jerarquización de las variedades dialectales ha condicionado la manera en que el español andaluz se enseña y valora en el ámbito académico, generando procesos continuos de adaptación lingüística en los hablantes.

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer un análisis crítico de la norma lingüística. Abordaremos su conceptualización teórica desde la sociolingüística y su impacto práctico en la configuración de la realidad sociolingüística andaluza. Pretendemos examinar los procesos de estandarización, legitimación y jerarquización lingüística, así como sus implicaciones en la creación de desigualdades sociales y educativas. Además, buscamos explorar cómo los fenómenos de convergencia y divergencia dialectal, impulsados por la acomodación lingüística, han configurado la citada variedad intermedia en Andalucía, acontecimiento que tensiona la relación entre la norma institucionalizada y la identidad local. Finalmente, reflexionamos sobre la necesidad de una enseñanza más inclusiva y crítica que integre la diversidad lingüística en el sistema educativo andaluz.

2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIMENSIONES DE LA NORMA LINGÜÍSTICA

Desde una perspectiva estructuralista tradicional, la norma se ha definido como el conjunto estático de reglas lingüísticas que garantizan la cohesión y la inteligibilidad dentro de una comunidad (Coseriu, 1980). Sin embargo, los enfoques contemporáneos consideran la dificultad de definir el concepto debido, sobre todo, a que la norma no es estática, sino que responde a procesos dinámicos de legitimación y negociación social (Hernández-Campoy, 2020; Lebsanft & Tacke, 2020; Ayres-Bennett & Bellamy, 2021). Haugen ya advirtió en 1966 que la norma puede dividirse en norma explícita y norma implícita. La primera está más fosilizada y es impuesta por instituciones como la educación formal, los medios de comunicación y las academias lingüísticas; la segunda surge del uso espontáneo de los hablantes y varía según el contexto sociocomunicativo. Este enfoque ha sido ampliado recientemente por Kristiansen y Coupland (2017), quienes argumentan que la norma es, además de un fenómeno lingüístico, también (y sobre todo) un fenómeno discursivo e ideológico y, en consecuencia, en constante cambio.

2.1. Factores sociolingüísticos de influencia

La teoría variacionista de Labov (1972) demostró que la lengua es un sistema dinámico en el que coexisten múltiples formas de expresión. Sin embargo, la norma lingüística tiende a estabilizar esta variabilidad a través de mecanismos de control social (Milroy & Milroy, 1999). Investigaciones recientes en sociolingüística cognitiva han aportado nuevos enfoques sobre la relación entre norma y variación. Bybee (2015) sostiene que la frecuencia de uso de una forma lingüística influye en su estandarización, mientras que Levon & Sharma (2017) demostraron que la variación en la percepción de la norma está fuertemente condicionada por factores identitarios y actitudinales.

En cualquier caso, parece claro que la norma lingüística no es estática ni surge de manera espontánea, sino que es el resultado variable de múltiples factores interconectados:

1. Factores históricos: la evolución de las normas lingüísticas está influida por procesos históricos como la colonización, la migración y el contacto de lenguas (Calvet, 2021).
2. Factores políticos: la oficialización de una lengua estándar es una estrategia clave en la construcción de identidades nacionales (Shohamy, 2006).
3. Factores económicos: la norma está estrechamente ligada al acceso a oportunidades laborales y a la movilidad social (Bourdieu, 1991; Eckert, 2018).
4. Factores educativos: la enseñanza de la norma en el sistema educativo refuerza

las jerarquías lingüísticas y contribuye a la marginalización de variedades no normativas (Flores & Rosa, 2015).

5. Factores ideológicos: la ideología del estándar promueve la imagen de que solo una forma de hablar es correcta, excluyendo la diversidad lingüística (Lippi-Green, 2012).

Pero no podemos obviar que el prestigio de una norma lingüística no es un atributo inherente, sino el resultado de procesos sociopolíticos e ideológicos (Coupland, 2021). Cuando Bourdieu (1991) introdujo el concepto de ‘mercado lingüístico’, quedó claro que las variedades lingüísticas luchan por alcanzar el rango de legitimidad en las comunidades de habla. Aplicado al estudio de la estandarización lingüística, la metáfora del mercado lingüístico permite entender la norma como un capital simbólico que otorga ventajas en determinados contextos sociales. Las variedades lingüísticas compiten por adquirir legitimidad y prestigio en función de su valor en distintos espacios comunicativos (Eckert, 2018). En general, la norma estándar suele estar asociada a grupos con mayor capital simbólico, mientras que las variedades no normativas son percibidas como usos no legítimos y relegadas a situaciones de informalidad (Eckert, 2018).

No obstante, la sociolingüística crítica ha analizado cómo los hablantes de variedades no estándar desarrollan formas de prestigio encubierto (*covert prestige*). Trudgill (2000) señala que, en algunos contextos, las variedades estigmatizadas son valoradas positivamente dentro de sus comunidades, como símbolo de identidad y resistencia. Estas circunstancias ayudan a explicar por qué ciertos hablantes adoptan estrategias de convergencia lingüística hacia el estándar, mientras que otros mantienen formas de resistencia lingüística, bien preservando variedades locales o promoviendo nuevas formas de prestigio encubierto (Levon & Sharma, 2017).

El establecimiento de una norma única ha sido cuestionado en múltiples estudios. Primero, porque favorece el elitismo lingüístico, ya que la norma estándar beneficia a las clases sociales dominantes y excluye a los hablantes de variedades no normativas (Milroy & Milroy, 1999); segundo, por la artificialidad del establecimiento de una norma, puesto que las normas lingüísticas impuestas no reflejan el habla real de la comunidad (Kristiansen & Coupland, 2017); y, tercero, por el impacto que el establecimiento de una norma tiene en la educación. La enseñanza de una única norma puede aumentar las desigualdades sociales y dificultar el acceso a la educación de hablantes de variedades no normativas (Flores & Rosa, 2015).

Podemos entender fácilmente que el estudio de la norma lingüística bajo el prisma de la sociolingüística revela que no se trata de un fenómeno exclusivamente lingüístico, sino de una construcción social profundamente influenciada por el prestigio, el poder y la ideología. La norma cumple una función reguladora en la comunidad, pero también puede ser un mecanismo de exclusión (Lippi-Green, 2012). Por ello, es fundamental adoptar una visión crítica que reconozca la diversidad lingüística y cuestione los procesos de estandarización excesivamente rígidos.

3. PROCESOS DE ESTANDARIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La estandarización de una lengua es un proceso clave en el establecimiento e imposición de la norma lingüística. Consiste en la selección, codificación y aceptación de una variedad lingüística como el modelo legítimo dentro de una comunidad de hablantes.

Haugen (1966) identificó cuatro etapas fundamentales en la estandarización lingüística:

- A. Selección de la norma. Selección de una variedad específica como modelo estándar.
- B. Codificación de la forma. Fijación de reglas gramaticales, ortográficas y léxicas.
- C. Elaboración de la función. Expansión del uso del estándar en diferentes ámbitos sociales.
- D. Aceptación social. Difusión y legitimación del estándar en la comunidad de hablantes.

Aunque este modelo ha sido revisado y ampliado posteriormente desde el ámbito de la sociolingüística crítica que destaca el papel de la ideología, la política lingüística y la globalización en la selección y difusión de normas lingüísticas (Blommaert, 2010; Hernández-Campoy, 2020; Coupland, 2021), lo cierto es que se trata de un esquema ampliamente aceptado como esquema explicativo.

- A. El primer paso en la estandarización de una lengua es la selección de la variedad que será promovida como norma estándar. Esta elección no es arbitraria, sino que responde a factores históricos, sociopolíticos e ideológicos (Shohamy, 2006; Calvet, 2021). Casi siempre, la variedad seleccionada suele coincidir con la de los grupos con mayor poder político y económico, lo que refuerza su prestigio y legitimidad (Bourdieu, 1991; Eckert, 2018). Por ejemplo, el español estándar se basa en la variedad castellana debido a su asociación con el poder central en la historia de España, mientras que otras variedades hispánicas han sido históricamente marginadas.

La selección de una norma implica, de manera automática, la marginación de otras variedades que son percibidas como ‘menos prestigiosas’ o incluso ‘incorrectas’. Esto puede generar conflictos sociolingüísticos, especialmente en contextos multilingües o plurilectales, donde diferentes grupos compiten por la legitimación de sus variedades (Blommaert, 2010).

- B. La codificación es el proceso que ayuda a fijar las reglas gramaticales, ortográficas y léxicas de una lengua estándar. Este paso garantiza la estabilidad y la coherencia del estándar a lo largo del tiempo (Haugen, 1966; Hernández-Campoy, 2020).

Existen instrumentos clave en la codificación que abarcan desde las gramáticas que describen las reglas morfosintácticas y ayudan a consolidar el estándar (Bybee, 2015) hasta la implantación de ortografías para unificar la escritura de la lengua, facilitando su difusión en la educación y los medios de comunicación (Kristiansen & Coupland, 2017).

En este proceso, las academias lingüísticas, como la Real Academia Española, han jugado un papel histórico central en la codificación de ciertas variedades lingüísticas en detrimento de otras. Las decisiones normativas de estas instituciones han sido objeto de críticas por su falta de representatividad y por la exclusión de variantes dialectales (Lippi-Green, 2012; Coupland, 2021).

- C. Una vez codificada, la norma estándar debe expandir su uso a diferentes ámbitos de la sociedad para consolidarse. Este proceso, denominado *elaboración de la función*, implica la adopción del estándar en sectores clave como la educación,

los medios de comunicación y la administración pública (Shohamy, 2006; Hernández-Campoy, 2020).

Es evidente que el entorno educativo refuerza la legitimidad de la norma y facilita su difusión (Flores & Rosa, 2015), pero también es escenario de conflictos derivados de esa situación (Bernstein, 1971-1975).

En cualquier caso, y al margen de los conflictos derivados, la expansión del estándar no siempre es un proceso homogéneo ni exitoso. En muchas comunidades bilingües o plurilectales, la norma estándar coexiste con variedades locales que continúan desempeñando funciones comunicativas importantes (Eckert, 2018).

- D. El último paso en el proceso de estandarización es la aceptación del estándar por parte de la comunidad de hablantes. Esta aceptación no es inmediata ni universal, sino que depende de factores como la ideología lingüística, la educación y la identidad social (Kristiansen & Coupland, 2017). En ocasiones, los hablantes de variedades no estándar pueden mostrar resistencia al estándar, ya sea por razones identitarias, políticas o pragmáticas (Blommaert, 2010; Calvet, 2021).

Está claro que el prestigio del estándar se refuerza mediante mecanismos ideológicos que lo presentan como la única forma "correcta" de hablar una lengua (Bourdieu, 1991). Esto ha llevado a fenómenos como la inseguridad lingüística, donde los hablantes de variedades no normativas sienten que su manera de hablar es inferior (Lippi-Green, 2012). Para tratar de paliar estos efectos, se han propuesto enfoques más inclusivos que reconocen la coexistencia de múltiples normas dentro de una misma lengua.

- Modelos de pluricentricidad que promueven el reconocimiento de varias normas estándar dentro de una lengua, evitando la imposición de un único modelo (Ammon et al., 2004-2006).
- Enfoques basados en la tolerancia lingüística que proponen la adaptación de la enseñanza de la lengua para incluir una mayor diversidad de variedades sin imponer correcciones normativas estrictas (Shohamy, 2006).

Estos modelos buscan, en última instancia, reducir la desigualdad lingüística y fomentar una mayor inclusión social en contextos educativos y profesionales.

4. LA NORMA SOCIOLINGÜÍSTICA EN ANDALUCÍA. PROCESOS DE CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA DIALECTAL

La variación lingüística dentro de una comunidad de habla está sujeta a múltiples factores que determinan el uso de ciertos rasgos dialectales en diferentes contextos sociales. Uno de los mecanismos más influyentes en este proceso es la acomodación lingüística, un fenómeno que permite a los hablantes modificar su habla en función de diferentes factores externos, tales como el interlocutor y la situación comunicativa. Este proceso responde tanto a razones de inteligibilidad como a cuestiones de identidad, afiliación social y prestigio lingüístico (Giles & Coupland, 1991; Labov, 1972; Milroy & Milroy, 1992; Trudgill, 1986; Auer, Hinskens & Kerswill, 2005). Los procesos derivados de la Teoría de la Acomodación Lingüística pueden ayudarnos a comprender la evolución del español en Andalucía y resultan muy eficaces para explicar las dinámicas que afectan al establecimiento de la norma lingüística en esta región.

La creciente movilidad social, la exposición a medios de comunicación masivos y las interacciones con hablantes de diferentes variedades han llevado a una mayor convergencia hacia el español estándar en contextos formales, mientras que en contextos informales se preservan rasgos propios vernaculares (Villena-Ponsoda, 2018). Esta dinámica genera una distribución diferenciada de los rasgos dialectales según la situación comunicativa y el perfil del hablante, lo que ha favorecido la consolidación de una variedad intermedia en las ciudades andaluzas que compite abiertamente con variedades estandarizadas de la lengua (Villena-Ponsoda, 2008; Villena-Ponsoda & Vida-Castro, 2017).

4.1. El proceso de acomodación lingüística

El concepto de ‘acomodación lingüística’ ha sido ampliamente desarrollado en la sociolingüística y la psicolingüística desde los trabajos pioneros de Giles (1973), Giles, Taylor & Bourhis (1973) y Giles & Coupland (1991). La Teoría de la Acomodación nos advierte de que los hablantes modifican su habla en función de diversos factores para reducir o aumentar la distancia social y simbólica en la interacción. En el contexto andaluz, este fenómeno es evidente en la tendencia de los hablantes a adoptar rasgos del español normativo en situaciones formales o de prestigio, al tiempo que conservan ciertos rasgos vernaculares en contextos informales.

Se suelen describir dos estrategias principales de acomodación:

- **Convergencia:** cuando el hablante adopta rasgos del habla de su interlocutor para generar mayor afinidad social o prestigio. En Andalucía, la convergencia se observa en la creciente distinción de la /s/ y la /θ/ en las ciudades, en la reducción del yeísmo o en la mayor articulación de consonantes en posición de ataque silábico.
- **Divergencia:** cuando el hablante enfatiza las diferencias lingüísticas con su interlocutor, generalmente para marcar identidad o resistencia. En el caso andaluz, algunos hablantes pueden reforzar rasgos dialectales, como el ceceo, el seseo o la aspiración de /s/, como símbolo de identidad local.

En cualquier caso, la acomodación lingüística no es un fenómeno homogéneo ni estático. Villena-Ponsoda y Vida-Castro (2020) destacan que las generaciones jóvenes andaluzas, especialmente las mujeres, tienden a acomodarse más al estándar en contextos educativos y laborales, mientras que los hombres presentan una mayor estabilidad en el uso de rasgos vernaculares. Además, el proceso de acomodación está condicionado por factores como el prestigio percibido de la variedad estándar, la movilidad geográfica y la presión de los medios de comunicación (Trudgill, 1986; Auer, Hinskens y Kerswill, 2005). En este sentido, los medios audiovisuales han desempeñado un papel clave en la difusión de modelos de habla más homogéneos, lo que ha intensificado la convergencia hacia el español normativo en Andalucía.

4.2. La convergencia hacia el estándar y la distinción sociolingüística

Uno de los aspectos más relevantes en el español andaluz es la convergencia de las variedades urbanas de clase media hacia el español estándar, lo que ha aumentado la distancia entre estas y las hablas populares. En particular, se ha observado una reversión en ciertos fenómenos fonéticos tradicionalmente característicos del andaluz, como la fusión de sibilantes, que tiende a escindirse en contextos formales y en hablantes con

mayor nivel de instrucción (Villena-Ponsoda, 2018). Esta adaptación, resultado del proceso de acomodación lingüística descrito anteriormente, no solo se da en situaciones de contacto con hablantes del español normativo, sino también dentro del propio contexto andaluz en relación con las normas educativas.

En las ciudades andaluzas, se ha identificado una dinámica de acomodación lingüística que depende del nivel educativo, la clase social y el contexto de interacción. Los hablantes de clase media-alta, especialmente en entornos formales y profesionales, tienden a aproximarse más al español normativo, mientras que en contextos informales o entre hablantes de clase trabajadora, persisten rasgos característicos del andaluz tradicional. Asimismo, la convergencia hacia el estándar se ve favorecida por los medios de comunicación, que han influido en la difusión de modelos de habla más neutros y menos marcados dialectalmente. No obstante, este fenómeno no ha llevado a una desaparición de los rasgos propios, sino más bien a una redistribución de estos, dando lugar a la citada *variedad intermedia* que combina elementos vernaculares con características del español estándar.

4.3. Inseguridad lingüística y estigmatización de las variedades no normativas

El análisis de la norma sociolingüística en Andalucía evidencia, como hemos señalado, un complejo equilibrio entre la convergencia hacia el estándar y la preservación de los rasgos dialectales propios. En términos de prestigio lingüístico, la preferencia por la norma estándar en entornos académicos y profesionales contrasta con la identificación de los hablantes con su variedad dialectal en contextos informales. Este fenómeno refuerza la idea de que la variación lingüística no solo responde a razones de inteligibilidad, sino que está estrechamente vinculada con la identidad y la afiliación social (Eckert, 2000; Labov, 1972; Milroy & Milroy, 1992). Además, se observa que la actitud hacia el andaluz varía en función del grupo social, con una mayor aceptación entre las generaciones más jóvenes, especialmente en entornos urbanos donde la variedad intermedia está más consolidada (Villena-Ponsoda & Vida-Castro, 2017).

En el ámbito educativo, la escasa presencia de la variación lingüística en los currículos escolares y la falta de formación específica del profesorado han perpetuado estereotipos negativos hacia variedades ‘no legítimas’ (Narvaja de Arnoux, 1995). La enseñanza del español en Andalucía continúa centrada en la norma estándar, sin una adecuada contextualización de la variación lingüística dentro del aula. Esto contribuye a que los estudiantes interioricen la idea de que su forma de hablar es menos válida o incorrecta, generando inseguridad lingüística y desincentivando el uso de la variedad andaluza en situaciones formales (Bell, 1984). Esta sensación se intensifica por el papel de los medios de comunicación y su impacto en la percepción del andaluz. Si bien en el pasado la representación del habla andaluza en los medios se limitaba a contextos humorísticos o estereotipados, en la actualidad se ha producido un cambio progresivo en la visibilidad y aceptación de esta variedad. Sin embargo, la tendencia general sigue favoreciendo la convergencia hacia el estándar, lo que sugiere la necesidad de una mayor representación de la diversidad lingüística en los espacios mediáticos (Coupland, 2007; Trudgill, 1986).

En definitiva, el estudio de la variación lingüística en Andalucía manifiesta la complejidad de los procesos de convergencia y divergencia dialectal en una comunidad donde la identidad lingüística juega un papel central. La coexistencia de distintas variedades y la constante negociación entre lo local y lo estándar reflejan dinámicas sociolingüísticas que afectan no solo al habla cotidiana, sino también a la educación y a

la percepción de la lengua en los medios de comunicación. Este análisis nos conduce a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque más inclusivo en la enseñanza del español, aspecto que abordaremos a continuación.

5. IMPACTO DE LA NORMA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La articulación entre norma lingüística y sistema educativo constituye uno de los espacios más sensibles en los que se manifiestan las desigualdades sociales derivadas de los procesos de estandarización. En contextos como el andaluz, donde la variación dialectal es amplia y socialmente significativa, la imposición de un modelo normativo único en la escuela ignora la riqueza lingüística del alumnado, al tiempo que contribuye activamente a la reproducción de jerarquías simbólicas. El aula se convierte así en un espacio de socialización lingüística donde se sancionan ciertas formas de producción lingüística — generalmente asociadas a clases populares o a identidades regionales — mientras se legitiman otras vinculadas al prestigio y al poder institucional. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado por la sociolingüística crítica, que advierte de los efectos perjudiciales que una enseñanza centrada exclusivamente en la norma estándar puede tener sobre la autoestima, la participación y el rendimiento académico del estudiantado que se aparta de dicho modelo (MacSwan, 2000; Pujolar, 2001; Del Valle, 2007; Martín Rojo, 2010; Flores & Rosa, 2015). En las páginas que siguen, abordaremos cómo la ideología del estándar opera en el sistema educativo andaluz, generando dinámicas de exclusión y desigualdad que es necesario revisar desde una perspectiva pedagógica inclusiva.

5.1. La norma en el sistema educativo: ideología del estándar y desigualdad

La enseñanza de la lengua en las instituciones educativas se basa, en la mayoría de los casos, en la promoción de una norma estándar única, que se presenta como el modelo de corrección lingüística. Este enfoque está sustentado por la ideología del estándar, que considera que solo una forma de la lengua es legítima y necesaria para garantizar la cohesión social (Kristiansen & Coupland, 2017). Este modelo ha sido ampliamente debatido en la sociolingüística crítica, ya que refuerza la idea de que ciertas variedades lingüísticas son superiores a otras, lo que tiene un impacto negativo en los hablantes de variedades no normativas. Está ampliamente demostrado que la imposición de un estándar rígido en la educación contribuye a la exclusión de ciertos grupos sociales, reforzando las desigualdades preexistentes (Lippi-Green, 2012; Flores & Rosa, 2015).

La variación lingüística en Andalucía tiene repercusiones significativas en el sistema educativo, tanto en la enseñanza del español como en la percepción de la variedad andaluza dentro del aula. A pesar de que la norma culta reconoce rasgos del español meridional, en la práctica educativa persisten actitudes negativas hacia el andaluz, que es frecuentemente asociado con falta de corrección y de prestigio social. Esto genera situaciones de inseguridad lingüística en los estudiantes, quienes, en contextos formales, tienden a modificar su habla para acercarse al estándar (Bell, 1984).

Uno de los principales problemas es la desconexión entre la lengua que se enseña en las aulas y la realidad lingüística de los hablantes andaluces. La mayoría de los libros de texto y materiales didácticos se basan en el español normativo, sin incluir referencias a la variación lingüística regional. Los estudiantes internalizan entonces la idea de que su habla materna es inferior o incorrecta, lo que puede afectar su confianza y su competencia comunicativa. Además, el profesorado a menudo carece de formación específica sobre la

diversidad dialectal del español, lo que refuerza la estigmatización del andaluz en el aula. La ausencia de estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad sociolingüística del estudiantado dificulta la integración de la diversidad lingüística como un recurso educativo en lugar de un obstáculo. Por tanto, es fundamental que los docentes reciban formación en sociolingüística y variación dialectal para que puedan abordar el tema de manera crítica y constructiva.

Otro aspecto relevante es la evaluación lingüística en el ámbito educativo. Las pruebas de lengua suelen basarse en modelos normativos que penalizan el uso de rasgos dialectales, lo que coloca a los hablantes de variedades no normativas en una posición de desventaja. Este tipo de evaluación no solo es injusta desde un punto de vista sociolingüístico, sino que también contribuye a la marginación de las variedades regionales dentro del sistema educativo.

Para mitigar estos efectos negativos, es necesario avanzar hacia una educación más inclusiva que valore la diversidad lingüística como un activo y no como un problema. Esto implica:

- Revisión curricular. Incorporar contenidos sobre variación lingüística en los programas de enseñanza del español, de modo que el alumnado comprenda la riqueza del español y desarrolle actitudes positivas hacia las variedades dialectales.
- Materiales didácticos adaptados. Libros de texto y recursos educativos que reflejen la realidad sociolingüística de los hablantes andaluces, incluyendo muestras de habla andaluza en distintos registros y contextos.
- Formación docente. Implementar programas de capacitación para que los docentes puedan integrar la sociolingüística en sus metodologías y fomentar un enfoque más equitativo en la enseñanza del español.
- Estrategias de evaluación más justas.

6. DISCUSIÓN

Uno de los efectos más relevantes de la implantación y enseñanza de la norma es su impacto en la movilidad social de los hablantes. La norma lingüística funciona, como hemos visto, a modo de capital simbólico que facilita el acceso a oportunidades educativas y laborales (Bourdieu, 1991). Los hablantes que dominan la norma estándar tienen mayores posibilidades de éxito en el sistema educativo, mientras que aquellos que emplean variedades no normativas pueden sufrir discriminación lingüística. Esto se observa en diversas esferas de repercusión social:

- Evaluación académica. Los estudiantes que no se ajustan a la norma estándar pueden recibir calificaciones más bajas, aunque sus producciones sean comprensibles y funcionales (Shohamy, 2006).
- Acceso al empleo. Muchas empresas exigen el dominio del estándar en pruebas de selección, lo que excluye a hablantes de variedades estigmatizadas.
- Autoestima e identidad. La imposición de un estándar puede generar inseguridad lingüística en los hablantes de variedades no normativas, lo que afecta su desempeño en contextos formales (Lippi-Green, 2012).

Estos efectos han llevado a la propuesta de enfoques más inclusivos en la educación lingüística, evitando la corrección normativa excesiva y promoviendo la diversidad lingüística (Ammon et al., 2004-2006). Se han propuesto, incluso, estrategias para mejorar la enseñanza de la lengua, promoviendo una mayor inclusión de la diversidad lingüística sin renunciar a la enseñanza del estándar. Estas propuestas pretenden reducir la brecha entre la norma lingüística y la realidad sociolingüística de los hablantes, promoviendo un enfoque más equitativo en la educación por medio de:

1. Fomento de la conciencia sociolingüística. A través de la inclusión en el currículo educativo el estudio de la variación lingüística, explicando cómo las normas se construyen socialmente (Shohamy, 2006).
2. Flexibilidad normativa. En lugar de imponer correcciones estrictas, permitir el uso de variedades no estándar en ciertos contextos educativos (Blommaert, 2010).
3. Evaluación formativa. Priorizando la comprensión y la efectividad comunicativa sobre la adherencia estricta a la norma (Flores & Rosa, 2015).

Desde una perspectiva aplicada, los estudios recientes en sociolingüística han enfatizado la necesidad de replantear el concepto de norma para evitar la marginación de hablantes de variedades no estándar. Se han propuesto modelos de norma variable, que reconocen la diversidad lingüística sin imponer una única forma correcta de uso (Kristiansen & Coupland, 2017). Este enfoque no implica eliminar la enseñanza de la norma estándar, sino contextualizarla dentro de un marco más amplio donde los hablantes puedan comprender la función social de las normas y desarrollar estrategias para adaptarse a diferentes contextos comunicativos.

Uno de los mayores retos en la revisión de la norma lingüística es la resistencia institucional al cambio. A pesar de que se han desarrollado propuestas para una enseñanza más inclusiva, las políticas educativas siguen privilegiando modelos normativos tradicionales (Lippi-Green, 2012; Shohamy, 2006). Los intentos por flexibilizar la norma en la educación suelen enfrentarse a la percepción de que esto podría perjudicar la competencia lingüística de los estudiantes. Sin embargo, ha sido ampliamente demostrado que una enseñanza que incluya la variación lingüística no perjudica el aprendizaje, sino que favorece la conciencia metalingüística y el desarrollo de competencias comunicativas completas (Garrett, 2010; Levon & Sharma, 2017).

El análisis de la norma sociolingüística en Andalucía evidencia un complejo equilibrio entre la convergencia hacia el estándar y la preservación de los rasgos dialectales característicos de la región. En las últimas décadas, la influencia de factores socioculturales como la urbanización, la movilidad social y la globalización ha generado una variedad lingüística intermedia que coexiste con el andaluz tradicional. Sin embargo, este proceso no ha sido homogéneo y sigue dependiendo de variables como la edad, el nivel educativo y el contexto comunicativo. Además, como hemos apuntado previamente, se observa que la actitud hacia el andaluz depende también de factores externos de índole social (Villena-Ponsoda & Vida-Castro, 2017).

En cualquier caso, la coexistencia de distintas variedades y la constante negociación entre lo local y lo estándar reflejan dinámicas sociolingüísticas que afectan no solo al habla cotidiana, sino también a la educación y a la percepción de la lengua en los medios de comunicación. Este análisis nos conduce a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque más inclusivo en la enseñanza del español.

7. CONCLUSIONES

El análisis de la norma lingüística desde una doble vertiente —teórica y aplicada al contexto andaluz— nos ha permitido evidenciar la complejidad de un fenómeno que va más allá de la gramática o la corrección lingüística. La norma no es un conjunto objetivo de reglas, sino una construcción social e ideológica que actúa como mecanismo de legitimación y exclusión, moldeando las relaciones de poder y prestigio en las comunidades de habla.

Desde un enfoque general, hemos constatado que la norma surge de procesos históricos, políticos y educativos, y que su consolidación responde a intereses que trascienden lo meramente lingüístico. Su implementación a través de la estandarización, la codificación y la aceptación social no solo regula el uso de la lengua, sino que también delimita las fronteras de lo considerado legítimo o incorrecto, reforzando las jerarquías sociales y desfavoreciendo el empleo de variedades vernaculares en entornos comunicativos formales. En el caso específico de Andalucía, la norma se inserta en una realidad sociolingüística marcada por la variación y la coexistencia de múltiples registros. La dinámica de acomodación lingüística y la creciente convergencia hacia el estándar en contextos formales han propiciado la aparición de una variedad intermedia que refleja la tensión entre la identidad local y las exigencias de la norma institucionalizada. Sin embargo, esta convergencia no ha erradicado los rasgos propios del andaluz, que persisten en ámbitos informales y siguen siendo un marcador clave de identidad.

El impacto de estos procesos en el sistema educativo andaluz es especialmente relevante. La imposición de la norma estándar, sin la debida consideración de la diversidad dialectal, genera inseguridad lingüística, desigualdades en la evaluación académica y una percepción negativa del andaluz en los entornos escolares. Frente a esta situación, es necesario repensar las estrategias pedagógicas desde un enfoque más inclusivo y equitativo que atienda a la realidad lingüística. A partir de esta reflexión, se propone avanzar hacia un modelo educativo que no solo enseñe la norma estándar, sino que también promueva la conciencia sociolingüística y el respeto por la variación. La adopción de currículos más abiertos a la diversidad, la formación específica del profesorado y la revisión de los criterios de evaluación son medidas fundamentales para reducir las desigualdades y reforzar el valor de las variedades vernáculas andaluzas.

En definitiva, reconocer la dimensión social y política de la norma es imprescindible para construir una enseñanza de la lengua más justa y representativa, que no solo prepare a los estudiantes para desenvolverse en registros formales, sino que también les permita reivindicar y valorar su propia identidad lingüística. Este estudio ha puesto en evidencia que los desafíos en la revisión del concepto de ‘norma’ no solo tienen implicaciones en la lingüística, sino también en la política, la movilidad social y, sobre todo, en la educación. Las investigaciones futuras deberán continuar explorando modelos normativos más equitativos, que reconozcan la diversidad lingüística y permitan su mayor inclusión en los distintos ámbitos de la sociedad evitando prejuicios. La educación debe desempeñar un papel clave en la superación de estos prejuicios, fomentando el conocimiento de la variación lingüística y promoviendo estrategias de enseñanza que integren las distintas modalidades del español sin penalizar las diferencias dialectales.

Para lograr un sistema educativo más equitativo e inclusivo, es necesario, en definitiva:

- Revalorizar la diversidad lingüística en el currículo escolar, incorporando contenidos sobre la variación dialectal y su función en la comunicación.
- Proporcionar formación específica al profesorado en sociolingüística y enseñanza de la lengua, con el fin de reducir los sesgos negativos hacia ciertas variedades del español.
- Elaborar materiales didácticos que reflejen la realidad lingüística del alumnado, promoviendo el respeto por la variación dialectal y el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes registros.
- Adaptar las estrategias de evaluación para que los hablantes de variedades no normativas no se vean penalizados injustamente en su desempeño académico.

Finalmente, el reconocimiento de la diversidad lingüística andaluza no solo implica una cuestión de justicia social, sino que también contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de la región. Un enfoque educativo que valore la riqueza del español en todas sus manifestaciones permitirá a los hablantes desarrollar una mayor competencia comunicativa sin renunciar a su variedad lingüística de origen. De este modo, se podrá garantizar una educación más inclusiva y respetuosa con la realidad sociolingüística de Andalucía.

Referencias bibliográficas

- Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, y Peter Trudgill, eds. 2004–2006. *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2ª ed. completamente revisada y aumentada. Berlín: De Gruyter.
- Androutsopoulos, Jannis. 2015. *Digital Language Practices and the Superdiversity of Sociolinguistics*. Londres: Taylor & Francis.
- Auer, Peter, Frans Hinskens, y Paul Kerswill, eds. 2005. *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ayres-Bennett, Wendy, y John Bellamy, eds. 2021. *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, Allan. 1984. "Language Style as Audience Design." *Language in Society* 13 (2): 145–204.
- Bernstein, Basil. 1971–1975. *Class, Codes, and Control*. 3 vols. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Blommaert, Jan. 1999. *Language Ideological Debates*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- . 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- . 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bybee, Joan. 2015. *Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calvet, Louis-Jean. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- . 2021. *Les politiques linguistiques*. París: Presses Universitaires de France.
- Chambers, J. K., y Peter Trudgill. 1998. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobarrubias, Juan, y Joshua A. Fishman, eds. 1983. *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlín: Mouton Publishers.
- Coseriu, Eugenio. 1980. *Historische Sprache und Sprachgeschichte*. Tübingen: Narr.
- Coupland, Nikolas. 2007. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2021. *Language, Society, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Valle, José. 2007. *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- . 2018. *Meaning and Linguistic Variation: The Third Wave in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua A. 1972. *Language in Sociocultural Change*. Stanford: Stanford University Press.
- Flores, Nelson, y Jonathan Rosa. 2015. "Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education." *Harvard Educational Review* 85 (2): 149–171.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, Howard. 1973. "Accent Mobility: A Model and Some Data." *Anthropological Linguistics* 15 (2): 87–105.
- Giles, Howard, Donald M. Taylor, y Richard Y. Bourhis. 1973. "Towards a Theory of Interpersonal Accommodation through Language: Some Canadian Data." *Language in Society* 2 (2): 177–192.
- Giles, Howard, y Nikolas Coupland. 1991. *Language: Contexts and Consequences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Haugen, Einar. 1966. "Dialect, Language, Nation." *American Anthropologist* 68 (4): 922–935.
- . 1983. "The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice." En *Progress in Language Planning*, editado por Juan Cobarrubias y Joshua A. Fishman, 269–289. Berlín: Mouton Publishers.

- Hernández-Campoy, Juan M. 2020. *Sociolinguistic Styles*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hinskens, Frans, Peter Auer, y Paul Kerswill. 2005. "The Study of Dialect Convergence and Divergence: Conceptual and Methodological Considerations." En *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*, editado por Peter Auer, Frans Hinskens y Paul Kerswill, 1–48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristiansen, Tore, y Nikolas Coupland, eds. 2017. *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press.
- Labov, William. 1969. "The Logic of Nonstandard English." En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1969*, 1–31. Washington, DC: Georgetown University Press.
- . 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- . 1975. *What Is a Linguistic Fact?* La Haya: Peter de Ridder Press.
- . 2001. *Principles of Linguistic Change*. Vol. 2, Social Factors. Oxford: Blackwell.
- Lara, Luis Fernando. 1976. "Sobre el concepto de norma en lingüística." México: El Colegio de México.
- Lebsanft, Franz, y Felix Tacke, eds. 2020. *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlín: De Gruyter.
- Levon, Erez, y Devyani Sharma. 2017. "Language Variation and Identity." *Annual Review of Linguistics* 3: 221–242.
- Lippi-Green, Rosina. 2012. *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. 2ª ed. Londres: Routledge.
- MacSwan, Jeff. 2000. "The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities." *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 22 (1): 3–45.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Milroy, James. 1987. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- . 1988. *Linguistic Variation and Change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, James, y Lesley Milroy. 1985. *Authority in Language: Investigating Standard English*. Londres: Routledge.
- . 1992. "Social Network and Social Class: Toward an Integrated Sociolinguistic Model." *Language in Society* 21 (1): 1–26.
- . 1999. *Authority in Language: Investigating Standard English*. 2ª ed. Londres: Routledge.

- Narvaja de Arnoux, Elvira. 1995. "Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional." *Signo y Seña* 4: 11–27.
- Pujolar, Joan. 2001. *Gender, Heteroglossia and Power: A Sociolinguistic Study of Youth Culture*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Romaine, Suzanne. 1982. *Socio-historical Linguistics: Its Status and Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londres: Routledge.
- Stewart, William A. 1968. "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism." En *Readings in the Sociology of Language*, editado por Joshua A. Fishman, 531–545. La Haya: Mouton Publishers.
- Trudgill, Peter. 1974. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- . 1986. *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell.
- Villena-Ponsoda, Juan Antonio. 2008. "Sociolinguistic Patterns of Andalusian Spanish." *International Journal of the Sociology of Language* 193–194: 139–160.
- Villena-Ponsoda, Juan Antonio, y María Vida-Castro. 2017. "Between Local and Standard Varieties: Horizontal and Vertical Convergence and Divergence of Dialect in Southern Spain." En *Language Variation: European Perspectives VI*, editado por Isabelle Buchstaller y Beat Siebenhaar, 125–140. Ámsterdam: John Benjamins.

Una propuesta de relaciones discursivas

A proposal for discursive relations

Catalina Fuentes Rodríguez

Universidad de Sevilla

cfuentes@us.es

Resumen

Las relaciones discursivas presentan diferencias frente a las interoracionales o intraoracionales, basadas en la dependencia. En el trabajo, se revisan los estudios sobre el tema y se realiza una propuesta desde la macrosintaxis. Partiendo de que en el discurso las relaciones se establecen entre enunciados (unidades mínimas de comunicación realizadas en contexto) y unidades superiores, se distinguen las relaciones de estructuración textual de las metadiscursivas de enunciación, intersubjetividad, información y argumentación. Se presentan los diferentes subtipos, así como sus correspondientes configuraciones sintácticas y marcadores.

Palabras clave: relaciones discursivas, macrosintaxis, cohesión, metadiscurso

Abstract

Discursive relations are different from interclausal or intraclausal relations, which rely on dependency. This paper reviews research on the topic and suggests a framework based on macrosyntax. Since discourse relations are established between utterances (the minimal units of communication realized in context) and larger units, textual structuring relations are distinguished from metadiscursive relations involving enunciation, intersubjectivity, information, and argumentation. The various subtypes are presented along with their corresponding syntactic configurations and markers.

Keywords: discursive relations, macrosyntax, cohesion, metadiscourse

1.INTRODUCCIÓN: MICRO/MACROSINTAXIS

Este trabajo se presenta como una reflexión sobre las relaciones sintácticas que se establecen entre los elementos del discurso. Parte, pues, de un enfoque lingüístico-pragmático (Fuentes Rodríguez 2017 [2000]), ya que trabajamos con discursos realizados en contexto, lo que añade la necesidad de tener en cuenta, junto a la relación sintáctica, otras que provienen de la inserción contextual y la interacción entre los agentes comunicativos. Se enmarca dentro de la macrosintaxis, al tratar de las unidades superiores, aunque esta es solidaria con la microsintaxis, ya que se apoya en dichas unidades constituyentes (Fuentes Rodríguez 2024a).

Tras una revisión de las principales aportaciones que hay sobre relaciones en sintaxis discursiva, se presenta una propuesta desde la que partir y debatir, investigar y ampliar este campo (Fuentes Rodríguez 2023^a). Surge de la experiencia práctica del estudio de los textos,

en el que sobresale, como característica fundamental, la multidimensionalidad (Fuentes Rodríguez 2023b) que obliga a tener una mirada más panorámica, menos parcial o plana.

2. ESTADO CUESTIÓN

2.1. Presupuestos básicos: micro y macrosintaxis

En microsintaxis, las relaciones se han clasificado según la dependencia, y así se han tenido en cuenta coordinación vs. subordinación, o sea, relaciones de constitución de unidades superiores basadas en la composicionalidad y la jerarquía (cfr. Rodríguez Ramalle 2015 y Rojo *et al.*, eds. 2023). Estas relaciones se establecen entre sintagmas y componentes de sintagmas o entre oraciones. En estas se han añadido también las de interdependencia (Fuentes Rodríguez 2024b). La unidad final es la oración o patrón máximo que puede luego realizarse en unas instancias contextuales como enunciado, unidad mínima de comunicación. La estructura base que se toma como referencia es la relación de predicación que constituye la oración y se tienen en cuenta los segmentos que la componen. Cada hueco funcional puede ser ocupado por un elemento o varios. Las conexiones entre ellos, basadas en esa dependencia constitutiva, son las que ya conocemos.

Desde el punto de vista semántico, estas relaciones se establecen entre hechos, ya sea indicando su adición o contraposición, añadiendo circunstancias (modo, tiempo, lugar) al hecho principal o señalando relaciones de causalidad.

En macrosintaxis partimos ya de la realización comunicativa. La unidad mínima es el enunciado y en él a la estructura abstracta oracional, que constituye su núcleo, se deben unir otros huecos sintácticos que surgen en esa *mise en discours*: los relativos a los agentes comunicativos y a la situación contextual. Además, los enunciados pueden relacionarse para constituir intervenciones, intercambios en el discurso oral y párrafos o secuencias para formar el texto/discurso.

Estas relaciones macro han sido estudiadas como relaciones de constitución (cohesivas) basadas en la coherencia con el contexto, que asegura la unidad textual. Todo lo dicho obedece a un tópico textual, que es la idea clave del texto. Otros las han llamado relaciones retóricas (Mann-Thompson 1992, Asher-Lascarides 2003, Asher-Vieu 2005, Garrido 2012, Garrido-Rodríguez, Ramalle 2015; Duque, 2016). Ambos aspectos, pues, han de tenerse en cuenta para caracterizar estas relaciones: la composicionalidad y la coherencia textual. Veamos cómo se han aplicado.

2.2. Estudios previos sobre sintaxis del discurso

Entre los escasos estudios que en la Gramática española encontramos sobre el tema, destaca la aportación de López García (1999). Para él, las relaciones pueden clasificarse en dos tipos, *alter/alius*, extensibles al discurso. Son dos patrones que surgen de la oralidad y que se transportan a las relaciones en general. Así caracteriza el autor la parataxis y la hipotaxis:

La parataxis se basa en el tipo *alter*, esto es, realiza textualmente lo que en la conversación son dos turnos sucesivos de una estructura anfilógica. Nada tiene de sorprendente, pues, que las oraciones unidas por parataxis se sientan como si la segunda estuviera “añadida” a la primera. [...]

La hipotaxis se basa en el tipo *alius*, esto es, realiza textualmente lo que en la conversación son dos turnos sucesivos de una estructura dialógica. La consecuencia es que las oraciones unidas por hipotaxis se sienten como si la segunda dependiese de la primera, como si ambas formasen un compuesto en el que no podemos prescindir de ninguna de las partes, aunque la segunda se sienta supeditada a la primera (López García 1999: 3528)

Generalmente se considera la parataxis más ligada a lo oral y coloquial (Narbona 2015), frente a la hipotaxis, más cercana al discurso escrito.

Halliday (1985), por su parte, propone dos tipos de relaciones según el punto de vista elegido. Parataxis e hipotaxis serían dos relaciones sintácticas, a las que une otra distinción basada en el contenido lógico-semántico. Estas son la expansión y proyección. La expansión incluye:

a) elaboración (la cláusula secundaria especifica detalles, reformula, comenta o ejemplifica), b) extensión (añade nuevos elementos, presenta una alternativa o una excepción), o c) realce, intensificación (la califica con circunstancias de tiempo, causa, lugar o condición). La *proyección* de una locución, de una idea o de palabras incluye las relaciones que atañen al discurso directo, indirecto o libre (apud Fuentes Rodríguez 2024^a; 142a).

Esta propuesta es más amplia, incluye las relaciones enunciativas, propias del discurso directo/indirecto, pero las acoge bajo la etiqueta de contenido lógico-semántico. Quizás las de expansión podrían calificarse así, pero no las de proyección.

Lombardi Vallauri (1996), como Halliday (1985), tiene en cuenta más relaciones que las de dependencia. Reconoce en el texto las siguientes: interdependencia, correferencia, proyección, relaciones lógico-semánticas (como las de causalidad) o de informatividad. Se incluye, de este modo, en la lista la dependencia sintáctica con las relaciones informativas, enunciativas o semánticas.

De estas aportaciones deducimos la necesidad de abordar la relación más allá de la dependencia, con la convicción de que esta se produce a otro nivel, el de la coherencia textual, fenómeno sintáctico-semántico, e intervienen otros factores extratextuales, como el contexto o los agentes comunicativos. Todo ello implica dar entrada al metadiscurso, como factor determinante de la estructuración intratextual. En este sentido se manifiesta Hyland (2005), quien retoma propuestas de Sinclair (1981) y otros para considerar una distinción entre el enfoque y los elementos o construcciones proposicionales y el metadiscurso. Para Hyland (2005, 44) lo esencial es:

- 1 that metadiscourse is distinct from propositional aspects of discourse;
- 2 that metadiscourse refers to aspects of the text that embody writer–reader interactions;
- 3 that metadiscourse refers only to relations which are internal to the discourse.

Define el metadiscurso como: “the cover term for the self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of a particular community” (43-44). Su perspectiva es funcional. Estas expresiones pueden tener otras funciones en el discurso, pero

él lo ve desde un punto de vista interactivo, de cómo el escritor construye un texto para relacionarse con el otro. Se remite, así, a Sinclair (1981)

He offers a model of text which rests on two basic components. One is the expressive, attitudinal, interactional or interpersonal plane which reflects ‘the need of language users to negotiate their affairs with one another’; and the other is the textual, organizational and text-maintenance plane where speakers or writers transform the world outside to the world of language (Hyland 2005, 46).

El enfoque de Hyland es totalmente comunicativo, interactivo, entendiendo el texto no solo como una suma de proposiciones sino también con contenido referencial. El metadiscurso pone en relación lo lingüístico con lo dicho en otra parte del texto y en un contexto o en una situación comunicativa social.

Clearly, metadiscourse studies must begin with functional classifications and analyses of texts. It is, moreover, important to see metadiscourse as central to the overall purpose of language use, rather than merely an adjunct to it, realizing functions which both parallel and support the transmission of ideas or experiences. (Hyland 2005: 42).

Para ello retoma una distinción de Thompson (2001) en la que la función textual, organizativa, corresponde tanto al discurso proposicional como al metadiscurso (vid. Hyland 2005: 51, fig. 3.2). Por tanto, en el texto hay contenido proposicional y metadiscursivo, pero en ambos hay relaciones textuales de organización: “In sum, so-called ‘textual’ devices organize texts as propositions by relating statements about the world and as metadiscourse by relating statements to readers; they do not function independently of these two functions” (idem). Las conjunciones o conectores pueden ligar hechos, orientarse hacia lo experiencial o ideacional o hacia lo interpersonal, relacionar argumentos,

La figura siguiente corresponde a su propuesta de un modelo interpersonal del metadiscurso, como señala en la p.58:

Este enfoque de Hyland coincide con nuestra visión pragmática en el análisis lingüístico. Al introducir el metadiscurso, añadimos la organización de la información transmitida según estos parámetros. Y aparece la enunciación, la correferencia y la intersubjetividad, ya que el texto es un producto interactivo.

Existen otras propuestas anteriores que han abordado parcialmente algunos de estos aspectos metadiscursivos y han constituido paradigmas de análisis textual de gran trascendencia. Entre ellas, la teoría de la argumentación en la lengua de Anscombe-Ducrot (1983), derivada de la teoría enunciativa. En el campo argumentativo, las relaciones se basan en la coorientación o antiorientación de los argumentos y en la propia conexión argumentos-conclusión, una relación de coherencia que tiene un tercer componente, perteneciente al plano cognitivo y al conocimiento compartido por los agentes comunicativos.

Tabla 1. Modelo interpersonal del metadiscurso (Hyland)

Category	functions	examples
Interactive	Help to guide the reader through the text	Resources
Transitions	express relations between main clauses	in addition; but; thus; and
Frame markers	refer to discourse acts, sequences or stages	finally; to conclude; my purpose is
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	noted above; see Fig; in section 2
Evidentials	refer to information from other texts	according to X; Z states
Code glosses	elaborate propositional meanings	namely; e.g.; such as; in other words
Interactional	Involve the reader in the text	Resources
Hedges	withhold commitment and open dialogue	might; perhaps; possible; about
Boosters	emphasize certainty or close dialogue	in fact; definitely; it is clear that unfortunately;
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	I agree; surprisingly
Self-mentions	explicit reference to author(s)	I; we; my; me; our
Engagement markers	explicitly build relationship with reader	consider; note; you can

Sobre el plano informativo encontramos muchas aportaciones, aunque, de nuevo, parciales. Sobre la tematización destacamos en español los trabajos de Hidalgo (2003) o Fernández Lorences (2010). La progresión temática es tratada por Combettes (1983). Daneš (1989) plantea tres tipos de progresión temática en los textos: *progresión lineal* (el rema de un enunciado es el tema del siguiente), *progresión de tema constante* (un conjunto de enunciados que comparten el mismo tema) y *progresión de tema derivado*.

Sobre estructuración informativa (etiquetas discursivas, densidad informativa y encapsuladores) destacamos los estudios de Conte (1996), Borreguero (2006, 2018), González (2008), López Samaniego (2015) y Parodi/Burdiles (2016), entre otros.

Otros investigadores, al analizar la oración compleja sobre todo, han destacado la relevancia informativa de las predicaciones, utilizando la pareja *fondo / primer plano* o *información principal / secundaria* (*foreground / background, main structure / side structure*). Cf. para ello autores como Halliday (1981, 2002), Tomlin (1985), Matthiesen/Thompson (1988) o Averintseva-Klish (2008).

Sobre la estructura de la interacción conversacional hay que destacar los trabajos del grupo Val.Es.Co (2003, 2014), que organizan las relaciones entre las intervenciones que crean intercambios, guiados por criterios sintácticos, semánticos de predictibilidad y pragmáticos.

Derivados de los estudios textuales, surgen los trabajos sobre la cohesión textual, cuya propuesta más extensa encontramos en Halliday-Hasan (1976). La cohesión es la manifestación en el nivel sintáctico-semántico de las relaciones de coherencia que subyacen en los textos y aseguran su unidad.

Las relaciones cohesivas se basan en la correferencia o reiteración, ya sea de referentes (en la sustitución o referencia) o rasgos sémicos (cohesión léxica). También se emplean enlaces que establecen las relaciones retóricas o de contenido argumentativo/informativo (conectores discursivos). En Halliday-Hasan (1976) las relaciones son: referencia, sustitución, cohesión léxica, elipsis o mediante el uso de conectores. Estos mecanismos expresan la relación subyacente básica: la coherencia, que asegura la unidad textual y que se proyecta desde el texto hacia fuera, hacia el contexto.

En un apartado diferente debemos situar los estudios sobre relaciones de discurso ligados a las relaciones retóricas. En España, Garrido (2012, 245) destaca las siguientes: *narración* (o secuencia), *resultado*, *ampliación* (también *detalle* o *elaboración*), *contraste* y *paralelo*. Se basan en la progresión de las informaciones en el texto. Podríamos entenderlos como expresión en el plano textual de la elaboración, o secuenciación de hechos, relación coorientada, donde puede entrar también la ampliación o paralelo, la relación de contraste, antiorientada y la de causa-efecto: resultado. Se especifican, así, en este nivel las relaciones semánticas básicas, aunque aplicadas a informaciones completas.

En la Teoría de la Estructura retórica (TER) se consideran dos tipos de relaciones: nucleares y multinucleares (entre estas se incluyen enumeración, contraste o secuencia), y se distingue entre relaciones jerárquicas y lineales. La realización, sin embargo, muestra que los límites son difusos. Duque (2016) cita las tres básicas: semejanza, contigüidad y causalidad, con sus subgrupos correspondientes:

- En las de semejanza incluye: *lista*, *contraste*, *reformulación* y *antítesis*.
- En las de contigüidad: *elaboración*, *circunstancia*, *fondo*, *preparación*, *interpretación* y *secuencia*.
- En las de causalidad: *causa*, *resultado*, *evidencia*, *condición*, *propósito* y *medio*.

Con ellas se enlazan los hechos que constituyen el texto y garantizan la coherencia.

Hay muchas otras propuestas con listas diferentes, aunque suelen ser constantes las siguientes: explicación, narración, contraste, resultado, paralelismo y elaboración (esta incluye subtipos como reformulación, resumen, especificación, generalización, etc.)

Por su parte, la *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) (Asher-Lascarides 2003) las formula tomando de nuevo el concepto de coordinación y subordinación, que se distribuyen en Asher/Vieu (2005) del siguiente modo:

Coordinating: Narration, Background, Result, Continuation, Parallel, Contrast.
In dialogue, Question-Coordination and Correction have also typically been assumed to be coordinating.
Subordinating: Elaboration, Instance, Topic, Explanation, Precondition, Commentary.
For dialogue, we would include Question-Elaboration and (Indirect) Question-Answer Pair as well (Asher/Vieu 2005: 596).

Aunque se utilicen estos términos de dependencia (subordinación-coordinación), las relaciones incluidas son de naturaleza informativa o lógico-semántica, aunque siempre teniendo en cuenta su aporte a la coherencia global del texto.

Queremos citar también, para terminar, una propuesta de Gutiérrez Ordóñez (2016), limitada a las relaciones de consecuencia, en la que analiza sus diversas manifestaciones y considera como relaciones las de coordinación/subordinación, aunque admita que a veces su realización es pragmática o semántica. Es la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 2. Relaciones de consecuencia (Gutiérrez Ordóñez 2016)

Ejemplo	Expresión 'consecuencia'	de	Relación sintáctica
1) Ya es tarde, no podré entrar.	Pragmática		Coordinación asindética
2) Ya es tarde y no podré entrar.	Pragmática		Coordinación sindética
3) Ya es tarde; por tanto, no podré entrar.	Semántica		Coordinación asindética
4) Ya es tarde y, por lo tanto, no podré entrar.	Semántica		Coordinación sindética
5) Ya es tarde, conque no podré entrar.	Gramatical		Subordinación
6) Ya es tarde, conque, así pues, no podré entrar.	Gramatical y semántica		Subordinación

Con este recorrido, hemos querido mostrar que no hay una propuesta clara y que las realizadas hasta ahora se mueven, bien en una proyección de las relaciones oracionales al discurso, o en la dualidad coherencia-cohesión, siendo esta última la manifestación formal de la relación intratextual, la coherencia. También en la distinción entre plano proposicional y metadiscurso que permite la entrada de otro tipo de relaciones, más ligadas al contexto comunicativo y sus participantes. En este sentido, presentamos la propuesta que sigue.

3. RELACIONES DISCURSIVAS. UNA PROPUESTA

3.1. La complejidad discursiva

Por nuestra parte, partimos de que entre enunciados las relaciones son de tipo diferente (cfr. Kaltenböck *et al.*, Eds., 2016) y se incardinan en diferentes planos. Encontramos relaciones de *inserción*, como la que establecen los enunciados parentéticos (Fuentes Rodríguez 2018) que no pueden caracterizarse como una relación de dependencia verbal, aunque sí como un segundo plano informativo. Otras afectan a la *estructuración del texto*: segmentos iniciales, conclusión, relación entre enunciados y párrafos que van aportando información. Entre ellos funcionan los elementos de *cohesión*: elipsis, sustitución, referencia, cohesión léxica o conectores (siguiendo la clasificación de Halliday/Hasan 1976). Estos últimos son la manifestación formal más clara de la relación y su clasificación puede darnos una pista de las relaciones que contraen los miembros del discurso entre sí. Entre los conectores, los hay relacionados con la argumentación: adición, contraposición o relación causativa. Otros de estructuración u ordenación discursiva, como los enumerativos o los que señalan inicio, fin o continuación, reformulativos que explican o corrigen lo dicho o ejemplificadores. A ellos hay que añadir los interactivos que aseguran la coherencia conversacional.

En los estudios sobre el plano *informativo* se tiene en cuenta la jerarquización entre tema/rema, primer plano y fondo o las relaciones de enfatización o focalización informativa que dan origen a las estructuras ecuacionales. Desde el punto de vista *argumentativo* consideramos las relaciones entre argumento y conclusión, y entre argumentos, co- o antiorientadas.

En resumen, todos los estudios textuales han manifestado la presencia de numerosas relaciones, aunque no hayan realizado una reflexión metateórica. Nuestra propuesta contempla dos tipos de relaciones discursivas: unas basadas en la composicionalidad (necesarias para la organización en unidades jerárquicas) y otras en la coherencia (necesarias para asegurar la unidad textual). Véase la tabla 3:

Tabla 3. Naturaleza de las relaciones discursivas

Naturaleza	composicionalidad	coherencia
Unidades y tipo de relación	• Texto y sus componentes • Conversación y sus componentes (acto-subacto... u organización temática) Relación intratextual, jerárquica	• Manifestación: medios cohesivos • Relación: proyección o adecuación texto → contexto Relación Texto y contexto

El concepto de composicionalidad parece semejante al establecido entre los elementos intraoracionales, aunque en ellos se manifiesta como una relación de dependencia con respecto al verbo de la oración. No así en el plano discursivo. En el nivel macrosintáctico se abordan las relaciones entre enunciados, intervenciones o entre actos de decir. También entre

párrafos. Intervienen el tipo de discurso, las relaciones entre secuencias y también la polifonía, las voces en el discurso (Ducrot 1984, Nolke 2017). Se basa en la predictibilidad.

3.2. Una propuesta discursiva integradora

Tras el estudio realizado durante estos años sobre los conectores discursivos, mecanismos expresivos de la relación, sobre construcciones con contenido procedimental, así como del estudio de la estructura informativa y argumentativa de los textos, queremos presentar una propuesta integradora de las diferentes relaciones que se establecen entre los elementos textuales. Esta propuesta es multidimensional (Fuentes Rodríguez 2023b), como no puede ser de otro modo, ya que el discurso es una interconexión de contenidos e informaciones que deben ser analizadas desde diferentes perspectivas que se integran entre sí, como sostiene también Hyland (2005) en su propuesta de metadiscurso, retomando otras como la de Crismore *et al.* (1993) o Thompson (2001).

La organización de un discurso, por tanto, se mueve en este doble plano: por un lado, se establece en relación con su estructura, y por otro lado, con las dimensiones o planos pragmáticos. La naturaleza de ambas difiere y albergan diversos subtipos de relación, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 4. Clasificación de las relaciones discursivas

ESTRUCTURACIÓN TEXTUAL	METADISCURSIVAS
•Secuencialidad: ordenación de enunciados o argumentos. lista, elaboración •Estructura textual: inicio, continuativas, cierre •Estructura interactiva	•Marco: referencial o temático. Relación de encuadre •Enunciativas: voces y polifonía. Discurso directo, indirecto. •Intersubjetivas: evaluación, comentario, valoración •Informativas: Background, foreground •Argumentativas: •Justificación, argumento, conclusión •Elaboración, paralelismo, lista •Contraste, concesión •Relaciones de fuerza: paralelismos, argumentación

A continuación las vemos con detalle, indicando no solo los tipos de relación sino también sus marcadores y configuración sintáctica. Los primeros son aquellos elementos especializados en marcar esa relación. En la configuración sintáctica incluimos combinaciones sintagmáticas más complejas.

4. ESTRUCTURACIÓN TEXTUAL O INTERACTIVA

Empezamos con las de estructuración textual o interactiva. Como puede verse en la tabla siguiente, hemos incluido aquí no solo las que indican la organización del texto: inicio, cierre o continuación, enumeración, paralelismos, sino también otras que señalan catafórica o anafóricamente a otro enunciado. Son las de preparación, recuperación y transición temática.

Son estructurales también las de encuadre o marco y las relaciones entre secuencias en un texto heterogéneo. Por ejemplo, cuando hay dos o más secuencias unidas por coordinación, sin jerarquización entre ellas: una narración seguida de una descripción o exposición. O bien la inserción, cuando la descripción está incrustada en la narración, como argumento de ella.

Tabla 5. Las relaciones de estructuración textual o interactiva

RELACIÓN	SUBTIPO	MARCADORES	CONFIGURACIÓN SINTÁCTICA
Estructuración textual o interactiva	Inicio	Conectores	-Complemento periférico marco
	Cierre	Pronombres anafóricos y catafóricos	-Enunciados de preparación o marco
	Continuación	Etiquetas discursivas	-+mecanismos de sustitución
	Preparación: Catáfora	Construcciones semilibres	Encapsuladores y correferencia
	Recuperación (anáfora)		Elementos fóricos
	Encuadre/Marco		
	Relación de secuencias (inserción o jerarquía)		

Entre los marcadores encontramos conectores, pronombres anafóricos y catafóricos y etiquetas discursivas. En la configuración sintáctica incluimos complementos periféricos, encapsuladores o enunciados específicos de preparación o marco. Algunos ejemplos son:

- (1) Siempre recibo comentarios en los que me expresan que la vida intelectual es incompatible con la milicia. Sin embargo, la carrera de un militar y de un escritor tienen mucho en común. *En primer lugar*, un escritor se debe fundamentalmente a un método, cosa que en el Ejército uno va a adquirir por la razón o por la fuerza. *Lo segundo* es que ambos se alimentan de la imaginación. En un país como el mío, es el talento se requiere a raudales, para hacer más viable la vida en esos parajes tan l

ejanos, donde es precisamente el ingenio lo que hace que la vida pueda ser sostenible. (Corpes, 2021; Freyre, Carlos Enrique: *El miedo del lobo.*) PERU).

En ellos vemos que los marcadores pueden ser conectores (*en primer lugar... en segundo lugar*), o bien pronombres anafóricos o catafóricos o etiquetas discursivas como en *lo segundo*.

En el fragmento siguiente, *oye* inicia intervención, así como *pues*:

- (2) pero por otro lado hay mucho eh pero yo me gustaría mucho lle ir ahí o sea ir ahí no para decirle algo al chaval sino para quedarme ya a vivir un rato también también yo lo digo por el pelo por por la densidad capilar la visión de águila ¿me entiendes? yo / lo digo por poder comer lo que me dé la gana sin pillar cien gramos lo digo por eso / *oye* ya que te he preguntado por el pasado/ te pregunto por el futuro ¿qué te queda? ¿qué esperas? ¿qué te gustaría? Pues espero que me quede mucho muchísimo o (Corpes, 2024, Xperience CaixaBank: *Xperiencias con Amaia Salamanca y Jordi Cruz*, ESPAÑA).

La estructuración sintáctica involucrada puede ser, además de los fóricos o encapsuladores, complementos periféricos o enunciados completos aún no gramaticalizados como conectores u operadores:

- (3) No era una reunión conmigo, pues había otras personas que lo iban a hacer con él, pero estaba tan mal que cuando me vio, me preguntó y yo le fui claro: ‘Me tengo que ir, pero *te voy a decir una cosa*, si tienes que meter a alguien, el equipo necesita tranquilidad y el único que puede hacerlo es Michel’. (Corpes 2024, Vargas, Iván, *Jot Down.*) Sport. sport.jotdown.es: sport.jotdown.es, 2024-08-20).

Te voy a decir una cosa: es una construcción semifijada que anuncia catafóricamente la información siguiente. Igualmente la etiqueta *mentira* que aparece en el fragmento siguiente, que califica y anuncia el contenido de lo que sigue: “que acababa de salir de una historia que me había herido”:

- (4) Sentí un poco de vergüenza mezclada con otras emociones que no te voy a dar el gusto de comentar. Eché mano de lo de costumbre: que si buenos amigos, que si nunca le había mirado así, que lo sentía... Y añadí *una mentira* que me pareció más piadosa que la verdad: *que acababa de salir de una historia que me había herido...* (Corpes, 2020 Torné, Gonzalo *El corazón de la fiesta* ESPAÑA)

Como se indica a continuación, como se dijo anteriormente, son también construcciones con función conectiva estructuradora del contenido textual.

5.RELACIONES ENUNCIATIVAS

La relación puede establecerse sobre la base del decir, aludir al hecho de la emisión del enunciado. Incluye varios subtipos (Fuentes Rodríguez-González Sanz 2024): formulación (matización del decir), reformulación (movimiento de precisión, explicación, corrección o rectificación de lo previo, que es sustituido por la nueva formulación) y reinterpretación

(volver sobre lo anterior y restringirlo o precisarlo) (García Negroni 2000). El caso más claro es el de la inclusión de varias voces en el discurso que genera una estructura polifónica con el discurso de varios enunciadores (Fuentes Rodríguez 2004).

Los mecanismos expresivos son fundamentalmente conectores u operadores y algunas construcciones (vid. Fuentes-González 2024). Las estructuras sintácticas que pueden expresarlo van desde los enunciados que verbalizan el verbo de habla, los complementos periféricos o enunciados parentéticos que matizan el decir. Hay que añadir una configuración sintáctica propia como es la de marco-cita (Maldonado 1991), propia del discurso directo.

Tabla 6. Las relaciones enunciativas

RELACIÓN	SUBTIPOS	MARCADORES	CONFIGURACIÓN SINTÁCTICA
Enunciación	Polifonía. Formulación: aproximación, evidencialidad y otras Reformulación Reinterpretación	Aproximativos Evidenciales Op. Enunciación Apelativos Conectores reformulativos Construcciones	-enunciados parentéticos -estructura sintáctica con verbo de habla: Se diría, dicen... -enunciado de comentario -complementos periféricos -marco-cita

La formulación suele ir marcada por operadores como la verdad o el ejemplo siguiente, o enunciados completos como *Te juro* en el siguiente:

- (5) (...) Me preguntó si me parecía chistoso. Un poco, *la verdad*, le respondí burlona. (Corpes, 2021 Saldaña París, Daniel *El baile y el incendio*, MÉXICO)
- (6) Y así se pasaba todo el día. ¿No me lo crees? *Te lo juro*. No le interesaba hacer turismo para nada, tampoco veía a nadie. Sólo le importaba en la vida su guitarra. (Corpes, 2023) Vargas Llosa, Mario: *Le dedico mi silencio*. PERÚ).

En el fragmento siguiente se invoca otro enunciador (polifonía). *Esta perversa idea* es la que se presenta como responsable de lo dicho. Es lo que opinan los otros:

- (7) A cambio, cada vez más, se alaba la incorrección ortográfica y gramatical como actividad libre, progresista, supuestamente propia de la izquierda. Según *esta perversa idea*, escribir mal, incluso expresarse mal, ya no es algo de lo que haya que avergonzarse. (Pérez Reverte, “Ahora le toca a la lengua”, 25-6-2018, XL Semanal ABC, www.zendalibros.com)

También puede reproducirse de manera irónica el discurso ajeno, otros enunciadores, como en un fragmento de este mismo artículo:

- (8) Del mismo modo que, *según marca esta tendencia*, quien no se pliega al chantaje del feminismo folklórico es machista y todo machista es inevitablemente de derechas, quien respeta las reglas del idioma es reaccionario, está contra la libertad del pueblo, y por consecuencia es también de derechas. Pues, como todo el mundo sabe, no existen machistas de izquierdas, ni maltratadores de izquierdas, ni taurinos de izquierdas, ni acosadores de izquierdas, ni tampoco cumplidores de las reglas del idioma que lo sean. Resumiendo: como toda norma es imposición reaccionaria y todo acto de libertad es propio de la izquierda, quien defiende las normas básicas de la lengua es un fascista. En conclusión, todo buen y honrado antifascista debe escribir y hablar como le salga de los cojones. O de los ovarios.(idem)

Todo este fragmento expone una opinión que no es la del autor, sino conclusiones obtenidas de los presupuestos en los que los otros asientan su opinión (*esta tendencia*). Es una presentación irónica.

Otras estructuras que marcan el discurso referido son aquellas marginales que apuntan al enunciadador, como en el fragmento siguiente:

- (9)—No lo creo conveniente, pero te veo muy alterada —*me dijo ella mientras escribía en su ordenador*—. Voy a enviarte a otro especialista y que él decida los siguientes pasos (Corpes, 2024; Méndez Losi, Carla: *Despídete del dolor. Descubre la alimentación antiinflamatoria basada en vegetales para superar el dolor crónico y recuperar tu vitalidad*. ESPAÑA).

Para ello se utilizan conectores como *o sea, es decir, vamos*, o estructuras en proceso de fijación como *quiero decir*:

- (10) Insististe en hacer planes continuamente, ¿para qué? *O sea*, ¿de verdad querías quedar conmigo? ¿Por qué? ¿Con qué intención? (Corpes, 2023, Martínez Álvarez, David (Rayden): *El acercamiento de la mujer cactus y el hombre globo*. ESPAÑA).
- (11) —Bueno, yo te puedo contar algunas cosas de Lalo —*dijo Cecilia*, abriendo y cerrando los ojos llenos de brillos—. . Era un genio tocando la guitarra, pero un genio raro, rarísimo. Nunca salía, por ejemplo. *Quiero decir*, a hacer paseos, como íbamos los demás. A conocer los sitios donde tocábamos. (Corpes 2023, Vargas Llosa, Mario: *Le dedico mi silencio*.) PERU).

Como hemos visto, las enunciativas generalmente operan dentro del enunciado (formulación) o entre enunciados (reformulación). La primera afecta a todos los elementos que matizan el acto de decir del hablante y crean una imagen de este ante el oyente. En ella se incluyen las marcas polifónicas que muestran el juego de voces que se da en el discurso. En este caso intervienen varios enunciados. En la reformulación y reinterpretación, el hablante modifica su aserción, que considera inexacta para guiar la interpretación del receptor.

6. RELACIONES MODALES O INTERSUBJETIVAS

Las relaciones de comentario o subjetividad se mueven en el ámbito de la modalidad o valoración. Las unidades que la contraen pueden ser enunciados o fragmentos de enunciados. En este plano, los mecanismos más utilizados son los operadores modales que sirven para marcar la modalidad del enunciado o señalan la relación con el receptor (apelativos). Además, hay otras relaciones entre enunciados que se caracterizan como evaluación o comentario. Aquí los enunciados parentéticos son sus formas expresivas, así como adjetivos usados como enunciados independientes (García Pérez 2023).

Tabla 7. Las relaciones de intersubjetividad

RELACIÓN	SUBTIPOS	MARCADORES	CONFIGURACIÓN SINTÁCTICA
Intersubjetividad	Evaluación, comentario, valoración	Operadores modales	-Adjetivo enunciado independiente.
	Establecer la modalidad del enunciado	Construcciones	-Construcción en enunciado independiente (como sí..., ni que...)
	Apelación		-Complemento Periférico -Enunciado parentético

(12) *Por Dios*, qué sucio vienes

(13) ¡Qué examen ni qué narices!,

En el primer enunciado *por Dios* es un operador modal que establece su modalidad como enunciado emotivo. El segundo es un enunciado independiente de rechazo formado por una construcción semilibre [*qué x ni qué X/Y/elemento malsonante*]. Otras construcciones forman enunciados independientes de rechazo como:

(14) Ni que fuera a beberme todas las cervezas.

En el siguiente increíble constituye un enunciado por sí solo que valora lo anterior.

(15) Cuando usted compra una suscripción para ver unos partidos, usted está generando un recurso para su equipo, ese que usted ama y, sin embargo, quiere verlo gratis. *Increíble*. (Corpes 2020 «Vélez contraataca y llama 'imbéciles' a críticos del canal premium». *El Tiempo*. Bogotá: eltiempo.com, 2020-03-06).

La relación de comentario se establece entre dos aserciones, en las que una actúa como secundaria junto a la primera, un movimiento retroactivo del hablante, que adopta otro rol,

enjuiciando su propio mensaje, y añadiendo información evaluativa o dato derivado de lo anterior.

- (16) La elección parece pasar de un vídeo a otro, *lo que me parece estupendo*, pero los que prefieran configurarlo manualmente para cada vídeo tendrán que volver a la velocidad normal manualmente. (Corpes, «YouTube añade las funciones que estábamos esperando»). *Miami Diario*. Miami: miamidiario.com, 2021-06-07.

Una construcción evaluativa es la de [v.ser +adj+or], o la de [que+or] evaluativa:

- (17)—Es mentira, *es imposible que* Gonzalo le haya dicho eso a su abuelo —le aseguró al niño, que la miraba expectante. (2020 Zambra, Alejandro *Poeta chileno CHILE*)

7. RELACIONES INFORMATIVAS

La estructura informativa del texto ha sido poco trabajada ya que se da por presupuesta (cfr. Leonetti-Escandel L 2021). La progresión de la información ha sido analizada por Berruto (1985, 1986) o Combettes (1983). Esta puede ser lineal, de tema constante o derivado. Pero hay otras relaciones específicas como las relaciones tema-rema, fondo-figura y jerarquía de relevancia informativa: tematización y focalización (Gutiérrez Ordóñez 1997, Fuentes Rodríguez 1999, 2021). La tematización (Hidalgo 2003, Fernández Lorences 2010) es fundamental para dicha progresión y tiene construcciones específicas y relaciones informativas de anticipación o progresión expresadas por etiquetas.

Tabla 8. Las relaciones informativas

RELACIÓN	SUBTIPOS	MARCADORES	CONFIGURACIÓN SINTÁCTICA
Estructura informativa	Marco Tematización Focalización Progresión temática Jerarquía informaciones: Background, foreground.	Operador Informativo Operador/construcción tematización Etiquetas discursivas Encapsuladores Pronombres	-Oraciones escindidas -Perifrasis de relativo -Complementos de tematización -Enunciados parentéticos

En el siguiente fragmento, encontramos un complemento periférico de tematización: “Hablando más allá de las plataformas”

(18)

Hablando más allá de las plataformas, podemos decir que se han sumado otro tipo de herramientas que nos sirven como apoyo o complemento para ampliar nuestro campo de trabajo. (Corpes 2023, Accatini, Sofía: «Nuevas tecnologías y UX: la importancia de convivir con las tendencias». *Blog IDA*. blog.ida.cl: blog.ida.cl, 2023-04-20).

La etiqueta es un elemento léxico que encapsula el contenido textual de lo que sigue. Lo anuncia o resume anfóricamente.

(19) Hay *un tema* con las plataformas y es que no han sido muy amables con los artistas. Hablando, como decimos en Colombia, "a calzón quitado". El tema de los porcentajes en plataformas como Spotify es mínimo, pero es lo que la gente escucha (Corpes, 2020 Rodríguez, Pavlov: «*María de los Muertos: reivindicar el horror latinoamericano*». *La Zona Sucia MÉXICO*)

La focalización expresa la jerarquización que realiza el hablante de las informaciones y puede ser expresada por operadores (*precisamente, justamente*) o por estructuras sintácticas como las escindidas, como vemos a continuación:

(20) Existen plataformas como Bandcamp que *precisamente* en la pandemia fueron muy amables con los artistas en términos de porcentajes (idem)

(21) Se le daba bien y atraía a los tíos, aunque a tu padre no le hacía ninguna gracia. *Lo que me sorprendió* fue que se casaran (Corpes 2022, Oeste, Miguel Ángel: *Vengo de ese miedo*. ESPAÑA.)

En el fragmento siguiente *dicho esto* anuncia el paso a otro tema.

(22)

Lo triste es que algunos hoy en día piquen con esta propaganda sobre el fraude generalizado sin entender por qué surgió en su momento. *Dicho esto*, comentemos fraudes e irregularidades que ocurrieron en las elecciones de 1936. En algunos pueblos de la comarca gerundense de La Garrocha hubo compra de votos, papeletas ya marcadas al gusto del cacique, individuos que no dejaban entrar a izquierdistas a votar, e incluso sacaron a monjas de conventos al ver que los derechistas no ganaban. (Corpes 2024 Cot Cañigüeral, David: «¿Pucherazo en el 36? Fraude, violencia y la victoria del Frente Popular». *Blog - La Historia de España - Memorias Hispánicas*. lahistoriaespana.com: lahistoriaespana.com, 2024-01-18).

Hay construcciones evaluativas como la siguiente que sitúa en una escala la novedad informativa:

(23) ¿Tu organización tiene identificadas sus características singulares? Y lo más importante, ¿las aplica a su estrategia empresarial y las potencia? (Corpes 2023 Chaves Bellido, Luis: *Blog - Escuela Posgrado - Universidad Continental*.) blogposgrado.ucontinental.edu.pe: blogposgrado.ucontinental.edu.pe, 2023-08-16).

También el uso de incisos o parentéticos (Fuentes Rodríguez 2018) sirve para introducir una información secundaria que se focaliza, por la interrupción de la línea sintagmática y las pausas.

(24) Tardé un buen rato en darme cuenta de que era ella porque al final del primer mes reapareció con el pelo corto como un chico y teñido de un color ligeramente c obrizo. Ya no llevaba ningún anillo en el dedo anular pero sí aros plateados y grandes en las orejas. Traía una blusa más ceñida y más escotada de lo habitual — *aunque eso quizás lo explicaba el insultante sol de aquel febrero*— y no hizo falta invitarla a las cañas: se invitó ella sola. (...) Y yo, bueno. Yo tuve la torpeza — *de la que me arrepiento todavía hoy*— de preguntarle que si no había leído a Nabokov. (Corpes 2023 Jiménez Serrano, Marta: «Cuando yo la conocí». *No todo el mundo*. ESPAÑA).

La disposición como enunciado independiente también proporciona mayor relevancia informativa a lo dicho. Podemos verlo en los últimos enunciados, cuya relación se presupone pero no se explicita: “Le recomendé *Habla, memoria*. Aún me arrepiento”.

Por último, las informaciones pueden estar presentadas como principales o de primer plano, y secundarias (fondo, background, Averintseva 2008...). Esta jerarquía puede hacerse mediante oraciones subordinadas o con complementos periféricos. También usar las marcas de información conocida hace que una estructura aparezca como background (Tomlin 1985). Son relaciones más complejas de las que no tenemos estudios en español. En casos específicos, cuando usamos mecanismos focalizadores, como efecto, el resto del enunciado queda como background. Usemos un ejemplo:

(25) Otras veces, *aunque los interesados saben perfectamente cuáles son las reglas*, las vulneran con toda deliberación para ajustar el habla a sus intereses específicos, sin importarles el daño causado (Pérez Reverte: Ahora le toca a la lengua, 25-6-2018, XL Semanal ABC, www.zendalibros.com)

En este enunciado, “aunque...” es fondo, se considera algo conocido o menos relevante. Y la oración principal es primer plano. Si lo ponemos al revés, varía. Igual en

(26) Solo en esta ciudad se han contabilizado 400 casos de gripe aviar.

Si eliminamos *solo* pierde esa focalización, frente a “En esta ciudad se han contabilizado...”.

Esta distinción Fondo- primer plano puede estar expresada por elementos léxicos combinados con la disposición sintáctica. Veamos el ejemplo siguiente, en el que la estructura inicial, como complemento periférico, da por conocida o menos relevante en este momento esa información, frente a lo que sigue, que se presenta como “lo más importante”:

(27) *Independientemente de las formas de financiamiento elegidas*, lo más importante para lograr la sostenibilidad en el largo plazo es la creación de instrumentos que garanticen que los recursos se invierten en el mejoramiento de las condiciones de los policías; que sean transparentes, fiscalizables y que consideren las necesidades de los empresarios y de la ciudadanía. (Corpes 2023 Alcalá, Elsy: *El Plumaje*. www.animalpolitico.com: www.animalpolitico.com, 2023-08-12).

8. RELACIONES ARGUMENTATIVAS

Las argumentativas se establecen entre segmentos: oraciones, enunciados o fragmentos de enunciados. El criterio ahora no es gramatical o de estructura sintáctica, sino de contenido argumentativo, de qué papel ocupa un enunciado en la estructura argumentativa (argumento-conclusión-marco-reserva) o si es un calificador de un argumento (combinación de elementos argumentativos) (Cfr. Fuentes-Alcaide 2002, Fuentes Rodríguez ed. 2022).

Entre argumentos, las relaciones son de coorientación o antiorientación y suelen estar marcadas por conectores. Otra relación argumentativa es la de fuerza, expresada por operadores y construcciones, pero también por otras configuraciones sintácticas como enunciados parentéticos, elementos léxicos (*bonito-maravilloso*).

Tabla 9. Las relaciones argumentativas

RELACIÓN	SUBTIPOS	MARCADORES	CONFIGURACIÓN SINTÁCTICA
Argumentación	Justificación argumento, conclusión	Operadores argumentativos	Enunciados, oraciones o segmentos menores
	Coorientación argumentativa: Elaboración, paralelismo, enumeración	Conectores argumentativos	Enunciados parentéticos Elementos léxicos
	Contraste, concesión	construcciones	Etiquetas
	Relaciones de fuerza: paralelismos, argumentación		

Lo ilustramos con el fragmento siguiente:

(28) Se está llegando así a una situación extremadamente crítica. Del mismo modo que se ha logrado que partidarios o defensores sinceros del feminismo sean tachados de machistas cuando no se pliegan a los disparates extremos del feminismo folklórico, a los defensores de la lengua española, de sus reglas ortográficas y gramaticales, de sus diccionarios y de su correcto uso, se les está colgando también la etiqueta de reaccionarios y derechistas –lo sean o no– por oposición a cierta presunta o discutible izquierda que, ajena a complejos lingüísticos, convierte la mala redacción y la mala expresión en argumentos de lucha contra el encorsetamiento reaccionario de una casta intelectual que –aquí está el principal y más dañino argumento– mantiene reglas elitistas para distanciarse del pueblo que no ha tenido, como ella, el privilegio de

acceder a una educación (como si ésta no fuera gratuita y obligatoria en España hasta los dieciséis años). Del mismo modo que, según marca esta tendencia, quien no se pliega al chantaje del feminismo folklórico es machista y todo machista es inevitablemente de derechas, quien respeta las reglas del idioma es reaccionario, está contra la libertad del pueblo, y por consecuencia es también de derechas. Pues, como todo el mundo sabe, no existen machistas de izquierdas, ni maltratadores de izquierdas, ni taurinos de izquierdas, ni acosadores de izquierdas, ni tampoco cumplidores de las reglas del idioma que lo sean. Resumiendo: como toda norma es imposición reaccionaria y todo acto de libertad es propio de la izquierda, quien defiende las normas básicas de la lengua es un fascista. En conclusión, todo buen y honrado antifascista debe escribir y hablar como le salga de los cojones. O de los ovarios. (Pérez Reverte, A. op. Cit)

En este fragmento de Pérez Reverte encontramos algunos mecanismos más complejos para establecer la argumentación: el primer enunciado usa *así* para indicar que lo siguiente es la conclusión del párrafo previo. *Una situación extremadamente crítica* es la conclusión que se ilustra con los enunciados que siguen. Los argumentos se expresan con un paralelismo indicado por *del mismo modo* que A, B. En A y B se establece, además, una contraposición léxica entre tildar de machistas a feministas sinceros / tildar de reaccionarios o derechistas a defensores de la lengua. Tres enunciados parentéticos establecen: a) una concesión: *lo sean o no*, b) un comentario sobre la validez del argumento: *aquí está el principal y más dañino argumento* y c) un argumento en contra: *como si...* Vemos aquí cómo el léxico y la estructuración sintáctica son relevantes para expresar la relación también.

Retomamos un fragmento anterior, aunque ahora más extenso, para comprobar cómo se combinan, junto a los estructuradores, otros conectores argumentativos (contraposición, adición o consecuencia)

(29) Siempre recibo comentarios en los que me expresan que la vida intelectual es incompatible con la milicia. *Sin embargo*, la carrera de un militar y de un escritor tiene mucho en común. *En primer lugar*, un escritor se debe fundamentalmente a un método, cosa que en el Ejército uno va a adquirir por la razón o por la fuerza. *Lo segundo* es que ambos se alimentan de la imaginación. En un país como el mío, ese talento se requiere a raudales, para hacer más viable la vida en esos parajes tan lejanos, donde es precisamente el ingenio lo que hace que la vida pueda ser sostenible. *Además*, como militar tuve la fortuna de conocer a muchísimas personas con historias que valían la pena ser contadas. (Corpes 2021 Freyre, Carlos Enrique: *El miedo del lobo*. PERU).

Sin embargo, introduce un contraargumento. *Además*, un argumento coorientado. También encontramos *casi* un operador argumentativo de fuerza, que rebaja la extensión de *todo*.

En el siguiente fragmento, *por eso o entonces* introducen la consecuencia. *No obstante*, es un marcador de contraargumentación y *más aún* de coorientación y escala argumentativa (adición de un argumento con mayor fuerza). Como elemento de fuerza, encontramos la forma léxica *excesiva preocupación*. El adjetivo intensifica la fuerza del sustantivo.

(30)

Lo curioso es que cuando ella expresó esa idea por primera vez en el colegio, lo hizo por rebeldía y no por convicción. La verdad es que odiaba más la misa de lo que amaba las plantas y ya se le estaban acabando las excusas para saltársela. Aunque, pensándolo bien, lo que más odiaba en realidad era al padre Eutimio. *En primer lugar*, nunca entendió por qué tenía que llamar padre a alguien diferente a su padre y, *en segundo lugar*, Eutimio siempre estaba intentando sentar a alguna niña sobre sus piernas para meterle mano por debajo de la falda a cuadros o por entre la camisa abierta. *Por eso* Candelaria optó por ir siempre con el uniforme de deportes, consistente en una horrible sudadera azul con dos rayas blancas a los lados. De esa manera podía trepar a los pamanos, hacer la vuelta estrella y sentarse de cualquier manera sin que se le vieran los calzones. Las monjas mostraban *una excesiva preocupación* sobre este aspecto. Siempre andaban monitoreando el sentado de todas las niñas, al punto que Candelaria llegó a pensar que tan meticulosa observación de los sentados no era para corregirlos, sino porque las monjas eran unas aficionadas a ver calzones. Desde esa época empezó a intuir el poder de lo que se ocultaba detrás de ellos, pero no encontró la forma adecuada de preguntarle a su madre en qué consistía dicho poder o para qué servía. La sudadera, *entonces*, la salvaguardaba de ser vista y tocada pierna arriba, *no obstante*, facilitaba la inserción de la mano de Eutimio por entre la camisa. Por fortuna, la expulsión del colegio ocurrió antes de que le creciera el pecho. *Y más aún*, cuando sus demás compañeras ya empezaban a exhibir unos pechos abultados y firmes que, de seguro, eran más atractivos y apetecibles que los de ella. (Corpes 2021 Jaramillo Klinkert, Sara: *Donde cantan las ballenas*. ESPAÑA)

9. CONCLUSIÓN

Como hemos presentado arriba, hay pocas propuestas de relaciones discursivas que no constituyan una extensión de la sintaxis oracional. Sobre todo porque para muchos en el discurso no hay sintaxis, sino pragmática. Las señaladas por la TER y la SDRT se basan, fundamentalmente, en relaciones de tipo cognitivo o informativo y tampoco cuentan con un consenso en la clasificación.

Nuestra propuesta parte de estudios en el plano sintáctico desde una perspectiva pragmática, sobre discursos de diferente tipo: oral, político, digital, ensayístico, etc., y de una metodología lingüístico-pragmática. Tiene en cuenta las grandes aportaciones en este campo y realiza una propuesta de relaciones en el discurso, con sus marcas y configuración sintáctica, que tiene como eje principal la diferencia entre relaciones de estructuración o composicionalidad y las metadiscursivas. En estas se tienen en cuenta los diferentes planos discursivos que surgen de la inserción de las figuras de hablante y oyente. Así hemos diferenciado relaciones enunciativas, intersubjetivas, informativas y argumentativas.

Las marcas de estas relaciones son variadas: conectores, construcciones o enunciados completos que verbalizan la relación. También intervienen otros elementos de cohesión como los pronombres, complementos periféricos y el léxico en ocasiones.

Todo ello muestra la multidimensionalidad inherente al discurso y por ello la necesidad de una visión amplia e integradora de la sintaxis.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación realizada en el proyecto i+d+i PID2021-122115NB-I00, Las relaciones en la construcción del discurso: un enfoque multidimensional, financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER Una manera de hacer Europa”. Agradecemos al Ministerio la financiación recibida.

Referencias bibliográficas

- Anscombre, Jean Claude y Oswald Ducrot. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège: Pierre Mardaga.
- Asher, Nicholas y Laure Vieu. 2005. Subordinating and coordinating discourse relations. *Lingua* 115. 591–610.
- Asher, Nicholas and Alex Lascarides. 2003. *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Averintseva-Klisch, Maria. 2008. German right dislocation and afterthought in discourse. En Anton Benz y Peter Kühnlein (eds.). *Constraints in discourse*, 225–247. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins.
- Berruto, Gaetano. 1985. ‘Dislocazioni a sinistra’ e ‘grammatica’ dell’italiano parlato. En Annalisa Franchi de Bellis y Leonardo Savoia (eds.). *Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso. Teorie e applicazioni descrittive*, 59–82. Roma: Bulzoni.
- Berruto, Gaetano. 1986. La dislocazione a destra in italiano. En Harro Stammerjohan (ed.). *Tema-remata in italiano*, 55–69. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Borreguero, Margarita. 2018. Los encapsuladores anafóricos: una propuesta de clasificación. *Caplletra: revista internacional de filología* 64. 179–203.
- Borreguero, Margarita. 2006. Naturaleza y función de los encapsuladores en los textos informativamente densos (la noticia periodística). *Cuadernos de Filología Italiana* 13. 73–95.
- Combettes, Bernard. 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Conte, Maria-Elisabeth. 1996. Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of Linguistics* 10. 1–10.
- Crismore, Avon, Raija Markkanen, and Margaret Steffensen. 1993. Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication* 10(1). 39–71.
- Daneš, Frantisek. 1989. Functional Sentences Perspective and Text Connectedness. En Maria-Elizabeth Conte, Janos S. Petöfi & Emel Sözer (eds.). *Text and discourse connectedness*, 23–31. Amsterdam: J. Benjamins.
- Ducrot, Oswald. 1984. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Duque, Eladio. 2016. *Las relaciones del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Lorences, Taresa. 2010. *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 1999. *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2004. Enunciación, aserción y modalidad, tres clásicos. *Anuario de Estudios Filológicos* 27. 121–145.

- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2017[2000]. *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros, 3.^a ed.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, 2018. *Parentéticos*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2021. La estructura informativa del hablar. En Óscar Loureda y Ángela Schrott (eds.). *Manual de lingüística del habla*, 419–442. Berlín: De Gruyter.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. (ed.) 2022. *Operadores argumentativos*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2023a. Sintaxis supraoracional. En Guillermo Rojo, Victoria Vázquez Vázquez Rozas y Rena Torres Cacoullos (eds.). *Sintaxis del español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax*, 133–146. London: Routledge.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2023b. Polifuncionalidad y discurso. En Bernardo Pérez Álvarez (coord.). *Polifuncionalidad en lingüística*, 179–224. Morelia: UNAM. <http://www.librosoa.unam.mx/hand/123456789/3664>.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2024a. *Macrosintaxis del español*. Berlin: De Gruyter.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2024b. *Micro y macrosintaxis del español. La oración compleja*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza Alcaide. 2002. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Marina González Sanz. 2024. *La enunciación en el discurso*. Madrid: Arco Libros.
- García Negroni, María Marta. 2000. Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 2:4. 89–108.
- García Pérez, José. 2023. *Macrosintaxis del adjetivo calificativo. Uso persuasivo-valorativo en redes sociales*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Garrido, Joaquín y Teresa Rodríguez Ramalle. 2015. Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación* 62.199-225.
- Garrido, Joaquín. 2012. Unidades y relaciones en la construcción del discurso. En Emilio Ridruejo (ed.). *Tradición y progreso en la Lingüística General*, 237–253. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- González Ruiz, Ramón. 2008. Las nominalizaciones como estrategia de manipulación informativa en la noticia periodística: el caso de la anáfora conceptual. En Inés Olza, Manuel Casado & Ramón González (eds.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la SEL*, 247–259. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Grupo Val.Es.Co. 2003. Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia* 6. 7–61.
- Grupo Val.Es.Co. 2014. Las unidades del discurso oral. La propuesta Val. Es. Co de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35:1. 13–73.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 1997. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 2016. Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En AA.VV., *El español a través del tiempo: estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar*, 515–539. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Halliday, Michael A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A.K. 1981, 2002. *On grammar*. London/New York: Continuum.
- Halliday, Michael A.K. y Rukaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hidalgo, Raquel. 2003. *La tematización en español*. Madrid: Gredos.

- Hyland, Ken. 2005. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London and New York: Continuum.
- Kaltenböck, Gunther, Arne Lohman & Evelien Keizer (Hrsg.). 2016. *Outside the clause*, Amsterdam: J. Benjamins.
- Leonetti, Manuel y María Victoria Escandell Vidal (eds.). 2021. *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 1996. *La sintassi dell'informazione*. Roma: Bulzoni.
- López García, Ángel. 1999. Relaciones paratáticas e hipotáticas. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3507–3548. Madrid: Espasa.
- López Samaniego, Ana. 2015. Etiquetas discursivas, hiperónimos y encapsuladores: una propuesta de clasificación de las relaciones de cohesión referencial. *Rilce* 31. 435–462.
- Maldonado González, Carmen. 1991. *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus.
- Mann, William C. y Sandra A. Thompson (eds.). 1992. *Discourse description*. Amsterdam: Benjamins.
- Matthiesen, Christian y Sandra A. Thompson. 1988. The structure of discourse and 'subordination'. En John Haiman y Sandra A. Thompson (eds.). *Clause combining in grammar and discourse*, 275–329. Amsterdam: John Benjamins P.C.
- Narbona, Antonio. 2015. *Sintaxis del español coloquial*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Nolke, Henning. 2017. *Linguistic Polyphony: The Scandinavian Approach: ScaPoLine*, Leiden: Brill.
- Parodi, Giovanni y Gina Burdiles. 2016. Encapsulación y tipos de coherencia referencial y relacional: el pronombre ello como mecanismo encapsulador en el discurso escrito de la economía. *Onomázein*, 33. 107–129.
- Rodríguez Ramalle, Teresa. 2015. *Las relaciones sintácticas*. Madrid: Síntesis.
- Rojo, Guillermo, Victoria Vázquez Rozas y Rena Torres Cacoullos (eds.). 2023. *Sintaxis del español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. London: Routledge.
- Sinclair, John, 1981. Planes of discourse. En S. Rizvi (ed.). *The Two-fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*, 70–89. Salzburg: Salzburg University Press.
- Thompson, Geoff, 2001. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1). 58–78.
- Tomlin, Russell S., 1985. Foreground- background information and the syntax of subordination, *Text* 5. 85–122.

Colocaciones de "Hombre" y "Mujer" en noticias en línea en español: una mirada crítica a la representación de género

Collocations of "MAN" and "WOMAN" in Spanish online news: A critical look at gender representation

Héctor Castro Mosqueda

Escuela Normal Superior del Estado de Guanajuato
castro32579@hotmail.com

Resumen

Este estudio utiliza técnicas de la lingüística de corpus para investigar cómo se representan hombres y mujeres en las noticias en línea en español. La investigación explora los patrones de colocaciones verbales de los lemas HOMBRE y MUJER dentro del corpus NOW. Los hallazgos indican que ciertos verbos, como "discutir", "mentir", "amenazar" y "gritar", están más estrechamente asociados con los hombres, mientras que verbos como "protestar", "callar" y "alegar" están más vinculados a las mujeres. Estos patrones reflejan las dinámicas de género en el lenguaje y se alinean con investigaciones en inglés que muestran una asociación más fuerte entre los hombres y acciones violentas. Por otro lado, el verbo "morir" aparece más frecuentemente con HOMBRE, y MUJER con "fallecer", el cual, a diferencia de "morir", lleva consigo matices emocionales y de respeto. Además, el estudio revela la colocación exclusiva de "fracasar" con HOMBRE y "triunfar" con MUJER, arrojando luz sobre las expectativas de logro de ambos géneros. Es notable también que los verbos "lidar" y "enfrentar" ocurren de manera única con MUJER, lo que sugiere una conexión entre las mujeres y el manejo de situaciones difíciles. Este análisis léxico subraya la intrincada interacción entre lenguaje, género y percepciones sociales, enfatizando la necesidad de un análisis e investigación continuos para revelar y desafiar los estereotipos de género y las dinámicas de poder arraigadas en el lenguaje.

Palabras clave: Colocaciones, género, corpus, español

Abstract

This study employs corpus linguistics methods to analyze the representation of men and women in Spanish online news. It examines the collocational patterns of verbs with the lemmas "man" and "woman" within the NOW corpus. The results show that certain verbs, such as "to argue," "to lie," "to threaten," and "to yell," are more strongly associated with men, while verbs like "to protest," "to be silent," and "to argue" are more commonly linked to women. These patterns reflect gender dynamics in language and align with research in English that suggests a stronger connection between men and violent actions. Conversely, the verb "to die" appears more frequently with MAN, while WOMAN is more often paired with "to pass away," which, unlike "to die," carries emotional and respectful connotations. Additionally, the study highlights the exclusive pairing of "to fail" with MAN and "to succeed" with WOMAN, shedding light on achievement expectations for both genders. Notably, verbs such as "to deal with" and "to face" are used only with WOMAN, indicating a link between women and managing difficult situations.

This lexical analysis highlights the intricate interplay between language, gender, and societal perceptions, underscoring the need for ongoing study and research to uncover and challenge the gender stereotypes and power dynamics embedded in language.

Keywords: Collocations, gender, corpus, Spanish

1. INTRODUCTION

This article aims to achieve two goals. First, it explores applying collocation techniques from corpus linguistics to reveal gender representations in the digital journalism landscape. Second, it contributes to the existing research focused on using corpus linguistics to derive social and cultural insights from Spanish electronic corpora. The study examines how both women and men are portrayed in Spanish online news, an area that has received less scholarly attention in Spanish compared to English.

Gender, as a social construct, encompasses the significance attributed to the societal categories of masculinity and femininity within a specific culture (Eagly & Eagly, 2012). These cultural significances become integral to individuals' identities, shaping their perceptions and self-perceptions, as well as their perceptions of others. Through these portrayals, individuals conceptualize and articulate their identities in relation to the culturally established notions of masculine and feminine traits associated with men and women. Consequently, these gender dimensions may influence their thoughts and behaviors.

Gender expectations reflect prevailing social norms and values, which are reinforced through everyday interactions across different settings. Exploring how gender appears in social situations can provide insights into the supportive framework of social structure and the mechanisms of social control that uphold it (West & Zimmerman, 1987). This analysis is based on the idea of language as a powerful tool, not only for reflecting people's understanding of the world but also for maintaining and reinforcing their perceptions of the phenomena and entities around them (Baker, 2014).

The verbal collocational analysis of the lemmas HOMBRE (MAN) and MUJER (WOMAN) explores a significant social issue: the widespread presence of violence. This issue casts a shadow across many aspects of society, leading to not only physical acts of violence but also affecting psychological and social realms. The pervasive presence of violence appears in the beliefs and ideologies held by certain groups, thereby normalizing abuse and brutality. Consequently, language becomes a tool for justifying violence, a trend driven not only by ordinary people but also by the media and social institutions.

1.1 Corpus linguistics and gender

Over the past twenty years, Corpus Linguistics (CL) has significantly influenced the field of language and gender research. Initially, studies in this area relied on small data sets, but CL has revolutionized the approach by utilizing large collections of data consisting of millions of words and sophisticated corpus query tools. The benefits of CL have been recognized across various fields, including translation studies, discourse analysis, applied linguistics, and sociolinguistics, which have integrated these methods into their research practices (Baker, 2010). Furthermore, corpus analysis now finds applications in numerous areas such as forensic linguistics, language education, media studies, gender research, and institutional and workplace discourse (Hyland et al., 2012). Nevertheless, critics have voiced concerns about the potential drawbacks of heavy reliance on quantification through CL. There is a worry that this approach might oversimplify complex language phenomena, reinforce stereotypes, or perpetuate prejudice. It is crucial to understand, however, that CL can complement existing research paradigms rather than replace them entirely (Baker, 2010: 9). Essentially, Corpus Linguistics serves as a valuable addition, enriching the field of linguistic research. McEnery and Baker (2015) support this perspective by noting that researchers often start with quantitative methods, employing techniques such as keyword analysis and collocate examination to guide their investigations. Yet, as their research develops, a natural shift occurs toward a more qualitative and context-sensitive approach. This transition, in turn, decreases dependence on computer software for analysis (p. 2). CL has played a crucial role in shaping the research landscape of language and gender. By utilizing large datasets and advanced tools, CL has created new opportunities for linguistic research across disciplines. While concerns about over-quantification persist, combining CL with traditional methods

can enhance research outcomes, leading to a more thorough understanding of language patterns and behaviors.

Research on gender representation using corpus linguistics remains a fascinating topic. The application of CL methods has expanded into various fields, including politics, video games, workplaces, education, sexuality, and even online journalism (Norberg, 2016; Horton, 2018; Heritage, 2020; Karimullah, 2020; Krendel, 2020; Chuaikun & Wijitsopon, 2021; Norberg & Johansson, 2021; Tsapro & Semeniuk, 2021).

Baker and Brookes (2021) highlight the numerous advantages that corpus linguistics offers for gender analysis. Primarily, the inherent comprehensiveness and representativeness of corpora, compared to smaller text datasets, enable researchers to make more generalizable statements about language patterns. Second, this approach underscores the importance of linguistic nuances that may be subtle when viewed in isolation but become more apparent when examined within a larger discourse or text context. Additionally, using larger corpora allows for the seamless inclusion of a wide range of discourse perspectives on a particular topic, effectively capturing resistant or minority viewpoints.

Furthermore, corpus linguistics adds an essential element of objectivity to discourse analysis through two key principles. The first principle emphasizes the importance of avoiding systematic bias when selecting corpus texts, ensuring that texts are not excluded solely to support pre-existing arguments. The second principle underscores a strong commitment to full accountability for all data collected. Together, these principles help discourse analysts effectively counter accusations of cherry-picking texts or examples that confirm predetermined views, as noted by Widdowson (2004, as cited in Baker & Brookes, 2021).

1.2 Previous research

There have been relatively few studies examining how women and men are portrayed linguistically in Spanish, with only a few identified (Alochis, 2016; Castillo, 2019). This is in stark contrast to the extensive research on the linguistic depiction of gender in English. Language and gender studies have a long history, covering topics from differences in language use between women and men and linguistic deficits of women to the idea that gender is a social construct (Weatherall, 2005; Litosseliti, 2014; Coates, 2015; Kendall & Tannen, 2015; Flowerdew & Richardson, 2017). While much linguistic research has employed descriptive and qualitative approaches to analyze how men and women use language, the past decade has seen significant research in Corpus linguistics (CL) focusing on how women and men are represented linguistically in different corpora (Caldas-Coulthard & Moon, 2010; Baker, 2012, 2013; Moon, 2014; McEnery & Baker, 2015). However, most research on gender linguistic representation has been conducted in English, leaving Spanish comparatively understudied. Therefore, this study aims to expand research in this area by applying CL tools and techniques to investigate gender representation in Spanish.

Romaine (2000) utilized the Brown Corpus to examine neutral terms, such as "chairperson." Her results showed that "chairman" appeared 1,142 times, "chairperson" 130 times, and "chairwoman" only 68 times. She suggested that "chairperson" is marked compared to the neutral term "chairman." In a similar study using the British National Corpus (BNC), Romaine found "lady doctor" 125 times, "woman doctor" 20 times, and "female doctor" 10 times, while "gentleman doctor" had no occurrences. "Man doctor" appeared once, and "male doctor" 14 times. "Family man" was found 94 times, but "family woman" only four times. Romaine explained these differences by pointing out societal views that associate careers more with men and mark women who pursue them (2000: 117).

In their comprehensive analysis of various language corpora, including the Brown Corpus, Lancaster-Oslo-Bergen Corpus (LOB), Wellington Corpus of New Zealand English (WWC), Freiburg-Brown Corpus of American English (Frown), and Freiburg-LOB (FLOB) Corpus of British English, Sigley and Holmes (2002) found a decline in the use of sexist terms like "-ess" and polite yet gendered words

like "lady/ladies" since the 1960s. They also observed a decrease in the general use of "man" and terms like "female lawyer." Interestingly, their study highlighted a doubling in the frequency of "woman" and "women," while the use of "man" and "men" significantly decreased. Notably, "woman" was used less frequently than "women."

Using a keyword and collocation approach, Mautner (2007) examined age-related stereotypes. Analyzing the Bank of English Corpus, she found that the term "elderly" appeared 75 times next to "woman," 35 times with "women," 37 times with "lady," and 7 times with "widow." In comparison, "man" was found 51 times with "elderly," while "gentleman" only appeared 13 times. Mautner concluded that "elderly" is a social, not just a chronological, label that connects women to discussions of care, disability, and illness.

Similarly, Pearce (2008) conducted a related study, showing that verbs indicating physical strength and assertion of power, such as "dig," "climb," "jump," "conquer," "dominate," and "lead," are mostly associated with "man." Notably, these collocations did not show similar connections with "woman." When used as objects, actions related to legality, like "apprehend," "arrest," and "convict," often occurred with "man," but not with "woman." Additionally, verbs related to victimhood, such as "kill," "wound," "knife," and "shoot," were linked to "man," while verbs like "assault," "gag," "rape," and "violate" tended to collocate with "woman."

Baker (2013) contributed to the study of gender-marked language by analyzing various corpora created between 1931 and 2006, including the Lancaster corpus (BLOB), LOB, FLOB, and British English 2006 (BE06). His diachronic analysis focused on male and female pronouns, words such as "man" and "woman," professions, and terms like "Mr." and "Ms." The findings showed a decrease in male pronouns, a slight increase in female pronouns, and a persistent gap between them. Inclusive terms ("him/her," "s/he," "he/she," "he or she," and "him or her") grew from 1961 to 1991. However, they dropped by over half in 2006, indicating a decline in usage. The term "spokesman" has been consistently used over the last 15 years (1, 22, 50, and 43 times across different corpora), while "spokeswoman" and "spokesperson" have appeared fewer times. In a more recent study, Moon (2014) analyzed English adjectives used to describe women and men, considering age; querying the Bank of English corpus revealed that the most common collocates of "young man/men" were handsome, nice, bright, tall, and angry. Other collocates appearing six or more times related to relationships (e.g., gay, single, married, lonely, bisexual) and physical traits (e.g., tall, thin, muscular, slender). For middle-aged woman/women, fewer adjectival collocates were found; some included single, lonely, plump, fat, stout, tall, thin, elegant, attractive, beautiful, bored, and healthy. Some of these collocates are positively evaluative, while others imply negative traits for women in midlife.

A recent contribution to this field is the study conducted by Krendel in 2020. This research analyzes data from an anti-feminist Reddit discussion forum. The study highlights widespread negative judgments against women, based on stereotypes related to their gender, including traits like selfishness and manipulation. Women are also dehumanized through comparisons to animals and machines, often being reduced to their physical appearance and how men perceive them. Additionally, the study shows the portrayal of girls exploiting and manipulating men, blaming them for their aggressive behaviors. In contrast, men are depicted as victims, experiencing mistreatment from both female social actors and external institutions. This portrayal fosters feelings of dissatisfaction and insecurity, especially within the Men's Rights sub-corpus.

As mentioned earlier, a common theme across the studies is the consistent linguistic bias favoring men in their portrayals compared to women. Building on this idea, the current research aims to determine whether these similar findings are reflected within the specific context of the Spanish language.

I am running a few minutes late; my previous meeting is running over.

2. METHOD

This study explores how women and men are represented linguistically in the Spanish press by analyzing the lemmas HOMBRE (MAN) and MUJER (WOMAN) in the Spanish News on the Web (NOW) corpus, as introduced by Davis (2019). The NOW corpus, which contains 7.6 billion words from online newspapers and magazines across twenty Spanish-speaking countries, serves as the main data source for this research. In linguistic theory, collocations show that a word's full meaning is not only in its form but also in its typical associations with other words or nearby structures (McEnery & Hardie, 2011: 123). By focusing on these word relationships, collocations are key to understanding language and its subtle conveyances, helping to reveal the underlying discourses that shape the portrayal of different groups (Taylor, 2021).

The mutual information (MI) statistic was used to examine how exclusive word pairings are. MI effectively identifies rare collocates that mostly occur with the node, even if these co-occurrences are uncommon throughout the entire corpus (Brezina, 2018: 71).

Figure 1 displays the NOW corpus interface used for parameter input. The analysis was performed with a one-space window span to the right, considering present and past tense verbs alongside each node. The search included web-based news articles and newspapers published between 2012 and 2018 in Latin American countries and Spain. Finally, only verbs with an MI score above three were retained for further analysis.

Figure 1 displays the interface where the lemma WOMAN was entered.

The screenshot shows the 'Corpus del Español: NOW' interface. The top navigation bar includes 'SEARCH', 'FREQUENCY', 'CONTEXT', and 'OVERVIEW'. The 'SEARCH' tab is active. Below the navigation bar, there are input fields for 'Word/Phrase [POS]' and 'Collocates'. The 'Word/Phrase' field contains 'Mujer_N*' and the 'Collocates' field contains 'vPRET (hablá)'. There are also buttons for 'Find collocates' and 'Reset'. Below these fields, there are checkboxes for 'Sections', 'Texts/Virtual', 'Sort/Limit', and 'Options'. The 'Sections' checkbox is checked. Below the 'Sections' checkbox, there are two lists: '1 Uruguay' and '2 -IGNORE-'. The 'List' tab is selected. On the right side of the interface, there is a 'SECTIONS' section with a 'SHOW' checkbox and a description of the sections. Below the 'SECTIONS' section, there are two tables showing the results of the search. The first table shows 'NOUN de datos in 2016-2018' and 'NOUN DULCE in España'. The second table shows 'NOUN de datos in 2016-18 vs 2012-2015' and 'NOUN DULCE in ES vs MX'.

Figure 1. Corpus NOW interface. Parameters to search the verbal collocations. Source: NOW corpus.

Figure 2 displays the verbs that collocate with the lemma WOMAN. The data shows the specific verbs associated with the lemma and offers insight into their frequency of co-occurrence. A crucial point here is the MI score's role in identifying verbs that are exclusively linked to a particular lemma. This score highlights verbs that occur only in connection with the target lemma, emphasizing the unique nature of these linguistic relationships.



SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	CONTEXT	FREQ	ALL	%	Mi
1	BOCINÓ	1	5	20.00	10.22
2	DESHABITÓ	1	8	12.50	9.54
3	AMAESTRÓ	1	13	7.69	8.84
4	NARCOTIZÓ	2	26	7.69	8.84
5	EMBADURINÓ	4	63	6.35	8.57
6	CONTRABANDEÓ	3	65	4.62	8.11
7	GRUÑÓ	6	140	4.29	8.00
8	EMPALIDECIÓ	1	26	3.85	7.84
9	SENTISTEIS	1	26	3.85	7.84
10	POLOLEÓ	2	53	3.77	7.82
11	YACIERON	1	29	3.45	7.69
12	TACONEÓ	1	32	3.13	7.54
13	MONETIZÓ	1	32	3.13	7.54
14	TIMÓ	4	149	2.68	7.32
15	ESCULCÓ	1	40	2.50	7.22
16	ERUCTÓ	1	42	2.38	7.15
17	VOLANTEÓ	4	176	2.27	7.08
18	CASTRÓ	6	269	2.23	7.06
19	TAJEÓ	1	46	2.17	7.02
20	FINGIÓ	81	4072	1.99	6.89
21	CURVÓ	1	51	1.96	6.87
22	FORCEJEÓ	62	3192	1.94	6.86
23	AGONIZÓ	18	930	1.94	6.85
24	RAPTÓ	20	1149	1.74	6.70
25	ENSILLÓ	1	60	1.67	6.64
26	ACOMPRASÓ	1	61	1.64	6.61
27	LEVITÓ	1	61	1.64	6.61
28	AMAMANTÓ	7	441	1.59	6.57

Figure 2. Verbal Collocations of the lemma MUJER (WOMAN). Source: NOW corpus.

A total of 3,200 verbal collocations were extracted from the NOW corpus. The next step involved classifying these verbs, a process facilitated by using the ADESSE taxonomy, as outlined by García-Miguel and Albertuz (2005). This classification not only expanded the scope of the linguistic analysis but also provided a framework for a detailed examination of how men and women are portrayed in discourse.

To visualize and understand the complex data network, this study used Gephi, an open-source software tool developed by Bastian et al. (2009). The resulting graphs, known as constellation networks, served as valuable tools with two main purposes. First, they helped identify key adjectives related to each lemma, providing insights into the dominant semantic contexts. Second, these visual representations enabled detailed comparisons and connections among the verbs. This comparative approach was effective in revealing underlying similarities and differences.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The main goal of the collocational analysis is to examine how the lemmas HOMBRE (MAN) and MUJER (WOMAN) function in collocations within the NOW Corpus. As noted, 3,200 verbal collocations with a mutual information score above three have been identified. It is important to highlight that due to the large number of collocates, a selection process was used to display only a subset. This was done to enhance the clarity of the network visuals, making the connections between the lemmas and collocates clearer and easier to understand.

These extracted verbal collocations were methodically organized using the ADESSE verb classification system. This ongoing project provides a detailed framework that covers the different semantic categories a verb can belong to. It recognizes that some verbs may fit into multiple categories. After classifying the verbs, further refinement involved placing them into appropriate semantic fields whenever possible. Figure 3 shows the network of verbs assigned to the Communication category.

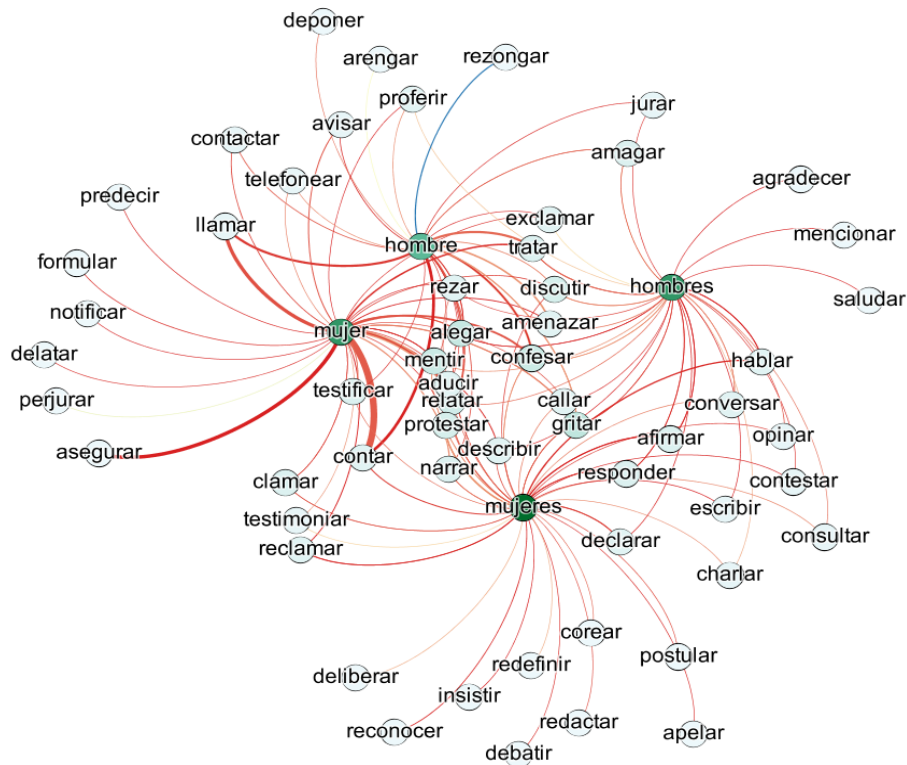


Figure 3. Constellation network of the category of Communication. Source: own elaboration.

The lemma MAN forms exclusive collocations with verbs like "saludar" (to greet), "mencionar" (to mention), "agradecer" (to thank), "amagar" (to threaten), "jurar" (to swear), "rezongar" (to grumble), "deponer" (to testify), and "exclamar" (to exclaim), all of which are associated exclusively with men. Conversely, verbs such as "postular" (to postulate), "apelar" (to appeal), "corear" (to chant), "redefinir" (to redefine), "insistir" (to insist), "debater" (to debate), "reconocer" (to acknowledge), "deliberar" (to deliberate), "reclamar" (to complain), "testimoniar" (to testify), "asegurar" (to assure), "perjurar" (to perjure), "delatar" (to blow the whistle), "notificar" (to notify), "formular" (to formulate), "predecir" (to predict), and "clamar" (to clamour) are exclusively associated with women.

Among these verbs, a subset belongs to a semantic field called "Emotional Vocal Expression." This includes verbs like "rezongar" (to grumble) and "exclamar" (to exclaim), which are associated with MAN, and verbs like "apelar" (to appeal), "corear" (to chant), "insistir" (to insist), "debater" (to debate), "reclamar" (to complain), and "clamar" (to call out), which carry the connotation of emotional verbal or vocal expression, at least in Spanish. Most of these are linked with WOMAN.

One verb, "perjurar" (to perjure), has the highest MI score and is exclusively associated with women. Conversely, verbs like "postular" (to postulate), "redefinir" (to redefine), and "reconocer" (to recognize), as well as "deliberar" (to deliberate), "testificar" (to testify), "notificar" (to notify), and "formular" (to formulate), indicate a standard way of communicating information and are also exclusively associated with women. In contrast, verbs like "discutir" (to argue), "mentir" (to lie), "amenazar" (to threaten), and "gritar" (to yell) are more strongly linked to men, while "protestar" (to protest), "callar" (to be silent), and "alegar" (to argue) are more common with women. Notably, the phrase "be silent" ('las mujeres callan') exclusively pairs with women, suggesting that gender roles are often attributed to the whole community rather than individual members, which can lead to deindividuation. This also highlights the concept of "othering," emphasizing the division between "us" and "them." Such linguistic representations of gender reinforce the idea of a binary gender dichotomy that does not account for the diversity within the LGBTQ+ community.

This research aims to show how Corpus Linguistics techniques, especially collocations, can improve qualitative studies. Although this thesis does not focus on gender studies or discourse analysis, I will include a few paragraphs to explore the idea of "othering" and its link to gender representation. According to Jensen (2011), "othering" assumes that people without power are often cast as "the other" in discourse, reinforcing the authority and superiority of the powerful and shaping the identity of subordinates (p. 65). Seeing men as the norm and women as the "other" leads men to define and describe women, which continues their objectification and marginalization. A collocational analysis can help reveal how women are otherized and objectified. Additionally, the process of differentiation and demarcation shown by the collocational analysis in this study helps visualize how language stereotypes women and men.

Below is the constellation network showing the collocations within the Life category. Unlike other categories, the Life category has a relatively small number of collocations, with most verbs tending to collocate with both lemmas.

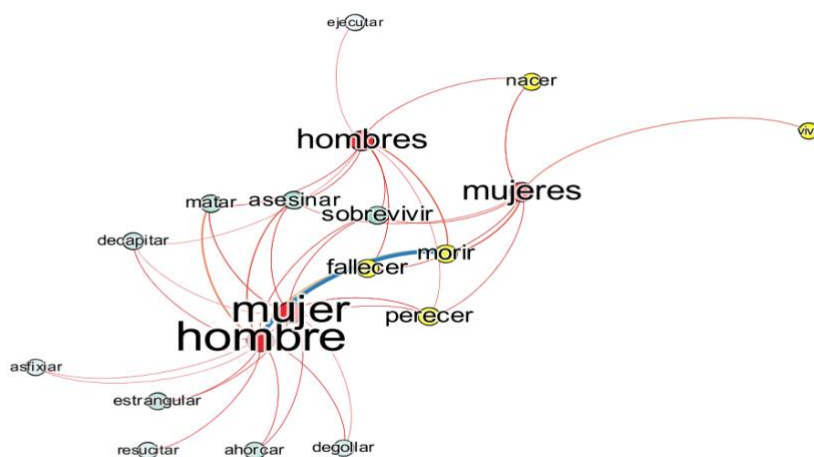


Figure 4. Constellation network of the category of Life. Source: own elaboration.

The verb "vivir" (to live) aligns more strongly with the lemma WOMAN, while "ejecutar" (to execute) and "resucitar" (to resurrect) align more closely with the lemma MAN. Notably, only "to execute" carries a negative connotation. Other verbs like "matar" (to kill), "decapitar" (to behead), "asesinar" (to murder), "estrangular" (to strangle), "degollar" (to behead), "asfixiar" (to suffocate), and "ahorcar" (to hang) also have negative connotations and are associated with both genders; however, these verbs are more strongly linked to MAN. For example, "matar" (to kill) shows a stronger association with MAN (MI score of 7.21) than WOMAN (MI score of 5.22). Similarly, "degollar" has an MI score of 8.33 with MAN and 5.98 with WOMAN. These findings are consistent with prior research in other languages like English, which highlights a stronger connection between men and acts of violence.

Additionally, regarding non-violent verbs, MAN is closely associated with "morir" (to die), while WOMAN is more strongly linked to "fallecer" (to pass away). This is interesting because "to die" is considered a neutral verb, simply indicating the end of life without emotional nuance. Conversely,

"to pass away" is more commonly used in obituaries and situations where a more empathetic tone is preferred. This verb tends to relate more to religious concepts and suggests a gentle transition from life to death. It's used to show respect and avoid sounding blunt, often carrying a more emotional tone than "to die." However, this can vary depending on individual and cultural differences. Although both verbs refer to the same concept, they carry different connotations and are used differently depending on the context, personal preference, and situation. This lexical analysis offers an opportunity to expand the investigation by examining these two lemmas not only as subjects, as shown in this study, but also as objects. By analyzing the recipients of actions described by subjects in online news press, we can gather insights into both perpetrators of violence and victims. This expanded approach has the potential to deepen our understanding of gender representation and language use in the context of violence. The analysis of verbs within the "Life" category demonstrates how collocational analysis can be extended to explore gender portrayal.

The following constellation network examines the results within the Competition category. This network includes verbs that indicate competition, extending beyond sports to various life situations. Figure 5 provides a visual representation of the verbs related to competition. A few verbs are used exclusively with either MAN or "WOMAN." However, the presence of antonyms among these verbs adds interesting significance to the findings.

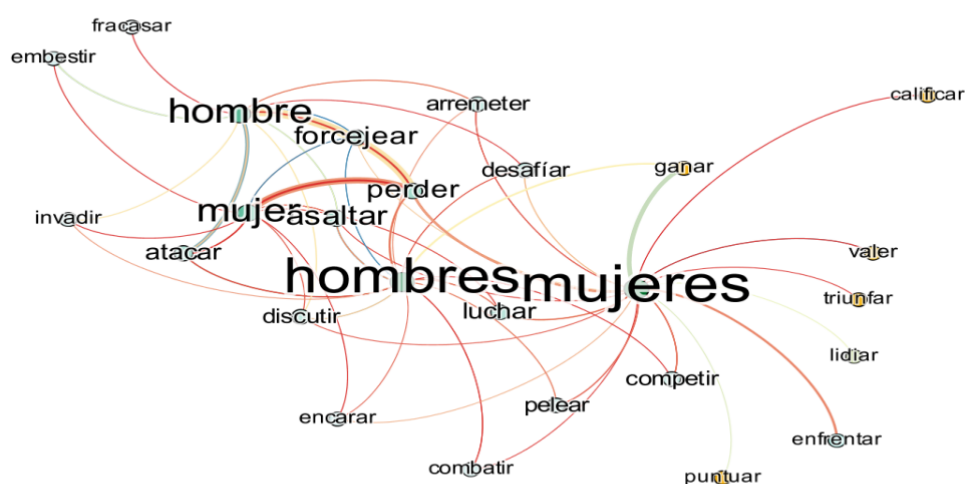


Figure 5. Constellation network of the competition category. Source: own elaboration.

The verb "fracasar" (to fail) only collocates with "man," while "triunfar" (to succeed), "calificar" (to qualify), "valer" (to be worth), "lidar" (to deal with), and "enfrentar" (to cope with) only collocate with "woman."

Interestingly, the verb "to fail" is only associated with MAN, while "to succeed" is linked exclusively to WOMAN. In this context, it is important to revisit the concept of "markedness" to understand the difference between marked and unmarked terms. Marked terms have a less common or more specific meaning, whereas unmarked terms are more widely understood. Adding a linguistic particle, such as

a verb, to a subject (man, woman) alters the meaning of a marked term. Regarding the verbs in the Competition category, the verb "to fail" only appeared with MAN.

Analyzing collocations, like in this study, helps us identify both common and less common expressions, which reveal gender representations embedded in language.

It's worth noting that the verbs "to deal with" and "to cope with," which describe facing challenges, only collocate with WOMAN. Interestingly, no similar verb pattern was found with MAN. This unique collocational pattern suggests that pairing these verbs with WOMAN might imply a link between women and handling difficulties. Conversely, the lack of comparable verb collocations with "man" could suggest a connection between men and problem-solving skills.

Several verbs, such as "luchar" (to struggle), "combatir" (to combat), "desafiar" (to challenge), "competir" (to compete), and "enfrentar" (to face), show collocational ties with both genders. Notably, all these verbs except "to combat" have a much stronger connection to women. This interesting pattern suggests women are more often depicted in situations involving struggle or challenge.

The analysis of verb collocations with the lemmas MAN and WOMAN shows that certain verbs are more closely linked to one gender, emphasizing how language use and gender are connected. This type of analysis can strengthen qualitative studies and help illustrate how women and men are stereotyped through language. The concept of markedness has been used in linguistic analysis to explore gender representation and other social meanings. Pairing specific verbs with gendered subjects reveals underlying assumptions about success, failure, and gender roles. The exclusive association of "to fail" with MAN questions the idea of male success and challenges the norm.

Conversely, linking "to succeed" with WOMAN highlights notable achievements in this context. This analysis also emphasizes the importance of recognizing key expressions to reveal subtle gender representations embedded in language. The exclusive pairing of "to deal with" and "to cope with" with "woman," along with the absence of a similar pattern with "man," raises interesting implications. It suggests a possible association between women and their ability to handle challenges. Similarly, the distinctive pattern of verbs like "luchar" (to struggle), "desafiar" (to challenge), and "enfrentar" (to face), which favor women, underscores their portrayal in stories of resilience and perseverance. These findings show how language both influences and reflects societal attitudes toward gender roles, enriching our understanding of gender dynamics from a linguistic perspective.

4. CONCLUSION

This collocational study helps us identify potential discourses and social practices observed in press studies, expanding the discussion on gender to include not just men and women but also discourses involving the LGBT community. This type of research allows us to examine different aspects, which are briefly summarized below. The corpus for this lexical analysis was created from news articles collected from various online media outlets across Latin American countries and Spain. This enables us to explore how the media influences specific linguistic associations that shape, reinforce, and sustain gender stereotypes through language choices in news reports. It raises questions about the media's responsibility and role in shaping societal perceptions. An important aspect—and a limitation of this study—is that this approach gathers information from diverse contexts, allowing cross-cultural comparisons. Essentially, studies like this can help determine whether similar gender associations exist in other parts of the Spanish-speaking world, including regions with different Spanish dialects and cultural backgrounds. This helps establish whether certain linguistic patterns are universal within the language or more specific to particular cultural environments. By analyzing the collocations of the lemmas "MAN" and "WOMAN," we can identify linguistic gender bias, as some verbs (actions) are associated with a specific gender, reinforcing societal stereotypes and roles. The results may lead

to discussions about promoting gender-neutral language or raising awareness of biases embedded in language. This aligns with broader conversations on language reform and how it might influence societal attitudes and roles. For instance, verbs related to communication and emotional expression could reflect societal expectations about how men and women communicate or how emotions are expressed and perceived based on gender. It also encourages dialogue on how men, women, and other community members are socialized to express their feelings. The lexical analysis in this study identified associations of lemmas with verbs that signify authority and power, such as "demandar" (to demand), "postular" (to apply), and "debatir" (to debate). This prompts reflection on how language reveals power dynamics aimed at establishing or maintaining dominance through linguistic choices.

Additionally, this kind of analysis promotes discussions about how linguistic choices connect to factors like race and sexuality. Finally, as this article emphasizes, using corpus linguistics techniques offers a way to examine societal discourses. Analyzing the collocational patterns within these discourses helps us deepen our understanding of the complex relationship between language, gender, and society.

References

- Alochis, I. 2016. La representación de la violencia sexual contra las mujeres y las niñas en el léxico y en la construcción discursiva de las noticias en un estudio de caso en la prensa gráfica de Córdoba. Coloquio interdisciplinario internacional "Educación sexualidades y relaciones de género", Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Retrieved from https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/20777/EJE_2.pdf
- Baker, P. 2010. *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
- Baker, P. 2012. Corpora and gender studies. In K. Hyland, C. Meng Huat, & M. Handford (eds.), *Corpus Applications in Applied Linguistics*, 100-116. London: Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41733-2_14
- Baker, P. 2010. 'Will Ms ever be as frequent as Mr? A corpus-based comparison of gendered terms across four diachronic corpora of British English. *Gender and Language* 4.1. 125-149. <https://doi.org/10.1558/genl.v1.i1.17188>
- Baker, P. 201. *Using corpora to analyze gender*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.1017/s0047404515000093>
- Baker, P., & Brookes, G. 2021. Lovely nurses, rude receptionists, and patronising doctors. In J. Angouri & J. Baxter (eds.), *The Routledge Handbook of Language, Gender, and Sexuality* 559-571. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315514857-45>
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. 2009. Gephi: An open source software for exploring and manipulating networks. *Proc. International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 361-362. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v3i1.13937>
- Brezina, V. 2018. *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
- Caldas-Coulthard, C. R., & Moon, R. 2010. 'Curvy, hunky, kinky': Using corpora as tools for critical analysis. *Discourse & Society*, 21.2. 99-133. <https://doi.org/10.1177/0957926509353843>
- Castillo, M. N. 2019. ¿Qué se dice de la mujer y el hombre en el español de Chile?: estudio exploratorio de las combinaciones frecuentes de los vocablos mujer y hombre en un corpus de referencia estratificado. *Boletín de filología*, 54.1. 95-117. Retrieved from <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/53530>

- Chuaikun, D., & Wijitsopon, R. 2021. A corpus-based study of LGBT-related news discourse in Thailand's and international English-language newspapers. *Applied Linguistics Review* .0. 000010151520210036. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0036>
- Coates, J. 2015. *Women, Men and Language: A sociolinguistic account of gender differences in language*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315645612>
- Davies, M. 2019. The corpus del Español NOW (news on the web). <http://www.corpusdelespanol.org/now>.
- Eagly, A. H., & Wood, W. 2012. Social role theory. *Handbook of theories of social psychology* 2. 458-476.
- Flowerdew, J., & Richardson, J. E. (eds.). 2017. *The Routledge Handbook of Critical Discourse Analysis*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739342>
- García-Miguel, J., & Albertuz, F. 2005. Verbs, semantic classes, and semantic roles in the ADESSE project. In *Proceedings of the Interdisciplinary Workshop on the Identification and Representation of Verb Features and Verb Classes* 50-55. University of Vigo.
- Heritage, F. 2020. Applying corpus linguistics to videogame data: Exploring the representation of gender in videogames at a lexical level. *Game studies* 20.3. 1-48.
- Horton, R. H. 2018. A corpus analysis of girls and boys in spoken academic English and teaching activities to raise awareness about gendered discourse. *TESOL Working Paper Series* 16. 1-18.
- Hyland, K., Chau, M. H., & Handford, M. 2012. *Corpus applications in applied linguistics*. London: Bloomsbury Publishing.
- Jensen, S. Q. 2011. Othering, identity formation, and agency. *Qualitative Studies* 2.2. 63-78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>
- Karimullah, K. 2020. Sketching women: a corpus-based approach to representations of women's agency in political Internet corpora in Arabic and English. *Corpora* 15.1. 21-53. <https://doi.org/10.3366/cor.2020.0184>
- Kendall, S., & Tannen, D. 2015. Discourse and Gender. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 639-660. Malden, MA: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch30>
- Krendel, A. 2020. The men and women, guys and girls of the 'manosphere': A corpus assisted discourse approach. *Discourse & Society* 31.6. 607-630. <https://doi.org/10.1177/0957926520939690>
- Litosseliti, L. 2014. *Gender and language theory and practice*. London: Routledge.
- Mautner, Gerlinde. 2007. Mining large corpora for social information: The case of elderly. *Language in Society* 36.1. 51-72. <https://doi.org/10.1017/S0047404507070030>
- McEnery, A., & Baker, P. (Eds.). 2015. *Corpora and discourse studies: Integrating discourse and corpora*. Lancaster: Palgrave.
- McEnery, T., & Hardie, A. 2011. *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Moon, R., .2014. From gorgeous to grumpy: Adjectives, age, and gender. *Gender & Language* 8 .1. 5 -41. <https://doi.org/10.1558/genl.v8i1.5>

- Norberg, C., & Johansson, M. 2021. "Women and 'ideal' women": The representation of women in the construction industry. *Gender Issues* 38.1. 1-24. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09257-0>
- Norberg, C. 2016. Naughty boys and sexy girls: The representation of young individuals in a web-based corpus of English. *Journal of English Linguistics* 44.4. 291-317. <https://doi.org/10.1177/0075424216665672>
- Pearce, M. 2008. Investigating the collocational behavior of man and woman in the BNC using Sketch Engine. *Corpora* 3.1. 1-29. <https://doi.org/10.3366/E174950320800004X>
- Romaine, S. 2000. *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. OUP.
- Sigley, R., & Holmes, J. 2002. Looking at girls in corpora of English. *Journal of English Linguistics* 30.2. 138-157. <https://doi.org/10.1177/007242030002004>
- Taylor, C. 2021. Investigating gendered language through collocation. In J. Angouri & J. Baxter (eds.), *The Routledge Handbook of Language, Gender, and Sexuality*, 572-586. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315514857-46>
- Tsapro, G., & Semeniuk, A. 2021. Discursive presentation of women in the 2001-2002 and 2020-2021 media texts: A corpus-based analysis. *Studia Philologica* 1. <https://doi.org/10.28925/2311-2425.2021.168>
- Weatherall, A. 2005. *Gender, language, and discourse*. New York: Routledge.
- West, C., & Zimmerman, D. H. 1987. Doing gender. *Gender & Society* 1.2. 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Widdowson, H. G. 2004. *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell.

Análisis polifónico de la biografía de un tenista

Polyphonic Analysis of a Tennis Player's Biography

Sara Quintero Ramírez

Universidad de Guadalajara

sara.quintero@academicos.udg.mx

Resumen

En este estudio, nos proponemos identificar y caracterizar las diferentes voces que utiliza el periodista Alejandro Ciriza Istúriz en la redacción del libro biográfico “¡Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: No dar nada por perdido para ganarlo todo”, obra publicada en 2023 por la editorial Conecta. El propósito de llevar a cabo este estudio es determinar la importancia de la polifonía en la redacción de un texto biográfico de cierta extensión (222 páginas). Para ello, nos basamos en Bakhtin (1989), que destaca el papel protagónico que juega la otredad en este género discursivo de la biografía, ya que se trata de un texto preeminentemente polifónico que tiene como objetivo reconstruir la vida de una tercera persona desde múltiples perspectivas. A fin de caracterizar las voces que intervienen en el texto biográfico que nos ocupa, nos servimos de las propuestas de Williamson y Zúñiga Cortés (2005), Casado Velarde (2008) y Nadal Palazón (2008) respecto de las estrategias para presentar el discurso ajeno en el marco de los textos periodísticos.

Palabras clave: biografía, otredad, polifonía, discurso ajeno, unidad textual y discursiva.

Abstract

In this study, we aim to identify and analyze the different voices used by journalist Alejandro Ciriza Istúriz in the biographical book “Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: No dar nada por perdido para ganarlo todo,” published in 2023 by Conecta. This research seeks to evaluate the importance of polyphony in writing a lengthy biographical text (222 pages). To do this, we reference Bakhtin (1989), who emphasizes the crucial role of otherness in this discursive genre, as it is a distinctly polyphonic work designed to reconstruct a third person's life from multiple perspectives. To analyze the voices in this biographical work, we apply the frameworks proposed by Williamson & Zúñiga Cortés (2005), Casado Velarde (2008), and Nadal Palazón (2008) regarding strategies for presenting others' discourse within journalistic texts.

Keywords: biography, otherness, polyphony, foreign discourse, textual and discursive unity.

1. INTRODUCCIÓN

La biografía es un género discursivo que despliega rasgos lingüísticos preeminentemente narrativos, cuyo objetivo principal consiste en contar las vivencias más relevantes de una persona desde su nacimiento hasta su muerte, tomando en consideración la época y el lugar en los que vivió (Bitonte & Diz, 2010: 15). Hoy en día, las editoriales se enfocan en publicar biografías no solo de personas sobresalientes que han fallecido, sino, sobre todo, de personajes destacados de la actualidad (Dupays, 2010: 96). En la biografía de estos últimos,

el relato da constancia de los hechos más importantes en torno al personaje en cuestión hasta el momento en que se redacta el texto.

Los sujetos biografiados en la actualidad pertenecen al ámbito de la literatura, la política, las artes, la ciencia y el deporte. Ahora bien, en la biografía de un deportista, este tiende a ser un individuo destacado por sus éxitos en competencias internacionales, sus capacidades físicas, su veteranía y otros rasgos distintivos. La obra biográfica puede basarse en una diversidad de fuentes que provienen del propio sujeto, de gente allegada a él, así como de personas que se especializan en su vida y obra (Moreno Olmedo, 2002). El autor de la biografía se encarga de reunir todas las voces procedentes de las diferentes fuentes a fin de conformar una sola unidad textual.

En el presente estudio, nos proponemos identificar las diferentes voces del texto biográfico “¡Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: No dar nada por perdido para ganarlo todo”, del autor Alejandro Ciriza Istúriz. Asimismo, tenemos el objetivo de caracterizar las estrategias discursivas de las que se sirve el autor para presentar dichas voces. La finalidad del estudio consiste en determinar la importancia de la polifonía en la redacción de un texto biográfico de una considerable extensión (un total de 222 páginas).

Primeramente, partimos de la propuesta de Bajtín (1989) en cuanto a la importancia de la multiplicidad de voces que intervienen en la construcción de un género discursivo que se enfoca en dar cuenta de las vivencias más significativas de una tercera persona. Asimismo, para caracterizar estas voces en el texto biográfico, consideramos las propuestas de Williamson y Zúñiga Cortés (2005), Casado Velarde (2008) y Nadal Palazón (2008) en cuanto a las estrategias discursivas que dan cuenta del discurso ajeno en textos periodísticos.

En el artículo, en primer lugar, exponemos los fundamentos teóricos que se centran en elucidar, por un lado, la importancia del deporte en los estudios lingüísticos actuales y, por otro lado, los rasgos más importantes respecto a la biografía. Enseguida, describimos la obra biográfica que constituye nuestro objeto de estudio, la manera en la que hemos procedido para examinarla, así como el modelo que hemos considerado para el análisis del corpus, basado en las estrategias de discurso ajeno. En tercera instancia, se analiza la biografía en cuestión con base en el modelo antedicho. Por último, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en el estudio.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Importancia del deporte como fenómeno sociocultural

El deporte es considerado como una parte esencial de la cultura que no solo refleja los valores, las creencias, los deseos y las expectativas de una sociedad, sino que también genera otros nuevos. En otras palabras, el deporte es considerado una manifestación expresiva de los procesos sociales y, a la vez, favorece su constante transformación (Capretti, 2011: 244). Por un lado, se le considera un sistema abierto desde la práctica recreativa y lúdica. Por otro lado, es valorado como un sistema cerrado desde la práctica competitiva en el marco de la industria de su producción (Acuña Delgado, 2003: 5).

En palabras de García González (2009: 1), el deporte no solo representa una oportunidad para ejercitarse, mantenerse en forma y lograr la salud, sino que también reproduce la complejidad

sociocultural de quienes lo practican, de quienes intervienen en él y lo influyen, así como de aquellas personas que lo observan como seguidores y fanáticos.

De acuerdo con Galindo Cáceres (2010: 53-54), el deporte ha estado presente en las actividades del ser humano desde sus comienzos como civilización. Sin embargo, ha ido evolucionando hasta que a finales del siglo XVIII en Gran Bretaña en el marco de la Revolución Industrial tomó la forma que tiene en la actualidad (Perraki, 1991: 93). En efecto, Alvar Ezquerro (2009: 162) señala que el deporte de masas surge porque, en la época de la Revolución Industrial, los descansos que tomaban los obreros de sus trabajos conformaban una oportunidad para asistir masivamente al mismo lugar de entretenimiento y diversión. Es en esos espacios donde se socializa el deporte tanto para quienes lo practican como para quienes lo disfrutan desde las gradas.

Actualmente, se practica deporte y se siguen los diferentes eventos deportivos con mucho afán en todas partes del mundo; esto último sucede esencialmente por los medios de comunicación masiva. En efecto, los *mass media* son altamente responsables de la difusión del deporte en cuanto al acontecer actual y de su alto consumo a nivel mundial (Gutiérrez Vidrio, 2010: 170), haciéndolo lucir como un fenómeno atractivo y altamente emotivo (Vélez, 2010: 219).

Asimismo, los medios comunicativos son responsables de difundir la figura del deportista haciéndolo ver como un ídolo y una celebridad a nivel mundial (Trifonas, 2004: 46). La construcción mediática de héroes deportivos obedece a que ciertos personajes del mundo del deporte son apreciados y respetados no sólo por sus logros profesionales, sino también porque representan valores sociales positivos que son incluso considerados como ejemplares. Y es que el deporte “es una de las pocas áreas de la vida pública y social que es percibida como meritocrática”. En este sentido, la celebridad deportiva dispone de una prominencia cultural importante y contribuye a la percepción de los significados que se generan en el deporte como legítimos” (Díaz-Bajo Rodríguez et al., 2022: 3).

A manera de ejemplo, Gozzing Takuda (2021) advierte cómo en Perú los redactores de diversos diarios se han dedicado a enaltecer la figura de ciertos deportistas peruanos, hasta tal grado de construir una imagen representativa de identidad nacional a través de ellos. Los periodistas deportivos se sirven de ciertas estrategias lingüísticas como el uso de apodos, frases literarias, así como mensajes religiosos y de carga nacionalista para construir sus textos, lo que sin duda contribuye a la consideración del deportista como ídolo y modelo a seguir.

Igualmente, Marín Montín (2010) señala cómo el recurrir a la figura del deportista como medio para hacer publicidad de algún producto es una idea que se ha expandido por todo el mundo. Lo anterior obedece a los triunfos logrados por el atleta en las justas deportivas, así como a la conducta que mantiene ante sus contendientes, desplegando una suerte de comportamiento modélico.

En el caso concreto del extenista Rafael Nadal, este ha despertado un gran interés por parte de diferentes marcas publicitarias. “Además de su ascendente evolución en el circuito tenístico profesional, hay un componente añadido en este deportista que despierta un gran

carisma y un aura de complicidad con el público en los escenarios que juega y con las audiencias televisivas que ayudan a la persuasión del consumo de las marcas que promociona” (Marín Montín, 2010: 30). En efecto, el extenista español es una de las figuras más persuasivas de la publicidad en la actualidad.

Así pues, no es extraño que actualmente múltiples casas editoriales se hayan interesado en publicar la biografía de deportistas que son considerados modelos a seguir no solo por sus logros a nivel profesional, sino también por el comportamiento que han demostrado en ámbitos fuera de los eventos deportivos. A continuación, presentamos las generalidades teóricas respecto de la biografía.

2.2 Generalidades sobre la biografía

Desde una perspectiva tradicional, la biografía se concibe como un texto que se encarga de relatar la vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte o, en todo caso, hasta el momento en el que se redacta el texto biográfico. Este género discursivo se enfoca en narrar la trayectoria de vida de un personaje central, haciendo hincapié en sus éxitos y fracasos en una época y lugares determinados (Moreno Olmedo, 2002; Bitonte y Diz, 2010).

Si bien May (1982) señala que las primeras biografías como tales surgieron en el siglo XVII en inglés y en el siglo XVIII en francés, Dupays (2010) y Fontana (2013) coinciden en que existen muchos textos biográficos desde la antigüedad. Las vidas que se biografan constituyen, según Fontana (2013), ejemplos de admiración y emulación en la gran mayoría de los personajes biografiados, tales como sabios, artistas y santos. Sin embargo, en algunos casos excepcionales, también puede tratarse de ejemplos de rechazo y repulsión, por ejemplo, Calígula, Gengis Kan, Iván el Terrible, entre otros.

Con base en las biografías publicadas actualmente, Gómez Baceiredo (2011) afirma que estas han pasado de ser un texto meramente histórico-literario con fines didácticos a convertirse en un género periodístico con un objetivo mucho más informativo. Esto sucede particularmente en la biografía de personajes actuales, como políticos, artistas y deportistas, ya que estas cubren la necesidad que tienen los lectores de conocer y contar con una imagen clara de los personajes de actualidad.

De acuerdo con Gómez Baceiredo (2011), si bien la biografía con fines informativos todavía no cuenta con formas bien definidas, se distinguen al menos tres tipos de textos biográficos con un enfoque periodístico: a) de personajes históricos; b) de personajes de actualidad; y c) necrológicos. Los personajes biografiados son elegidos por un periodista o editor con base en “criterios de importancia, interés moral o disponibilidad de información” (Gómez Baceiredo, 2011: 99).

Ahora bien, es importante advertir que el texto biográfico se enfoca en el concepto de alteridad de acuerdo con Bajtín (1989), pues se concibe como un género discursivo polifónico, cuyo objetivo principal consiste en dar a conocer la vida de una tercera persona desde diferentes ángulos. Para Bajtín, el *yo* no puede comprenderse de manera íntegra, sino a través de la presencia y el entendimiento del *otro*. De tal manera, a fin de comprender su propia identidad, el *yo* necesita recurrir a la comprensión del *otro* polifónico (Alejos García, 2006).

Para Bajtín (1989), este género discursivo debe contar con tres elementos imprescindibles, a saber: acontecimientos importantes en torno al personaje biografiado, la presencia del autor del texto biográfico y la voz del narrador del relato biográfico. Todo esto se presenta en una unidad textual estética en la que “el narrador se funde como conciencia que interpreta la forma de la conciencia del otro” (Hernández Martínez, 2018: 169).

Según Bajtín, tanto el personaje biografiado como el autor forman parte de la alteridad; se trata de dos otros cuyos “contextos valorativos son homogéneos” (1989, p. 144). Por un lado, el autor es otro activo creador del texto, encargado de recuperar las voces y darles forma en una unidad textual. Por otro lado, el biografiado es otro pasivo que tiene una vida que constituye el objeto de la producción del texto.

Así pues, la alteridad resulta esencial en la concepción de la biografía porque, a través de un diálogo colectivo, nos lleva hacia una polifonía encargada de reconstruir una vida “de acuerdo con los valores estéticos y éticos que constituyen el cronotopo del relato” (Hernández Martínez, 2018, p. 170). De tal manera que, en el marco de las biografías de personajes dignos de admiración y emulación, la simpatía va a jugar un rol clave, de acuerdo con Bajtín (1989, p. 147).

El concepto de alteridad, así como los elementos constitutivos de la biografía, resultan esenciales en el presente estudio, ya que nos proponemos identificar las diferentes voces que intervienen en la construcción del texto biográfico “¡Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: No dar nada por perdido para ganarlo todo”, así como las estrategias discursivas de las que se sirve el autor del libro para presentar lo que enuncian las múltiples voces.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio que llevamos a cabo es preeminentemente descriptivo. En efecto, con base en Hernández Sampieri et al. (2014: 92), advertimos que hay estudios cuya finalidad consiste en describir aspectos específicos respecto de un objeto de estudio, esto con la intención de comprender cabalmente cómo se produce dicho objeto.

De tal manera, nuestra investigación tiene el propósito de identificar las voces que intervienen en una obra biográfica y caracterizar las estrategias discursivas que utiliza el autor de la obra antedicha para entretener todas las voces en una sola unidad textual. Lo anterior tiene como fin determinar el papel que juega la polifonía en la conformación de dicha biografía.

Como nos proponemos analizar un fenómeno que no ha sido investigado en su totalidad, consideramos que esta investigación es esencialmente cualitativa. En efecto, Hernández Sampieri et al. señalan que el enfoque de un estudio es principalmente cualitativo cuando ha sido poco explorado o hay pocos estudios respecto del fenómeno específico (2014: 358). En nuestro estudio, si bien recurrimos a herramientas que dan cuenta del número de frecuencias y de porcentajes, el objetivo principal es interpretar el fenómeno que nos ocupa.

3.2 Descripción del objeto del estudio

A fin de lograr el objetivo que nos hemos planteado en esta investigación, tomamos como objeto de estudio el libro biográfico “¡Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: No dar nada por perdido para ganarlo todo”, publicado por la editorial Conecta en 2023. El autor de esta obra biográfica es Alejandro Ciriza Istúriz, que, desde 2007, es periodista deportivo del diario *El País*. Asimismo, Ciriza Istúriz es miembro de la Asociación Internacional de Escritores de Tenis, entidad que reúne a periodistas de reconocido prestigio que han cubierto importantes eventos tenísticos en el mundo entero y que se distinguen por la difusión y promoción de este deporte. Entre sus logros periodísticos, destacan sus textos sobre diversos campeonatos de tenis, así como múltiples entrevistas a grandes tenistas, entre los que figura Rafael Nadal.

Ahora bien, hemos decidido examinar una de las obras biográficas sobre Rafael Nadal, porque no solo es uno de los exjugadores más laureados en la historia del tenis, sino también porque es uno de los exjugadores de los que se han escrito más biografías. Asimismo, es quien ha ganado el Torneo de Roland Garros en más ocasiones, con un total de catorce títulos. También es considerado uno de los mejores tenistas de todos los tiempos al haber conquistado veintidós títulos de Grand Slam de forma individual, a saber: catorce títulos de Roland Garros, cuatro del Abierto de los Estados Unidos, dos campeonatos de Wimbledon y dos títulos más del Abierto de Australia.

Asimismo, como advierte Marín Montín, desde los dieciocho años, el extenista español se incorporó a las campañas publicitarias del circuito norteamericano de tenis, ya que Nadal presentaba valores sociales altamente apreciados en la juventud norteamericana. Igualmente, el público tenístico se identificó con él por su “comportamiento ejemplar dentro y fuera de la pista”. Nunca se le ha visto tirar una raqueta contra el suelo ni ha tenido una mala palabra o expresión negativa hacia sus rivales. Independientemente de la victoria o la derrota, Nadal siempre ha mostrado una actitud de respeto hacia el adversario” (2010: 31). Lo anterior despertó en las casas editoriales el interés por publicar la trayectoria de este deportista.

El libro que constituye el corpus de nuestra investigación fue publicado en 2023, apenas un año antes del retiro del tenista biografiado¹. La obra tiene una longitud de 222 páginas y está conformada por siete grandes apartados, cada uno constituido, a su vez, por tres capítulos. Los veintiún capítulos son precedidos de un prólogo escrito por Toni Nadal, tío de Rafael Nadal. Además, el libro cuenta con un epílogo presentado por Juan Carlos Unzué, antiguo futbolista y entrenador, junto con una nota de agradecimiento presentada por el autor del libro.

Hemos seleccionado la obra antes aludida porque se trata de una de las biografías más completas en torno al extenista Rafael Nadal, así como una de las publicaciones biográficas relativamente más recientes. Además, el periodista Ciriza Istúriz ha tomado en cuenta una cantidad considerable de voces para construir su texto biográfico.

Ciertamente, una biografía, como cualquier otro género discursivo, está conformada por una serie de voces que dialogan entre sí. Con frecuencia, dichas voces pueden estar de acuerdo y complementarse, pero otras veces pueden contradecirse (Bajtín, 1989). El desafío del autor

¹ Rafael Nadal anunció su retiro del tenis profesional en octubre de 2024.

del texto biográfico, en este caso Ciriza Istúriz, consiste justamente en tratar de enlazar todas las voces de una manera coherente y cohesionada en una unidad textual.

3.3 Procedimiento de análisis

Como se ha comentado más arriba, actualmente las casas editoriales se han propuesto publicar las biografías de personajes del mundo del deporte, pues hay un extenso público interesado en leer este tipo de libros (Dupays, 2010; Gómez Baceiredo, 2011). En el presente artículo, procuramos identificar las diferentes voces que utiliza el autor del texto biográfico antes mencionado y caracterizar qué estrategias discursivas se emplean para presentar dichas voces. La finalidad del estudio consiste en determinar la importancia de la polifonía en la redacción de un texto biográfico.

Con base en Bajtín (1989) en cuanto a los tres elementos imprescindibles de toda obra biográfica, en el libro que conforma nuestro objeto de estudio, identificamos claramente dichos elementos. En primera instancia, el autor del texto es el periodista deportivo Alejandro Ciriza Istúriz. En segundo lugar, el personaje central es el ahora extenista español Rafael Nadal. Por último, se identifican múltiples voces de familiares del deportista, entrenadores, jugadores rivales, académicos, etc., que se enlazan a lo largo de la obra.

El objetivo de nuestro estudio es identificar estas voces que intervienen en el relato biográfico y caracterizarlas discursivamente. Para ello, partimos de las elucidaciones de Casado Velarde (2008), Williamson y Zúñiga Cortés (2005) y Nadal Palazón (2008) respecto de las estrategias periodísticas para presentar el discurso ajeno. Según el grado de fidelidad de lo expresado en el texto y lo dicho originalmente por la fuente, Casado Velarde (2008: 74) distingue tres tipos fundamentales de discurso referido en el periodismo: a) discurso directo, b) discurso indirecto y c) discurso indirecto libre (o discurso narrado). Williamson y Zúñiga Cortés (2005: 12) y Nadal Palazón (2008: 372) añaden una cuarta categoría, aquella de formas híbridas o mixtas, en la que se combinan al menos dos tipos de estilo discursivo en una sola construcción.

3.4 Modelo de análisis

Como hemos señalado anteriormente, una vez que hemos identificado los pasajes textuales en los que intervienen las diferentes voces que dialogan entre sí para conformar el texto biográfico del extenista Rafael Nadal, continuamos con la caracterización de dichos pasajes. Para ello, consideramos los cuatro estilos discursivos antes aludidos. Al respecto, Nadal Palazón (2008: 379) advierte que estos cuatro estilos se disponen en un continuo cuyos extremos se caracterizan por las propiedades miméticas y diegéticas. Así pues, el discurso directo resulta el estilo más mimético al conservar más fielmente las palabras enunciadas por la fuente, mientras que la voz narrada resulta el estilo más diegético por el grado de transformación que sufre el discurso de la fuente. De tal manera, el discurso indirecto ocupa un lugar intermedio entre lo mimético y lo diegético; por su parte, las formas mixtas dependen de los estilos discursivos que se mezclan.

Tomando en cuenta cómo se puede presentar cada uno de estos cuatro tipos de discurso ajeno, Nadal Palazón (2015: 751) advierte que, en el discurso directo, se reproducen las declaraciones de un interlocutor de manera literal. Estas declaraciones suelen aparecer entre comillas (Maingueneau, 1981: 108) o en cursivas (Nadal Palazón, 2009: 54) a fin de

diferenciar el discurso del periodista del del personaje citado. Igualmente, el discurso directo puede aparecer acompañado de un *verbum dicendi* y del responsable de lo declarado (Escribano, 2007: 115).

En el discurso indirecto utilizado en la prensa, el periodista parafrasea el sentido general de lo que ha enunciado un interlocutor (Escribano, 2007: 70). Nadal Palazón (2011: 152) distingue dos subtipos de discurso indirecto de acuerdo con el criterio de marca: a) el estilo indirecto marcado y b) el estilo indirecto no marcado. El primero se caracteriza por la presencia de un *verbum dicendi* y una conjunción de subordinación o alguna marca de puntuación (Nadal Palazón, 2009: 82). En el estilo indirecto no marcado, el contenido de la declaración del interlocutor fuente se retransmite de forma analítica, pero sin ningún verbo de comunicación ni conjunción subordinante.

Por su parte, la voz narrada consiste en relatar un acto comunicativo como si fuera cualquier otro suceso, esto es, sin centrarse en el contenido de lo declarado (Fonte Zarabozo, 2008: 100). Las estructuras que pueden utilizarse en la voz narrada son muy variadas porque son aquellas que se usan para narrar eventos (Nadal Palazón, 2009: 130), por ejemplo: un derivado nominal de un verbo de comunicación (como *condolencias*); un verbo intransitivo o de régimen (por ejemplo: *burlarse de alguien*); predicados transitivos (tal es el caso de *asegurar + infinitivo*) (Nadal Palazón, 2008: 370-371).

Por último, las formas híbridas, como se advierte en su nombre, despliegan rasgos de, al menos, dos estilos discursivos en una sola construcción (Williamson & Zúñiga Cortés, 2005: 12; Nadal Palazón, 2009: 163). Mediante las formas mixtas, se puede recurrir a cualquiera de los tres estilos del discurso ajeno antes aludidos a fin de modular la distancia discursiva entre las diferentes voces que conforman el texto del autor.

Es importante señalar que, en cada estilo discursivo, hemos de distinguir si además del fragmento textual enunciado por el interlocutor fuente, existe la presencia de *verbum dicendi*, la referencia del responsable de lo enunciado, conjunciones de subordinación, elementos de puntuación, así como otro tipo de información relevante. Asimismo, es importante advertir el orden en el que el periodista tenístico ha dispuesto los elementos antedichos (cf. Nadal Palazón, 2008, 2011).

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado mostramos los resultados de nuestro estudio. Para ello, primeramente, identificamos todas las voces que intervienen en la construcción del texto biográfico que nos ocupa. En una segunda instancia, recurrimos a la clasificación de Casado Velarde (2008), Williamson y Zúñiga Cortés (2005) y Nadal Palazón (2008) para caracterizar las estrategias discursivas que utiliza el autor del texto para presentar dichas voces en una unidad textual.

4.1 Voces que intervienen en el texto biográfico

Como hemos señalado anteriormente, la voz que se encarga de llevar el hilo conductor del relato biográfico corre a cargo del periodista tenístico Alejandro Ciriza. Luego de analizar la obra que nos ocupa, hemos registrado un total de 74 voces diferentes que intervienen en 380 ocasiones en la presentación de la biografía de Rafael Nadal.

Las voces que contribuyen a la narración de la biografía provienen de diferentes fuentes. En efecto, primeramente, destaca la voz del propio deportista biografiado, Rafael Nadal, ya que el periodista recurre al discurso del extenista español un total de 187 veces a lo largo del texto.

En segunda instancia, identificamos el discurso de 37 distintas personalidades del mundo del tenis, entre las cuales sobresalen Roger Federer, Andre Agassi, Jimmy Connors, Serena Williams, Carlos Moyà, entre otros. El periodista redacta 93 fragmentos discursivos de dichas personalidades en su libro.

En tercer lugar, resaltan cinco voces del mundo académico y científico, como Rudy Behnia, neuroinvestigadora de la Universidad de Columbia; Carlos Rey, psicólogo deportivo y cofundador de UPAD – Psicología y Coaching; Xavier Pujadas i Marti, doctor en Historia Contemporánea de la Universitat de Barcelona especializado en deporte, entre otros. Recogemos un total de 32 fragmentos discursivos de estas voces.

Asimismo, identificamos el discurso proveniente de 3 familiares de Rafael Nadal, a saber: su hermana Maribel, su padre y Toni Nadal, tío del extenista. En su libro, Ciriza Istúriz retoma un total de 25 miembros discursivos que proceden de estas tres voces.

Igualmente, se distinguen 7 voces diferentes de personajes de otras disciplinas deportivas, como en el caso del motociclista Marc Márquez, el basquetbolista Pau Gasol, el golfista Tiger Woods, entre otros. En total, Ciriza emplea 8 fragmentos del discurso provenientes de estos deportistas.

El resto de las voces a las que recurre el periodista Ciriza Istúriz corresponde a traductores, entrevistadores, fotógrafos, aficionados, entre otros. Identificamos un total de 35 miembros discursivos de esta variedad de voces. La Tabla 1 presenta una síntesis respecto de la distribución de las voces que se utilizan en la construcción de la obra biográfica que nos ocupa.

Voces en el texto biográfico	Frecuencias
Rafael Nadal	187
Personalidades del tenis	93
Personalidades académicas	32
Familiares del extenista	25
Personalidades de otros deportes	8
Otras voces	35
Total	380

Tabla 1. Distribución de voces en la biografía de Rafael Nadal
Fuente: elaboración propia

4.2 Estrategias discursivas para presentar las voces del texto biográfico

Con base en la propuesta de clasificación del discurso ajeno por parte de Casado Velarde (2008), Williamson y Zúñiga Cortés (2005) y Nadal Palazón (2008), hemos catalogado los

380 fragmentos discursivos correspondientes a las 74 voces que complementan la voz del autor del texto para conformar la obra biográfica.

Primeramente, de los pasajes textuales de los que Ciriza Istúriz hace uso del discurso ajeno, 319 corresponden al estilo de discurso directo, lo que se traduce en el 83,95%. En segundo lugar, registramos 26 fragmentos textuales con voz narrada, esto es 6,84% del discurso ajeno. En tercera instancia, observamos 18 pasajes con discurso híbrido; esto corresponde al 4,74%. Por último, 17 fragmentos textuales recurren al discurso indirecto, lo que representa el 4,47%. La Tabla 2 presenta la clasificación de los fragmentos con discurso ajeno en la obra biográfica de nuestro estudio.

Tipo de discurso ajeno	Frecuencias	Porcentaje
Discurso directo	319	83.95%
Discurso indirecto	17	4.47%
Voz narrada	26	6.84%
Discurso híbrido	18	4.74%
Total	380	100%

Tabla 2. Clasificación del tipo de discurso ajeno en la biografía
Fuente: elaboración propia

4.2.1 *Discurso directo*

Como hemos señalado anteriormente, el discurso directo es, por mucho, la estrategia a la que recurre más asiduamente Ciriza Istúriz a fin de presentar las diferentes voces que conforman la unidad textual. En el estilo directo, el autor del texto conserva el sistema deíctico del interlocutor fuente (Fonte Zarabozo, 2008: 90) a fin de reproducir lo más fielmente posible las declaraciones hechas por los personajes citados. En otras palabras, se conserva el sistema verbal original y la designación de las personas (Nadal Palazón, 2011: 66).

Los pasajes con discurso directo pueden desplegar únicamente la cita textual, como se observa en (1-3). En dichos ejemplos, no se advierte ni la presencia de un verbo de comunicación, ni tampoco al responsable de lo declarado, pues este último se obtiene del cotexto anterior o posterior al discurso directo en cuestión.

- (1) En un pulso a cara de perro contra el joven canadiense, muy cabreado al entender que su rival [Nadal] jugaba con el reloj para no desfallecer, logró escapar a un colapso que le hizo perder cuatro kilos de peso en las 4 horas y 8 minutos que duró la disputa: 6-3, 6-4, 4-6, 3-6 y 6-3. “He tenido un golpe de calor en toda regla y se me ha cerrado el estómago. Los niveles de energía han ido bajando y he tenido que jugar de una manera arriesgada, del modo más inteligente posible; he intentado mantenerme vivo, como podía, y al final he sacado adelante un partido que parecía imposible”. (p. 160)
- (2) Aunque el abatimiento está cerca de arrastrarlo, despeja toda incógnita con un mensaje final esclarecedor: “No sé si descansar o entrenar, pero tengo una meta por delante y quiero seguir soñando con ella. El doctor [Ruiz-Cotorro] estará a mi lado en Roland Garros, y eso siempre ayuda. No voy a dejar de creer ni luchar, en eso no

voy a fallar. Mi cabeza está preparada para asumir el reto, solo tengo que conseguir que mi pie me permita jugar”. (p. 167)

- (3) Hasta el propio Nadal llegó a ponerse en entredicho, toda vez que la duda es uno de los signos más intrínsecos y naturales de la condición humana: “No me considero tan bueno como para no tenerlas. No soy tan arrogante como para no pensar que las cosas pueden ir bien o mal”. (p. 41)

Igualmente, hemos identificado pasajes de discurso directo en los que se despliega la cita textual y el *verbum dicendi*; mientras que el responsable de lo declarado se infiere por el cotexto anterior o posterior al discurso directo. Ejemplos de este tipo de fragmentos de discurso directo se observan en (4-6). En el ejemplo (4), se despliega la cita textual y posteriormente el verbo *apuntar* en pretérito de indicativo. En (5), el autor recurre a dos citas textuales, la primera es seguida del verbo *recordar* en presente de indicativo; mientras que la segunda es seguida por el verbo *insistir* también en presente. En el fragmento (6), la cita textual es seguida del verbo *comentar* en presente de indicativo.

- (4) Lejos de su máximo, desembarcó en la tercera ronda sin perder el saque y ahí dio un estirón contra Khachanov. “He mejorado en todo. Hay que seguir con los pies en el suelo, pero ha sido especial porque llevaba mucho tiempo esperando noches así”, *apuntó*. (p. 159)
- (5) “Tengo una lesión crónica e incurable”, *recuerda*. “No estoy lesionado, soy un jugador que convive con una lesión”, *insiste* en el matiz. (p. 166)
- (6) Desde entonces, Nadal profesa mucho afecto por el traductor, al que saluda y despide de manera cariñosa cada vez que coinciden. “Así es, siempre lo ha hecho, mientras que otras figuras no; no tienen por qué hacerlo, claro, y por eso creo que dice mucho de él y su comportamiento. Lo admiro como jugador y lo respeto como persona”, *comenta*. (p.194)

En los pasajes textuales con discurso directo, también encontramos la cita textual + *verbum dicendi* + el responsable de lo declarado, como puede advertirse en (7-9).

- (7) “Yo nunca me he sentido solo en ningún lado. Tengo a mis amigos de toda la vida, los mismos desde los tres años, y está mi equipo, que es prácticamente el mismo de siempre. También tengo una familia que es de Manacor, y en los pueblos la vida es distinta a la de las grandes ciudades”, *precisa Nadal*. (p. 18)
- (8) “Lo único que hice fue ir como uno más, son cosas que te tocan muy de cerca y quería saber cómo estaba la gente [...] Al día siguiente del desastre fui a entrenar, pero a los quince minutos le dije a mi entrenador [...] que no tenía ganas. Son cosas que pueden pasar, pero lo más terrible son las pérdidas humanas”, *expuso el deportista*. (p. 22)
- (9) “Somos un poco el producto de nuestra microcultura familiar, nuestro entorno en general y el conjunto de experiencias que vamos adquiriendo; por eso, no creo que

sea casualidad que existan sagas familiares de deportistas, que incluso realizan diversos deportes. Sin duda saben cuidar los detalles del proceso”, afirma Carlos Rey, psicólogo deportivo y cofundador de UPAD - Psicología y Coaching. (p. 205)

Asimismo, hemos identificado algunos pasajes con discurso directo en los que, además de la cita textual, el verbo de comunicación y el responsable de la cita, aparecen otras informaciones respecto del acto de habla en cuestión, como en (10-11). En (10), se despliega la cita textual, el verbo *exponer* en copretérito de indicativo, el responsable de la cita y detalles de lo declarado, como que fue en una entrevista para la revista *Icon*. En el caso de (11), se despliega la cita textual entre comillas + *verbum dicendi* + lugar + responsable de la cita + tiempo.

(10) “Comparten varios rasgos. En el tenis no hay contacto físico, pero el duelo en los sets no es más tibio que en el de los asaltos. Al igual que los boxeadores, los tenistas solo podemos confiar en nosotros mismos porque encaramos los partidos en soledad”, *exponía el italiano Matteo Berrettini en una entrevista concedida a la revista Icon*. (p. 116)

(11) “Es un trabajo lleno de soledad; de hecho, si lo piensas bien, no es más que soledad”, *describió en el periódico L’Humanité el francés Yannick Noah, en 1997*. (p. 116)

Como hemos visto en los ejemplos anteriores, cuando Ciriza Istúriz recurre al discurso directo, el orden más preeminente es que primero aparezca la cita textual y posteriormente los demás elementos de atribución de dicha cita, como el *verbum dicendi*, el responsable de lo declarado, el lugar o el tiempo en que se hicieron las declaraciones, etc. Sin embargo, también hemos detectado algunos ejemplos en los que el orden puede variar (12-14).

En el fragmento (12), aparece en primer lugar el responsable de lo declarado y algunas precisiones respecto de su persona; enseguida, se enuncia el verbo de comunicación *reflexionar* en presente de indicativo para posteriormente presentar la cita textual. En el pasaje (13), primero, se presenta el verbo de comunicación *recordar* en presente de indicativo, posteriormente, el nombre del responsable de lo enunciado, el lugar donde se encuentra y su estado de ánimo, para finalmente desplegar la cita textual. En el ejemplo (14), también se presenta primero el verbo de comunicación *escribir* en presente de indicativo, el responsable de lo enunciado y el lugar en el que ha hecho dicha enunciación.

(12) Es *David Ferrer*, ya veterano. El alicantino ha conseguido escapar del laberinto que lo había atrapado en los últimos meses y *reflexiona*: “Estoy contento por cómo he terminado la temporada, aunque no el año, porque no puedo estarlo; he terminado en el 20.º del mundo. Pero ahora estoy tranquilo, aceptando lo que ha ocurrido, porque he pedido más de lo que solía hacerlo hasta ahora. En el fondo es algo normal, algo que tenía que pasar, porque a todo deportista le llega este momento”. (p. 125)

- (13) Y *recuerda Toni* desde Mallorca, igualmente impresionado: “Tres días antes del viaje, Rafael no sabía si podría ir allí, y lo hizo más por ganas de competir que pensando en que podría hacerlo bien”. (p. 162)
- (14) Lo *escribe David Trueba* en su *Saber perder*: “El estado de ánimo es una cuestión de energía. Si te paras, te hundes. El equilibrio es una cuestión de movimiento, como esos platos que giran sobre la punta de un bastón”. (p. 169)

Consideramos que los pasajes textuales con discurso directo son los más recurrentes en el corpus porque el autor de la biografía logra producir una sensación de contacto directo entre los personajes que aluden a alguna experiencia importante en torno a Rafael Nadal y los lectores de la obra. Asimismo, coincidimos con Casado Velarde (2008) en cuanto a que el discurso directo connota neutralidad y permite cierto distanciamiento entre el autor del texto y lo declarado por otras voces, en particular en lo que concierne a juicios de valor, opiniones y críticas.

4.2.2 *Discurso indirecto*

Como hemos mencionado anteriormente, el discurso indirecto es la estrategia de discurso ajeno a la que menos recurre Ciriza Istúriz en la redacción de su obra biográfica. Ciertamente, esta estrategia discursiva consiste en retransmitir el sentido general de lo que ha declarado algún personaje que contribuye a contar la historia de Rafael Nadal (Escribano, 2007).

En el fragmento (15), se aprecia al responsable de la declaración [*su familia*], el verbo de comunicación *considerar* en pretérito de indicativo, seguido de la conjunción *que* y, posteriormente, la reformulación de lo declarado por la familia del tenista biografiado. En dicha reformulación, se aprecia la presencia del determinante demostrativo *aquel*, que precede al sustantivo *momento* para aludir al tiempo en que fueron hechas las declaraciones en cuestión. Igualmente, la paráfrasis de lo enunciado se encuentra en copretérito de indicativo [*era*] e imperfecto de subjuntivo [*siguiera*].

- (15) Su *familia consideró que en aquel momento era* preferible que *siguiera* en el Centro de Tecnificación Illes Balears, en el entorno de siempre – con Jofre Porta como instructor, entre los once y los catorce años – y bajo las rutinas habituales (p. 23)

En el ejemplo (16), observamos dos ejemplos de discurso indirecto, uno no marcado y otro marcado. El primero, el no marcado, alude, de forma analítica, a lo que dijo Roger Federer en el marco de una conferencia de prensa para anunciar su retiro. Ciriza recurre al sintagma verbal *"despedirse del tenis"* para aludir al anuncio en cuestión. El segundo ejemplo, el marcado, presenta el verbo *"contar"* en infinitivo y tres subordinadas precedidas de la conjunción *"que"*.

- (16) *Federer se despide del tenis* [...] en la multitudinaria conferencia de prensa que ha ofrecido para *contar que se retira, que la rodilla derecha no responde a las operaciones ni a los tratamientos y que ha llegado la hora de pasar página*. (p. 80)

En los fragmentos (17-19), Ciriza recurre al discurso indirecto marcado a través del verbo de comunicación *decir* + sintagmas de infinitivo. El verbo *decir* es un archilexema que hace

referencia únicamente al acto de locución sin añadir especificaciones al significado de comunicar (Nadal Palazón, 2009).

- (17) [...] *Federer*, quien *dice marcharse en plenitud y sin reprocharse nada*, temiendo que su juego de saque y volea tiene los días más bien contados. (p. 80)
- (18) [Djokovic] *Dice haber tocado fondo e incluso haber barajado la retirada*. (p. 90)
- (19) [...] con treinta grados de temperatura en Melbourne: 5-7, 6-4, 6-2, 6-7(5) y 7-5 favorable a Djokovic. Aún así, *Nadal decía sentirse muy satisfecho*. (p. 91)

Por último, en el ejemplo (20), observamos que el autor del libro recurre a otra forma de discurso indirecto a través del verbo *creer* en polaridad negativa seguido de una subordinada precedida de la conjunción *que*.

- (20) Firme defensor de la perseverancia, *Nadal* se eleva el listón a sí mismo por encima de lo que pueda hacerlo la presión y la crítica exterior. *No cree que existan fórmulas mágicas ni casualidades, sino que predica a base de mano de obra*. (p. 112)

Consideramos que es comprensible que el discurso indirecto sea una estrategia discursiva poco utilizada por Ciriza Istúriz, ya que debe haber todo un trabajo de transformación lingüística y reacomodo textual del discurso ajeno que implica cierta complejidad. En efecto, Casado Velarde (2008) señala que, algunas veces, en su afán por interpretar las declaraciones de algún interlocutor fuente, el autor del texto redacta fragmentos textuales en estilo indirecto que despliegan fenómenos no canónicos de concordancia de tiempos verbales. Esto lo observamos en (15), donde Ciriza ha debido recurrir al imperfecto de subjuntivo para retomar las declaraciones de la familia del deportista biografiado.

Asimismo, a nivel discursivo sucede un interesante fenómeno de metadiscurso. En efecto, la alusión al personaje cuyo discurso se retoma junto con el *verbum dicendi* despliega una función metadiscursiva que se encarga de diferenciar dos niveles del fragmento textual reformulado (Hyland y Tse, 2004). En un primer nivel, se produce un discurso cuya función es informar, es decir, presentar el discurso reformulado; mientras que, en un segundo nivel, el metadiscursivo, se hace referencia al discurso del primer nivel, a fin de guiar al receptor del texto y conducirlo para que interprete adecuadamente el discurso del primer nivel.

4.2.3 *Discurso indirecto libre o voz narrada*

La voz narrada es el segundo estilo de discurso ajeno más frecuente en el corpus, con 26 fragmentos. Como se ha advertido anteriormente, el evento comunicativo se presenta de la misma manera que se presenta cualquier suceso o evento. La voz narrada se diferencia del discurso indirecto y comparte con el estilo directo la posibilidad de admitir objetos directos no oracionales. Sin embargo, a diferencia del discurso directo, pero al igual que el estilo indirecto, este estilo discursivo tiene la restricción de que sus objetos directos no pueden enlazarse con el núcleo del predicado mediante signos gráficos (Nadal Palazón, 2008: 370-371).

En el fragmento (21), en el marco del prólogo, Toni Nadal alude a los escritos del autor de la biografía a través del sustantivo *crónicas*. Igualmente, recurre al verbo *constituir* a fin de resumir lo que presenta en sus textos. Posteriormente, a manera de complemento de objeto directo, se presentan los sintagmas nominales *testimonio fidedigno* y *un relato tan bien narrado*.

- (21) *Sus crónicas [de Alejandro Ciriza] en el diario El País constituyen no solo un testimonio fidedigno de lo que ha ocurrido en la pista, sino también un relato tan bien narrado* que contrariamente a mi costumbre según la cual no suelo leer lo que se publica sobre Rafael, se ha convertido en un placer del que no me privo (p. 13)

En el pasaje textual (22), Ciriza Istúriz recurre al sustantivo *opinión* en un sintagma preposicional a fin de presentar la reformulación del discurso perteneciente a Rafael Nadal respecto a cuáles son los rendimientos más meritorios en su carrera.

- (22) *En su opinión, los frutos más valiosos se obtienen en aquellos días en lo que a uno menos le apetece ir a entrenar, cuando la pereza tira con fuerza de la cuerda hacia su lado.* (p. 199)

En el ejemplo (23), se observa el verbo *notificarse* en presente de indicativo seguido de un sintagma nominal que funge como complemento de objeto directo. Posteriormente, se aprecia el sustantivo *preocupación* para aludir a una situación generalizada en la ciudad de Brisbane y, finalmente, se recurre al verbo *confirmar* seguido de un sintagma nominal en función de complemento directo para hablar del primer caso de infección de COVID-19 en Australia.

- (23) *Se notifican también trescientos infectados; entre ellos, un hombre de Brisbane que viajó recientemente a Wuhan y muestra síntomas de enfermedad respiratoria. La preocupación crece en la ciudad cuando cinco días después, el 25, las autoridades sanitarias del Estado de Victoria confirman el primer caso en el país.* (p. 135)

En el pasaje 24, el autor de la biografía se sirve de los sustantivos *elogios* y *encuestas* para señalar cómo el deportista biografiado es considerado un ideal modélico en distintas áreas de la vida. Estos sustantivos son precedidos de los verbos *llover* y *proliferar* respectivamente para aludir a la abundancia de opiniones positivas en torno al extenista.

- (24) *Llueven los elogios y proliferan las encuestas que señalan al mallorquín como el jefe, el yerno o el compañero ideal, si no el líder adecuado para ejercer una alta responsabilidad en la gestión o la presidencia de algún gran club.* (p. 184)

En el ejemplo (25), el autor del texto alude al discurso de Xavier Pujadas i Martí, doctor en Historia Contemporánea por la Universitat de Barcelona, para referirse a su explicación sobre los cuatro puntos esenciales que hacen de Rafael Nadal un tenista reconocido en todo el mundo. Para ello, el autor se vale del verbo *contextualizar* y del sustantivo *explicación*.

- (25) *Preguntando sobre el reconocimiento popular hacia el tenista, Xavier Pujadas i Martí, doctor en Historia Contemporánea por la Universitat de Barcelona especializado en deporte, contextualiza a través de una profunda explicación en la que apunta a cuatro aspectos esenciales: el joven deportista como mito social, un físico diferente, la adhesión a un deporte individual y los valores representados* (p. 186)

Tal como menciona Nadal Palazón (2008, 2011), podemos advertir cómo en la voz narrada hay tendencia a nominalizar los verbos de comunicación, tal como sucede con *relato* (21), *opinión* (22), *preocupación* (23), *elogios* (24), *encuestas* (24), *explicación* (25), etc.

Además de los sustantivos antes aludidos, el autor del texto biográfico también recurre a ciertos verbos o sintagmas verbales para narrar el discurso ajeno. En el ejemplo (26), Ciriza Istúriz utiliza el verbo *negar* y el sintagma verbal *hacer una inmersión*, seguidos de un sintagma preposicional, para posteriormente presentar un resumen del discurso del tenista biografiado precedido por el infinitivo *referirse*.

- (26) A 10 de junio de 2019, *el ya veterano campeón niega y, en paralelo, hace una inmersión en sus raíces más profundas para referirse a su búnker espiritual, al enclave y el círculo que le han ayudado siempre a amortiguar los golpes*. (p. 119)

Por último, en el fragmento (27), se alude a un texto específico; este es un reportaje publicado por *El País*. Asimismo, Ciriza Istúriz recurre al sintagma verbal '*poner en valor*' para hacer referencia a las cualidades del tenista biografiado.

- (27) *En un reportaje publicado por El País tras la atronadora remontada ante Medvedev, el sociólogo David Mosoco, profesor en la Universidad de Córdoba, ponía en valor una serie de cualidades que confieren a Nadal el estatus superior que ha adquirido*. (p. 185)

4.2.4 *Formas mixtas*

Además de los tres estilos discursivos prototípicos, tanto Williamson y Zúñiga Cortés (2005) como Nadal Palazón (2009) aluden a las formas mixtas o híbridas, es decir, aquellas que combinan al menos dos estilos discursivos en una sola construcción. Estas formas son las segundas menos recurrentes del corpus, solo por delante del discurso indirecto.

Entre las formas híbridas más frecuentes, hemos observado la presencia del discurso indirecto marcado y del discurso directo, tal como se aprecia en los ejemplos (28-30). En dichos fragmentos, el autor del texto emplea el verbo *considerar* en presente de indicativo y, posteriormente, recurre, en dos ocasiones en cada ejemplo, a la conjunción "*que*" para anteceder a dos oraciones subordinadas. Entre las subordinadas en cuestión, se incrustan dos pasajes de discurso directo que se encuentran entrecomillados y que corresponden al discurso del extenista biografiado en (28) y al discurso de otro compañero extenista en (29). En el fragmento (30), Ciriza Istúriz recurre a un pasaje en discurso indirecto en el que utiliza el verbo *alertar* en pretérito de indicativo; enseguida, usa una subordinada en la que se incrusta un breve fragmento en discurso directo.

- (28) *Considera [Nadal] que el regreso debe hacerse de forma “justa y segura”, y que si no se garantiza la participación de jugadores de “cualquier parte o país del mundo”, no se debe reanudar la competición.* (p. 140)
- (29) El alicantino [David Ferrer] *considera que “la experiencia es esencial” a la hora de afrontar las dudas y que cuando “eres joven tienes más inseguridades y más miedos, pero con el tiempo aprendes a relativizar”.* (p. 132)
- (30) Nada más reencontrarse con su sobrino, *el preparador le alertó de que había descubierto a un jugador que “tenía algo más”, uno de esos que hacen saltar el radar por diferente, por completo y por la ingravidez de su tenis.* (p. 87)

Asimismo, hemos identificado la combinación de discurso directo con voz narrada, tal es el caso de (31-32). En (31), Ciriza utiliza el discurso directo del agente Carlos Costa para posteriormente relatar los consejos que este ha ofrecido al deportista biografiado, a través del gerundio del verbo *recomendar*. En el fragmento de (32), se advierte cómo el periodista se sirve de la voz narrada como hilo conductor del relato, pero incrusta dos términos entrecomillados que aluden al discurso directo del doctor Ángel Ruiz-Cotorro.

- (31) El agente *Carlos Costa* ha actuado como moldeador de su carrera, en todo momento a su lado – “puedo comentarle cualquier cosa o cualquier problema” – y *recomendándole qué ruta seguir, qué proyecto le conviene más y cuál menos, ejerciendo con mirada panorámica.* (p. 119)
- (32) De esto último sabe como ninguno el doctor Ángel Ruiz-Cotorro, la persona que mejor conoce las particularidades de la carrocería del deportista; un milagrero *que le ha transmitido siempre su “optimismo” y que le ha invitado a “creer”* cuando venían mal dadas, ante situaciones que parecían no admitir solución. (p.119-120)

También hemos detectado un pasaje en el que se combinan los tres estilos discursivos. En efecto, en el fragmento (33), el autor del texto comienza el relato mediante la voz narrada, para aludir a cómo el preparador del personaje biografiado identifica a un jugador que puede hacer mella en el tenis de Rafael Nadal. Posteriormente, recurre al discurso directo a fin de avivar la situación. Enseguida, cuando el preparador previene a su tenista, el autor del texto se sirve del discurso indirecto y en medio de este incrusta un pasaje en discurso directo.

- (33) *En junio de 2005, durante el trayecto entre las pistas de entrenamiento y el vestuario de Wimbledon, el ojo clínico de Toni Nadal detectó una presencia peligrosa que activó su luz de alarma: “Rafael, tenemos un problema”. Nada más reencontrarse con su sobrino, el preparador le alertó de que había descubierto a un jugador que “tenía algo más”, uno de esos que hacen saltar el radar por diferente, por completo y por la ingravidez de su tenis.* (p. 87)

Si bien las formas mixtas constituyen un estilo discursivo relativamente reciente en el mundo del periodismo (Williamson y Zúñiga Cortés, 2005: 13) y resultan poco recurrentes en el texto que nos ocupa, consideramos que son un recurso lingüístico ingenioso que explota Ciriza Istúriz para presentar lo declarado por las diferentes voces de forma variada y

entretenida. De esta manera, el autor de la biografía redacta pasajes textuales atractivos para el lector de la obra.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio, nos propusimos identificar y caracterizar las voces que intervienen en el libro biográfico “¡Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: No dar nada por perdido para ganarlo todo”, del autor Ciriza Istúriz. Lo anterior nos permitió determinar que la polifonía juega un rol totalmente protagónico en la elaboración de la biografía antes mencionada, pues como hemos podido apreciar en el apartado del análisis, existe una gran cantidad de voces de las cuales se vale el periodista para relatar la biografía del extenista Rafael Nadal.

En concreto, identificamos un total de 74 voces procedentes de diferentes fuentes. Con base en la multitud de voces que intervienen en el libro biográfico de Rafael Nadal, podemos confirmar lo que señala Moreno Olmedo (2002) respecto a cómo una obra biográfica de un personaje de actualidad puede basarse en una diversidad de fuentes y que estas provienen del propio personaje biografiado, de personas allegadas a él y de especialistas en su vida y obra.

Entre las principales voces del texto, encontramos aquella del propio tenista biografiado, cuyo discurso es el más utilizado por el autor de la obra. Consideramos que este es un recurso exclusivo del que puede servirse el autor de una biografía de un personaje de actualidad (Dupays, 2010), como es el caso que aquí nos ocupa. Esto nos lleva a coincidir con Williamson y Zúñiga Cortés, en cuanto a que “[l]a red de voces citadas [...] no solo constituye una puesta en escena, sino que se organiza en una jerarquía de prominencia que refleja el poder relativo de los actores–enunciadores” (2005: 10). Igualmente, la inclusión del discurso propio del biografiado le proporciona veracidad y autenticidad al texto.

Otras voces que también intervienen en la biografía pertenecen a múltiples personalidades del mundo del tenis, a saber: extenistas, tenistas en activo, entrenadores, preparadores físicos, médicos, así como periodistas especializados. Igualmente, pudimos identificar la voz proveniente de académicos, tales como investigadores, psicólogos, historiadores, entre otros. También intervienen familiares del extenista, como su hermana, su padre y su tío. Además, identificamos voces de deportistas de otras disciplinas como el golf, el fútbol, el baloncesto y el motociclismo. Por último, reconocimos otras voces de muy variados orígenes, ya que estas provienen de empresarios, fotógrafos, poetas, políticos, entre otros.

Asimismo, hemos constatado que el periodista muestra una preeminente preferencia por el recurso de la cita directa para expresar declaraciones, opiniones y puntos de vista de las distintas voces antes aludidas. En efecto, más del 80 % de los fragmentos con discurso ajeno corresponden a discurso directo. Es importante advertir que la voz narrada, el discurso indirecto y las formas híbridas no llegan a constituir ni siquiera el 20 % de las estrategias discursivas para presentar las 380 declaraciones de las 74 voces que contribuyen a la conformación del texto biográfico.

Esta propensión hacia el discurso directo puede entenderse, ya que cuando se hace uso de la cita directa, se evidencia el punto clave hacia donde el periodista desea guiar la atención del lector, pues selecciona los fragmentos textuales que considera más significativos para sus

fines discursivos (Escribano, 2007). Igualmente, coincidimos con Casado Velarde (2008) en cuanto a que, a través del discurso directo, se logra mantener cierta neutralidad y distanciamiento entre el autor del texto y las declaraciones provenientes de las diversas voces. Empero, también discurremos que, con el discurso directo, el autor de la obra biográfica logra provocar una sensación de contacto directo entre el lector y las personas allegadas al personaje biografiado.

Tanto la considerable cantidad de voces que intervienen como la tendencia del autor a utilizar el estilo discursivo directo nos llevan a coincidir con Gómez Baceiredo (2011) en cuanto a que la biografía ya no es un texto exclusivamente histórico-literario con fines didácticos, sino que también debemos considerarla como un género discursivo con características periodísticas y con objetivos mucho más informativos; tal es el caso de la obra biográfica “¡Vamos, Rafa! El fenómeno Nadal: no dar nada por perdido para ganarlo todo.”

Por último, consideramos que con el presente estudio hemos podido constatar la importancia de la polifonía y las distintas estrategias discursivas en la elaboración de una obra biográfica respecto de una personalidad actual como lo es el extenista Rafael Nadal. La originalidad de esta investigación yace en que hemos tomado como objeto de estudio un género discursivo poco examinado en el discurso deportivo, esto es la biografía. Sin embargo, somos conscientes de la necesidad de realizar más investigaciones en torno a distintos fenómenos lingüísticos de biografías de personalidades deportivas.

Referencias

- Acuña Delgado, Ángel (2003). El deporte como objeto de estudio socioantropológico. *Kronos*, 4: 5–9.
- Alejos García, José (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética*, 27: 45–61.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2009). “El deporte y los términos deportivos”. En B. Hernán Gómez-Prieto (Ed.). *Il linguaggio dello sport, la comunicazione e la scuola* (pp.149–166): Edizioni Universitarie di Lettere, Economia, Diritto.
- Bajtín, Mijail (1989). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Eds.
- Bitonte, María Elena, Diz, Tania y Carolina Grenoville (2010). “Formas de la argumentación en la nota de opinión y el informe de lectura”. En Nogueira, Sylvia (Comp.), *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*: Biblos.
- Capretti, Silvia (2011). La cultura en juego. El deporte en la sociedad moderna y postmoderna. *Trabajo y sociedad*, 16: 231–250.
- Casado Velarde, Manuel (2008). Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy. *Boletín Hispánico Helvético*, 12: 71–97.
- Díaz-Bajo Rodríguez, Javier, Martínez Borda, Rut & Pilar Lacasa Díaz (2022). Narrativas culturales: la celebridad deportiva como referente heroico de nuestro tiempo: la marca deportiva Nike y su cuenta de Instagram. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 11(3): 2–19. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3673>
- Dupays, Stéphanie (2010). La biographie: un panorama. *Revue des deux mondes*: 89–100.
- Escribano, Asunción (2007). El discurso reproducido en las informaciones electorales. *Anàlisi*, 35: 65–82.

- Fontana, Patricio Miguel (2013). *Vidas americanas. Usos de la biografía en Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutiérrez*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Fonte Zarabozo, Irene (2008). Un estudio pragmático del conflicto político mexicano-cubano (2004) en la prensa. *Discurso y Sociedad*, 2 (1): 87–115.
- Galindo Cáceres, Jesús (2010). “Comunicología, comunicometodología y deporte. Crítica epistemológica de las ciencias y las ingenierías del deporte”. En S. Martínez (Coord.). *Fútbol-espectáculo, Cultura y Sociedad* (pp. 53-67): Afinita.
- García González, Vanessa (2009). La importancia social del deporte en el proceso civilizador: el caso del fútbol bandera. *Razón y Palabra*, 14 (69): 1–11.
- Gómez Baceiredo, Beatriz (2011). Primeros pasos de la biografía como género periodístico en España: tipología y características de los textos biográficos en La Ilustración. Periódico Universal. *Comunicación y Sociedad*, 24(2): 42–77.
- Gozzing Takuda, César Alexis (2021). Análisis de la cobertura periodística de los diarios La Crónica, El Comercio y Depor durante la participación de Perú en la Copa América en 1939, 1975 y 2019. *Correspondencias & Análisis*, 14: 209–234.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. *Nueva época*, 14: 169–198.
- Hernández Martínez, Laura Adriana (2018). Biografía y memoria familiar. *Secuencia*, 100: 163–184.
- Hyland, Ken & Polly Tse (2004). Metadiscourse in Academic Writing. *Applied Linguistics*, 25(2): 156–177.
- Maingueneau, Dominique (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Hachette
- Marín Montín, Joaquín (2010). Valores mediáticos del deportista profesional en la publicidad. Análisis comparativo entre Rafa Nadal y Gemma Mengual. *Revista Comunicación*, 8(1): 26–40.
- May, Georges (1982). *La autobiografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Olmedo, Alejandro (2002). *Historia de vida e investigación*. Centro de Investigaciones Populares.
- Nadal Palazón, Juan (2008). El discurso ajeno en los titulares periodísticos. *Acta Poética*, 29 (1): 355–385.
- Nadal Palazón, Juan (2009). *El discurso ajeno en los titulares de la prensa mexicana*. UNAM.
- Nadal Palazón, Juan (2011). *El discurso ajeno en los titulares periodísticos*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Perraki, Vivi (1991). Entrée du sport dans les titres de presse. *Mots*, 29: 93–98.
- Trifonas, Peter Pericles (2004). *Umberto Eco y el fútbol*. Barcelona: Gedisa.
- Vélez, Beatriz. (2010). “¿Ciudadanos o clientes? Fútbol-espectáculo y sociedad en Colombia”. En Martínez, S. (Coord.), *Fútbol-espectáculo, Cultura y Sociedad* (pp. 209–223). Afinita.
- Williamson, Rodney y Karla Zúñiga Cortés. 2005. Citas mixtas en la prensa: una comparación de periódicos en español y en inglés. *Signos Literarios* 2: 9–24.

Critical Discourse Analysis of Pre-Electoral Interviews between Nicolás Maduro and María Corina Machado in the 2024 Venezuelan Elections

John Fredy Gil-Bonilla

Universidad de Alcalá

john.gil@edu.uah.es

Resumen

Este estudio busca comparar los discursos de Nicolás Maduro y María Corina Machado en el contexto de las elecciones de 2024, enfocándose específicamente en una entrevista preelectoral de cada candidato. La selección de este período es particularmente relevante dada su importancia global, debido al apoyo sustancial y aparentemente creciente a la oposición al régimen actual. El objetivo del estudio es analizar los temas de economía y empleo, así como la inmigración, examinando cómo cada candidato se dirigió a sus respectivos públicos con el fin de persuadirlos y/o influenciarlos. La metodología empleada en este estudio es cualitativa, siguiendo el enfoque socio-cognitivo de van Dijk (1998, 2000, 2001). Este enfoque se centra en el nivel de significado, específicamente en lo que respecta a la semántica y la interpretación de las palabras, para descubrir los discursos subyacentes. Los hallazgos preliminares indican que Maduro se apoya predominantemente en falacias en un esfuerzo por establecer una práctica discursiva persuasiva, intentando convencer a la audiencia con aparentes verdades universales. En contraste, Corina Machado parece adherirse a realidades concretas y verdades verificables, con el objetivo de asegurar que su audiencia esté completamente informada sobre los temas que aborda en sus prácticas discursivas.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso, Nicolás Maduro, María Corina Machado, semántica.

Abstract

This study aims to compare the discourses of Nicolás Maduro and María Corina Machado during the 2024 elections, focusing on one pre-electoral interview from each candidate. The selected period is particularly significant because of its global importance, driven by substantial and seemingly growing support for the opposition against the current regime. The study's goal is to analyze the topics of economy, employment, and immigration, examining how each candidate addressed their respective audiences to persuade or influence them. The methodology employed is qualitative, following van Dijk's (1998, 2000, 2001) socio-cognitive approach. This method emphasizes the level of meaning, particularly in terms of semantics and word interpretation, to uncover underlying discourses. Preliminary results suggest that Maduro primarily relies on fallacies to craft persuasive discursive practices, attempting to sway the audience with seemingly universal truths. Conversely, Corina Machado appears to focus on concrete realities and verifiable truths, ensuring her audience is fully informed about the issues she discusses in her speeches.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Nicolás Maduro, María Corina Machado, semantics.

1. INTRODUCTION

Critical Discourse Analysis (CDA), as used in Political Discourse Analysis (PDA) (see van Dijk, 1997), investigates how social power, abuse, dominance, and inequality are created and maintained within social and political settings. This analytical approach mainly aims to understand how speakers use language to exercise power, establish dominance, promote discrimination, and control others (Fairclough & Wodak, 1997; van Dijk, 1998; Wodak, 2001). This paper focuses on analyzing pre-electoral interviews, especially the rhetorical strategies used by Nicolás Maduro Moros, who is widely seen as a dictator with an established regime in Venezuela, and María Corina Machado, the opposition candidate, often regarded as a heroic figure and potential savior of the nation. The goal is to examine how these candidates build their discourse and present their policies to address Venezuelans' concerns. Since many people seek stability, the analysis will focus on topics like economic issues, employment, and immigration—which has become urgent as many Venezuelans are forced to migrate due to the country's severe conditions. This study will analyze the interviews of these two candidates from the 2024 election, using van Dijk's socio-cognitive approach as a framework to understand how they engage with the Venezuelan people.

It is important to note that van Dijk's (1998, 2000, 2001) socio-cognitive approach is divided into two levels: the level of meaning, which primarily involves semantics and word interpretation, and the level of form, which relates to syntax and pragmatics. This study focuses on the level of meaning, specifically analyzing how these candidates use their communicative strategies to connect with their audience. The level of meaning is also divided into local and global levels, both of which will be examined in this research paper and explained in Section 2. As a result, the research question that arises is as follows:

- (1) Which types of stance-taking expressions does Nicolás Maduro use more frequently compared to María Corina Machado in their 2024 Venezuelan pre-electoral interviews? Additionally, what function do these discursive practices serve when addressing the various topics examined in this investigation (i.e., economy and employment, as well as immigration)?

Several studies have examined the Venezuelan context (e.g., Aulia & Kurniati, 2024; Granell, 2017; Idborg, 2022; Mubdi, 2020; Peterssen, 2022). For instance, Idborg (2022) conducted a linguistic analysis of how Iván Duque, a former Colombian president, and Nicolás Maduro addressed the migration issue in Venezuela. This study highlights Maduro's verbal attacks to discredit critics and Duque's efforts to justify his own stance. Peterssen (2022) analyzed the political speeches and interviews of the 2019 Venezuelan presidential candidates Nicolás Maduro and Juan Guaidó, both claiming legitimacy over the presidency. Peterssen's analysis, grounded in van Dijk's (2018) theory of ideological polarization, focused on the social and ideological representations of ingroups and outgroups.

In contrast, Aulia & Kurniati (2024) investigated the reasons behind Russia's support for Nicolás Maduro during the Venezuelan crisis. Although this study does not directly analyze Maduro's discourse, it provides valuable insights into the geopolitical factors that reinforce Maduro's position, mainly through Russia's backing under Putin's leadership. This perspective is crucial for understanding the sources of Maduro's lasting power and influence in Venezuela, which is the main focus of this study. Granell (2017) analyzed Nicolás Maduro's speeches during his first four years in office. The research proposed here could complement Granell's work by examining Maduro's discourse in a different

chronological context, specifically in 2024. This approach might offer deeper insight into possible changes in Maduro's communication strategies over time, leading to a more thorough understanding of how he constructs his discourse. Mubdi (2020) adopts a more psychological approach to Nicolás Maduro's rhetoric, aiming to explore the underlying causes of the crisis through a peace psychology framework, particularly by analyzing the concept of moral disengagement.

Regarding studies on María Corina Machado, the body of research is relatively limited, likely due to her recent rise in prominence following the 2024 Venezuelan elections. However, some existing studies (e.g., Querales, 2014) have examined her role from a sociological perspective, focusing on actions taken by Unasur (The Union of South American Nations) and the organization's involvement in resolving the political conflict between the opposition— which included Corina Machado, who at that time had less public support— and the national government. Evidence shows that there is limited research comparing Nicolás Maduro and Corina Machado in the context of the recent 2024 election. Previous studies have concentrated on other electoral periods, such as Maduro's speeches during his first four years in office and the 2019 election. Although Maduro has been compared with other political figures, such as former Colombian President Iván Duque, this highlights the novelty of the candidates examined in the present research. To my knowledge, comparative studies of Maduro and Corina Machado in the most recent election are still in their early stages, given how recent these events are. Additionally, Corina Machado's discourse— notably her rise in popularity due to her determination to challenge Maduro and the considerable support she has gained from the Venezuelan population— is an emerging area of interest.

This study aims to fill a significant gap in research, especially regarding a situation that has attracted considerable global attention. Additionally, it is important to note that Peterssen's (2022) analysis relies on van Dijk's concept of ideological polarization, particularly the us-versus-them dichotomy. In contrast, the current study uses van Dijk's socio-cognitive approach, focusing on the level of meaning associated with semantics. Therefore, these different applications of van Dijk's model can be viewed as complementary, providing deeper insights into Nicolás Maduro's rhetorical strategies in his communication practices.

After the introductory section, this study is organized as follows: Section 2 introduces the theoretical framework, focusing specifically on the level of meaning in van Dijk's (1998, 2000, 2001) socio-cognitive approach. Section 3 describes the methodology, providing detailed information about the corpora selected for this research and the procedures used. Section 4 presents the results and interpretations, while Section 5 offers concluding remarks and suggests potential directions for future research.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The analysis of the interviews of the candidates examined in this study (i.e., Nicolás Maduro and Corina Machado) is conducted at the level of meaning. As previously mentioned, this includes two distinct levels: local meaning and global meaning, which relate to the semantics and/or the meaning of words, as described in van Dijk's (1998, 2000, 2001) socio-cognitive approach.

2.1. Local Meaning

Van Dijk (1980) defines local coherence as the meanings assigned to individual words—a concept that can be seen as lexis, depending on one's perspective. In a later work, van Dijk (2008) argued that “a series of propositions is considered locally coherent when it pertains to a sequence of actions, events, or circumstances that are interconnected” (p. 178). For example, lexical expressions can portray others as a potential outgroup (e.g., *criminals*). At the same time, they can also be used to depict others as a potential ingroup and/or affected group (e.g., *innocent people*). Additionally, it is important to note that including lexical expressions such as “*That is too much*” may introduce a more subjective viewpoint, implying a personal opinion about the event in question rather than maintaining the objectivity and factual nature of the communicative event.

The way someone expresses something can greatly alter the meaning of a statement. How speakers present their propositions depends on their personal knowledge and opinions—their mental models. According to van Dijk (2006), these representations may be biased, reflecting the speaker's personal experiences and judgments of events or situations (i.e., *their opinions*). To create these representations, speakers or writers can use different discursive strategies, such as lexis, implicatures, presuppositions, disclaimers, and other linguistic tools. These strategies can significantly influence the opinions and attitudes of their audience.

Lexicalization refers to the semantic value of words, specifically the lexical connotations expressed in speakers' discourse. According to van Dijk (1995, 2000, 2008, 2015), the meaning of these lexical items is shaped by the speakers' position, role, goals, perspective, or opinions. Essentially, lexis involves intentionally choosing certain words to highlight specific attributes, either positively or negatively, based on the speaker's communicative objectives. For example, the term *tremendous* might be used to emphasize favorable aspects of one's own group (e.g., *it will generate a tremendous number of new jobs*) or to highlight negative features (e.g., *immigrants are a tremendous problem*).

Implicatures. Implicit information isn't explicitly stated but must be inferred from what the speaker says. According to van Dijk (1995, 2000, 2008, 2015), this linguistic strategy serves various contextual purposes, including ideological goals like reducing one's own faults and highlighting others' perceived flaws. For instance, negative aspects of immigration might be openly discussed, portraying immigrants unfavorably. Alternatively, speakers may also imply negative statements about immigrants, making underlying prejudices less obvious and easier to defend. The presentation of these implicit meanings can be influenced by many factors, including the situation, the audience, and the timing of the communication.

Presuppositions. This category includes propositions that the speaker assumes to be true and that the audience is likely to accept. When distinguishing between implicatures and presuppositions, one could argue that implicatures are not dependent on context and are not explicitly stated within the discourse. In contrast, presuppositions are context-dependent because they are asserted expressly during communicative events. For example, the use of the term “again” in a statement presupposes that the event in question has occurred at least once before the current instance.

Examples and Illustrations. This category includes instances of metaphorical expressions, as noted by van Dijk (2015), who observes that both politics and the media are filled with metaphors that emphasize either the positive aspects of one side or the negative aspects of the opposing side.

Clarity and Vagueness. This strategy is used in political speech when speakers aim to be ambiguous and unclear. According to van Dijk (1995, 2000, 2008, 2015), vagueness can serve various purposes, including mitigation, euphemism, and, indirectly, denial. This can manifest as both relative incompleteness and excessive detail. Incompleteness occurs when speakers provide partial descriptions, such as a news report of a riot that only emphasizes the violence of *a black mob* without mentioning the actions of the police or the causes of the riot. Conversely, over-completeness involves providing more information than necessary, which can lead to irrelevant or redundant details that obstruct clear understanding of the event.

Disclaimers. This strategy is also common in political discourse when speakers try to reduce the negative impact of their statements. Using this approach, speakers first give an apparently positive description of others—usually those who are part of an outgroup—only to later reveal negative aspects of that group. Typical forms of disclaimers used in discourse include: apparent negation (e.g., *I have nothing against X, but...*), apparent concession (e.g., *They may be very smart, but...*), apparent empathy (e.g., *They may have had problems, but...*), apparent apology (e.g., *Excuse me, but...*), apparent effort (e.g., *We do everything we can, but...*), transfer (e.g., *I have no problems with them, but my clients...*), reversal, and victim-blaming (e.g., *THEY are not discriminated against, but WE are!*).

Propositional Structures. This discursive strategy involves analyzing actors, pronouns, modality, and evidentiality. Regarding actors and pronouns, these elements help depict social actors and their positions. According to van Dijk (1995, 2000, 2008, 2015), actors can be portrayed in various ways within discourse, either as individuals or as members of groups, categorized as ingroup (we) or outgroup (they). They can be identified by their names, group affiliations, professions, or roles. Additionally, actors may be represented in personal or impersonal ways, among other distinctions.

Regarding modality, van Dijk (1995, 2000, 2008, 2015) describes it as a way of modifying propositions through expressions such as “*It is necessary that,*” “*It is possible that,*” “*It is known that,*” or “*It is well-known that.*” Modality affects how the world and its events are represented, often involving some level of legitimization, as seen in media reports on race riots.

Evidentiality, another type of propositional structure, relates to how speakers take responsibility for their statements. It involves providing evidence for beliefs and discourse with those who may challenge their assertions. The standards for what counts as acceptable evidence vary based on factors such as genre, context, and culture. For example, personal observation (which *I have seen with my own eyes*) is viewed as more reliable than hearsay. In modern society, media sources serve as a major criterion of evidentiality, with statements like “*I have seen it on TV*” or “*I read it in the newspaper*” carrying significant weight in everyday discourse.

2.2. Global (Topics)

Van Dijk (1980, 2000, 2013) argues that the meaning of discourse goes beyond the simple semantics of individual words and sentences. It includes broader structures called topics or themes. These topics capture the core or most important information of a discourse, providing an overall view of its subject. Van Dijk (2000) distinguishes between topics based on whether they are complete propositions or single words. For example, a complete proposition is shown by Van Dijk (2000), “Neighbors attacked Moroccans” (p. 45), where Moroccans are shown as victims of an attack by neighbors, emphasizing

concern and interest for the Moroccans involved. On the other hand, individual words can express abstract themes; some topics for this study include the economy, employment, and immigration.

3. METHODOLOGY

This study adopts a qualitative approach based on van Dijk's (1998, 2000, 2001) socio-cognitive framework, focusing specifically on the local level of meaning as outlined in the relevant categories. The global level of meaning, related to the chosen topics, is not included in this analysis. Although it pertains to the levels of meaning, the topics of economy and employment, along with immigration, were determined at the start of the research. As a result, these topics were implicitly established before the study began, making further investigation unnecessary in this case.

Each linguistic strategy, rooted in the socio-cognitive approach, is used to analyze the discourses of the two candidates, Nicolás Maduro and María Corina Machado. Notable differences in these strategies are identified within their pre-election interviews and then examined to understand the underlying reasons for their use. These strategies are analyzed concerning specific topics outlined in the study. Therefore, the results section will be organized around these topics (such as economy and employment, and immigration), with each section focusing on a comparative analysis of the discourses related to each topic. Nicolás Maduro's pre-election interview contains 1,619 words from an interview conducted on July 20, 2024. In comparison, María Corina Machado's interview has 2,258 words and was conducted on July 22, 2024. These pre-election interviews were selected based on their timing and relevance to the studied topics.

It is important to note that all pre-electoral interviews were transcribed by the author of this paper for later analysis, following van Dijk's (1998, 2000, 2001) socio-cognitive approach. This analysis employs a qualitative method to examine how each speaker constructs their discourse to promote their own policies, including those related to the economy, employment, and immigration. A quantitative approach was deemed unsuitable for this study because numeric data would not provide meaningful insights. For example, measuring the frequency of different linguistic strategies—such as lexical items, implicatures, and disclaimers—would be less informative than understanding how these strategies are implemented. This qualitative analysis focuses on the specific use of lexical items and other linguistic features, rather than simply counting their occurrences. The main concern is not just how often these elements are used but how they are employed within each communicative event.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This section offers a detailed overview of the qualitative findings from analyzing pre-electoral interviews given by Nicolás Maduro and his opponent, María Corina Machado, during the 2024 presidential elections. The section is divided into several subsections: one focused on the economy and employment, and another dedicated to immigration. Additionally, it is essential to note that the socio-cognitive approach proposed by van Dijk will be thoroughly discussed and applied in each section. This study examines how these mechanisms interact and collectively influence the construction of discourse rather than analyzing each category separately.

Subsection 4.3, titled “Discussion of Results,” addresses the research question and aims to provide a comprehensive answer by analyzing the collected data. It compares and highlights key findings to improve understanding of how each candidate, Nicolás Maduro and María Corina Machado, constructs their discourse. This section explores how their rhetorical strategies are tailored to appeal to their respective audiences, aiming to persuade and secure votes in their pursuit of electoral support.

4.1. The Topic of Economy and Employment

In discussing the economy and employment, Nicolás Maduro carefully chooses his words to shape his message. In Example 1 below, Maduro blames the opposition for the economic crisis, using specific terms and structuring his statements to emphasize their supposed responsibility. He points to two major events to support his claims. First, he states that the opposition blocked a proposed constitutional reform in 2007, which he claims was detrimental to the country's progress. Second, he accuses the opposition of initiating an economic war in 2015, which he asserts caused severe shortages affecting 80% of the country.

Nicolás Maduro's claim that an alleged economic war initiated by the opposition is responsible for the economic crisis can be seen as a fallacy. Nelson (2018) points out that the roots of Venezuela's economic mismanagement go back to President Hugo Chávez's administration, which left the country unprepared to handle the sharp decline in oil prices in 2014. The economic situation worsened under President Maduro's leadership, reaching a severe fiscal crisis by November 2017, when the government announced its plan to restructure its debt. It's likely that Maduro's strategy of blaming these economic problems on the opposition aims to create a narrative that paints the opposition as the outgroup. This approach shifts focus away from his administration's responsibilities, thus reducing direct accountability for the economic crisis, which essentially falls within his scope as president and the decisions made during his tenure.

Maduro's statement, which blames the opposition for the damaging economic crisis, displays a mix of scapegoating, ad hominem, and straw man fallacies. This scapegoating shifts blame onto a specific group, diverting attention from criticism of his administration (Lewandowsky *et al.*, 2022). Simultaneously, by attacking the opposition's character and actions, Maduro commits an ad hominem fallacy, undermining their credibility instead of addressing the real economic issues (Barth & Marten, 1977; Woods & Walton, 1977). According to Walton (1987), if an argument is challenged on the basis of circumstantial inconsistency, the supporter can usually provide a reasonable rebuttal. Therefore, if a response remains always theoretically possible, an ad hominem argument can be considered defeasible by the person targeted, since they might have the means to counter the attack. Maduro also uses a straw man fallacy (see Saussure, 2018) by oversimplifying the complex economic problems, blaming them solely on opposition actions while ignoring key factors like global oil prices and past economic mismanagement during Chávez's presidency. Through these rhetorical strategies, Maduro tries to portray the opposition as the outgroup responsible for the country's economic struggles, thus avoiding direct accountability for his own role in the crisis.

Maduro uses the word “*brutal*” to emphasize how serious the situation is. Repeating “*brutal*” makes his point seem even more intense, suggesting that the economic crisis was not just bad but extremely harsh and damaging. This choice of words aims to evoke strong emotions in the audience, serving as a way to appeal to sentiment (Padilla-Herrada, 2015). Additionally, Maduro's statement includes other language features that reinforce his message. He alludes to the opposition's actions in 2007 and 2015, subtly implying a

cause-and-effect relationship between those actions and the current economic crisis. By not stating this outright, he expects the audience to make the connection themselves and view the opposition as responsible for the economic struggles. He also uses specific figures, such as *80% of the country*, to illustrate how widespread the impact is. This use of statistics makes his claims seem more credible and urgent, heightening the crisis's severity and reinforcing his accusations against the opposition.

- (1) La oposición, cuando estuvo toda unida, ganó dos veces: una en el dos mil siete, con una reforma constitucional que no fue posible, y otra en dos mil quince, que nos metió en una guerra económica *brutal, brutal, que desabasteció el 80% del país* (The opposition, when it was fully united, won twice: once in 2007, with a constitutional reform that was not successful, and again in 2015, which plunged us into a *brutal, brutal economic war that led to an 80% shortage across the country*). (Maduro's Pre-Electoral Interview)

This potential negative portrayal of the opposition as an outgroup is further reinforced by Maduro's strategic presentation of his political party in a positive light. As shown in example 2 below, Maduro uses various rhetorical and linguistic techniques to highlight the favorable aspects of his group. By stating, *first, "I have a deeper understanding of the country,"* he uses an epistemic marker that indicates experiential evidentiality, a concept found in van Dijk's propositional structures. This statement suggests that Maduro has a profound and firsthand understanding of the country, which seemingly validates his claims and decisions about its situation. Experiential evidentiality implies direct accountability, making his assertions seem more credible and convincing. This approach is especially persuasive because it indicates that Maduro's insights come from personal experience rather than abstract theory or secondary sources.

Maduro portrays himself as a victim of external forces by describing the sanctions as criminal acts. This word choice emphasizes both the severity and the perceived injustice of the sanctions, positioning Maduro and his government as unfairly targeted and appealing for sympathy and support from his audience. By calling the sanctions criminal, Maduro aims to claim moral superiority, implying that the opposition and outside groups are acting unethically against Venezuela.

Furthermore, Maduro's statement, *as I have been saying, Venezuela is going to surprise the world*, and it includes a communicative evidential marker, aligning with van Dijk's propositional structures. By claiming that he has consistently predicted this positive outcome, Maduro presents himself as a trustworthy source of foresight and insight. This use of communicative evidentiality, along with the repeated positive phrase *to amaze the world*, reinforces his message and emphasizes the expected success.

Notably, Maduro commits a fallacy by citing Chávez as the authoritative figure who established a legacy of social welfare that his administration supposedly restored. This appeal to authority fallacy uses Chávez's respected status to boost the credibility and legitimacy of Maduro's current policies and vision. In doing so, Maduro aims to persuade his audience that his actions continue Chávez's revered legacy, avoiding direct scrutiny of his leadership and decisions.

Maduro's claims lack credibility, as his efforts to depict sanctions and related issues as potential solutions are not supported by the actual economic data. Saboin (2021, p. 4) states, "The Venezuelan firm has aged. While aging is typically associated with larger economies of scale and thus higher productivity, in this case, aging correlates with reduced labor productivity levels." Venezuela is widely recognized as having one of the most deteriorated economies in the world, marked by hyperinflation (Abdou, 2020).

Maduro's statement, '*we have more experience; we have managed to defeat the economic war, with a country growing at 8% and the lowest inflation in 39 years,*' can be seen as potentially flawed when compared to data from Query & Cruz (2020), which indicates that Venezuela's hyperinflation rate over the past three years has approached or exceeded 100%. This difference hints that Maduro might be committing the fallacy of false attribution or cherry-picking data. This fallacy often happens when information is shared without considering how reliable the data is or providing a full view of the situation (Kopitowski, 2016). Maduro may also be trying to boost his ethos (Kusumawati *et al.*, 2021), meaning his credibility, by suggesting his leadership is effective and that his policies have revived the economy. Yet, the ongoing evidence of hyperinflation contradicts these claims, showing that Venezuela's economic situation is much more serious than the portrayal implies.

Maduro's portrayal of economic success and stability under his administration, and implicitly under Chávez's policies, can be critically examined through the cherry-picking fallacy (Kopitowski, 2016), which involves selectively presenting either the most favorable or the most unfavorable aspects of a situation to support a specific narrative. Sylvia & Danopoulos (2003) highlight a key moment during Chávez's presidency when the government resisted international pressure to devalue the bolívar, despite significant capital flight and economic strain. This resistance aimed to preserve economic stability and lessen the negative effects of devaluation on the population. However, by February 2002, the regime was compelled to float the bolívar, leading to an immediate 30% devaluation of the currency. This major devaluation reveals the economic vulnerabilities and mismanagement during Chávez's administration, thus challenging the positive narrative often promoted by Maduro. As a result, Maduro's seemingly positive portrayal of Chávez's governance falls into the cherry-picking fallacy, since it selectively presents information to support his narrative.

- (2) Primero, tengo un conocimiento más profundo del país. *Hemos pasado por amenazas, sanciones criminales, 930, y a cada una la hemos enfrentado y hemos encontrado soluciones ante cada sanción [...]* Venezuela, yo lo vengo diciendo, *va a asombrar al mundo, va a asombrar al mundo con el desarrollo de este nuevo modelo económico*, recuperando el estado de bienestar social que nos dejó Chávez y profundizando la democracia verdadera (First, I have a deeper understanding of the country. *We have faced threats, criminal sanctions, 930. We have confronted each one and found solutions to every sanction [...]* Venezuela, *as I keep saying, is going to astonish the world, is going to astonish the world with the development of this new economic model*, restoring the social welfare state that Chávez left us and deepening true democracy. (Maduro's Pre-Electoral Interview).

Regarding María Corina Machado's speech, her language showcases how rhetorical strategies can convey certainty and foster in-group unity while using implicatures to subtly suggest a collective determination among citizens (see, for example, example 3 below). Machado's strategic word choices enhance the persuasiveness of her message and subtly hint at broader socio-political dynamics. Specifically, Machado's use of assertive language and boosters (Kusumawati *et al.*, 2021) underscores the seriousness and urgency of her claims. Phrases like "*all institutions have been destroyed*" and "*freedom of expression has ended*" are presented as undeniable facts. This sense of certainty is further reinforced by her detailed listing of the affected areas: *the physical, the infrastructure, and the economy*. By clearly addressing these aspects, Machado reduces potential ambiguity, thereby strengthening her argument and convincing her audience of the gravity of the situation.

Evidence and data (as cited in Sylvia & Danopoulos, 2003) support earlier critiques of economic mismanagement under Chávez and Maduro, confirming that both administrations have contributed to Venezuela's severe economic crisis. This context bolsters Machado's arguments, which seem deeply rooted in the real experiences of Venezuelans. By aligning her claims with specific linguistic categories and expressions, Machado effectively reinforces her points and shows the strength of her rhetorical strategy.

Machado's choice of words is very revealing. Terms like *destroy*, *end*, *arbitrary actions*, *imprison people*, *damage businesses*, and *close companies* all carry strong negative connotations. These phrases not only create a bleak and troubling picture but also subtly contrast with the values she associates with her in-group, likely those opposing the current regime. By using emotionally charged language, Machado positions herself with those dedicated to restoring and rebuilding these institutions and freedoms. This reinforces her portrayal of her in-group as the morally upright and just alternative.

Regarding van Dijk's categories of local meaning, especially implicatures, Machado suggests that despite the regime's oppressive measures, the people's fear has decreased. She states that *there is no longer fear, and in fact, the opposite is true—far from intimidating*. This implicature operates on multiple levels: it subtly indicates that the regime's actions aim to intimidate, but those actions fail. The phrase '*there is no longer fear*' implies a change in public attitude, reflecting increased resolve and courage among citizens. This implication is important because it suggests that the people may be determined to pursue their goals despite the regime's efforts to suppress them.

According to the U.S. Department of State (n.d.), the Venezuelan regime under Maduro has been implicated in human rights violations, with individuals facing imprisonment for defending their rights. This supports one of Machado's assertions that *all institutions have ended freedom of expression*, a trait often associated with dictatorial regimes. Karvonen (2008) emphasizes the lack of pluralism in such regimes and highlights the erosion of civil rights, noting that civil society in dictatorships is under strict surveillance of citizens' activities. This perspective complements Dahl's (1989) expanded definition of democracy, which emphasizes how the violation of rights and fundamental individual freedoms also characterizes dictatorships.

When Nicolás Maduro claims to be *strengthening true democracy* (see example 2 above) while leading a regime widely recognized as a dictatorship, he engages in a false dilemma or false dichotomy fallacy (see Tomić, 2013). This fallacy involves presenting a situation as if only two mutually exclusive options exist when, in reality, there may be other viable choices, or the situation is misrepresented. This point is further supported by the fact that Corina Machado was not granted the democratic freedom typically expected in such a system, as she was prevented from running as a presidential candidate. Since she was seen as a significant threat by Nicolás Maduro's regime, Machado was blocked from candidacy, forcing her to support an alternative candidate, Edmundo González Urrutia, to represent her in the presidential elections. Furthermore, the economic crisis under Maduro, which is rooted in Chávez's era, is exemplified by Chávez's practice of expropriating companies and private property without proper legal procedures. These actions, along with the shutdown and relocation of non-expropriated businesses, have worsened the economic decline, intensifying Venezuela's severe crisis and ongoing struggles.

Additionally, Machado's rhetoric sets itself apart by intentionally avoiding the excessively negative portrayal of opponents that is common in Maduro's discourse. While

she criticizes the regime, she highlights the wider consequences of its actions rather than attacking individual figures. This approach not only enhances the positive perception of her in-group but also keeps a more balanced tone, which could be more effective in convincing undecided or moderate audiences.

- (3) En todos los planos, no solo lo físico, la infraestructura o la economía, *se han destruido todas las instituciones; se ha acabado con la libertad de expresión [...]* Ya no hay miedo que puedan, al contrario, *lejos de intimidar con estas acciones arbitrarias de meter a la gente presa, de dañar a los comercios, de cerrar empresas*. (In every aspect, not just physical, infrastructure, or the economy, *all institutions have been destroyed; freedom of expression has been ended [...]* There is no longer fear of what they might do; on the contrary, *far from intimidating with these arbitrary actions of imprisoning people, damaging businesses, and closing companies*) (Corina Machado's Pre-Electoral Interview).

Example 4, discussed below, supports Corina Machado's assessment of Venezuela's economic situation. Machado offers a detailed overview of Venezuela's complex crisis, which she describes as a severe humanitarian disaster worsened by failures in nutrition, education, public services, security, and sovereignty. She uses powerful phrases, such as "*humanitarian disaster*" and "*collapse in nutrition*," to vividly emphasize the seriousness of the crisis. This word choice highlights the urgency of addressing these critical issues and implicitly calls for immediate reform and intervention to prevent further deterioration. Machado's use of the experiential evidential marker (a propositional structure in van Dijk's socio-cognitive approach) *indeed* strengthens her claim about the severity of the crisis, showing that the problems she discusses are undeniable and broadly recognized. This marker enhances the credibility of her arguments, portraying the crisis as an urgent and pressing reality that requires swift action.

In contrast, Nicolás Maduro's discourse employs a different approach to experiential markers. When Maduro claims that *I have a deeper understanding of the country* (as referenced in example 2 above), he emphasizes his personal experience and knowledge of Venezuela's situation. This individual-focused strategy aims to establish his authority and expertise, positioning himself as a leader with profound insight into the nation's issues. By highlighting his knowledge, Maduro works to enhance his credibility and present himself as a capable and well-informed leader able to manage the crisis effectively.

Machado's use of the phrase *indeed* sharply contrasts with Maduro's individualistic approach by emphasizing the collective acknowledgment of the crisis. Her speech highlights that the issues are obvious and widely recognized, rather than arising from her authority. This collective perspective shifts the focus from individual leadership to a broader, shared understanding of the crisis. By framing the situation as a systemic problem that requires widespread action, Machado's rhetoric aims to garner public support for comprehensive solutions.

- (4) *Venezuela tiene una crisis multidimensional que no es solamente la catástrofe humanitaria y el colapso en materia de nutrición o educación de nuestros niños. Tenemos un problema enorme de servicios públicos, una crisis de seguridad ciudadana, una situación crítica de emergencia en materia de soberanía nacional e integridad de nuestro territorio, y, desde luego, un problema de crisis económica y financiera.* (Venezuela is experiencing a multidimensional crisis that goes beyond just the humanitarian catastrophe and the collapse in nutrition or education for our children. We face a massive problem with public services, a citizen security crisis, a critical emergency situation

regarding national sovereignty and territorial integrity, and, indeed, an economic and financial crisis) (Corina Machado's Pre-Electoral Interview)

After examining the topics of economy and employment in the pre-electoral interviews of Nicolás Maduro and María Corina Machado, this subsection will focus on immigration. This issue has become increasingly significant and relevant, especially as many Venezuelan citizens have been forced to emigrate in search of better living conditions and opportunities.

4.2. The Topic of Immigration

In discussing immigration, the focus will be on how the two candidates, Nicolás Maduro and María Corina Machado, represent Venezuelan citizens who have emigrated in search of better opportunities abroad. As highlighted in the previous subsection, the economic crisis in Venezuela has caused many individuals to face significant hardships, prompting them to leave the country. It is expected that, given Maduro's leadership and the economic effects of his administration, he rarely mentions Venezuelans living abroad. This omission may indicate that these expatriates, who sought refuge outside Venezuela because of Maduro's governance, probably do not support the regime.

The idea that Venezuelan citizens living abroad and Nicolás Maduro harbor mutual hostility is apparent. Venezuelans who have mostly emigrated do so because they are unhappy with Maduro's government, which has forced them to seek better opportunities elsewhere. Meanwhile, Maduro might see these expatriates as a potential threat, especially given their ability to voice dissent outside of Venezuela, where such expression is heavily restricted.

As documented by Glatsky (2024), the Maduro administration has enacted strict regulations that effectively prevent Venezuelans living abroad—especially in the United States, Spain, and other Latin American countries—from registering to vote. This restriction highlights Maduro's concern about allowing expatriates to participate in elections. The implication is that many Venezuelans who have moved abroad likely oppose Maduro's regime and would therefore support the opposition. This reluctance to help expatriates vote emphasizes the fallacy of portraying Maduro's regime as democratic when, in reality, his actions reflect a dictatorial and autocratic style of governance.

According to El País (2024), Nicolás Maduro recently announced that he has removed Meta's WhatsApp application from his phone and is now encouraging citizens to switch to Russian Telegram or Chinese WeChat. He has publicly denounced WhatsApp and other social media platforms such as Instagram, X, and TikTok, claiming that they have been used to incite hatred against his supporters and government officials. This move further highlights Maduro's authoritarian tendencies.

The implication of this response suggests that global social media platforms, used by Venezuelan expatriates to share their experiences and highlight conditions within the country, pose a significant threat to Maduro's regime. These platforms increase international awareness of Venezuela's situation, which Maduro tries to counter by isolating domestic news from global attention. This approach is similar to the tactics employed by other authoritarian regimes, such as North Korea, where the government maintains strict control over information and limits external exposure. This behavior further supports the view that Maduro's governance aligns more closely with authoritarian principles than with democratic principles.

After examining Maduro's actions on the topic, example 5 below shows his stance on immigration. In this case, Maduro's speech notably avoids mentioning the large number

of Venezuelans who have left the country due to worsening conditions. This omission reveals the fallacy of “cherry-picking,” where only favorable information is shared while inconvenient truths are ignored. The use of the word “*inside*” in his statement—implying that students will find opportunities *within Venezuela*—further indicates a denial of the reality that many Venezuelans are forced to leave the country in search of better opportunities abroad. By focusing only on the supposed successes of his government’s educational policies and ignoring widespread emigration, Maduro implicitly downplays or denies the serious challenges faced by many citizens.

This rhetorical strategy could be undermined by increasing public dissatisfaction (see, for instance, BBC, 2024). Repeated promises of entrepreneurship, jobs, and development might be seen as empty guarantees given the country’s persistent problems. Considering the history of broken promises, people may doubt Maduro’s pledges, which weakens his speech’s impact and exposes a significant gap between the government’s narrative and the actual experiences of Venezuelans.

- (5) Llevar la educación venezolana a los niveles más altos de los valores humanísticos y del desarrollo tecnológico. Hoy por hoy, le garantizamos el cupo universitario al 100% de los jóvenes que se gradúan de bachiller. *Ahora, hay que garantizarles a esos jóvenes la mejor calidad y las mejores carreras que están eligiendo, así como su desarrollo y su trabajo dentro de Venezuela.* Que se gradúen y tengan opciones de emprendimiento, trabajo y desarrollo. (o elevate Venezuelan education to the highest levels of humanistic values and technological development. Nowadays, we guarantee university admission to 100% of the students who graduate from high school. *Now, we must ensure that these students receive the best quality education and choose the best careers, as well as support their development and employment inside Venezuela.* They should graduate with opportunities for entrepreneurship, work, and personal development). (Maduro’s Pre-Electoral Interview)

As shown in example 6 below, María Corina Machado recognizes the difficult conditions many Venezuelans face, noting that a large part of the population—*A quarter of Venezuelans*—has been forced to leave the country due to persecution or a lack of opportunities at home. By highlighting this mass exodus, Machado directly challenges Maduro’s narrative, addressing the tough realities that have pushed so many to seek better prospects abroad. She positions herself as a credible and authoritative figure (ethos) by using boosters such as “*today, July 28th, ” which really marks a milestone for change. This statement conveys a strong sense of certainty and suggests that her election would lead to major improvements in Venezuela, possibly encouraging expatriates to return. The epistemic marker *indeed*, as explained in van Dijk’s propositional structures, boosts her credibility and emphasizes the likelihood of her vision coming true, strengthening her appeal to voters.*

The implicature in Machado’s discourse suggests that her leadership presents a real chance for change, countering the harmful trends of the current regime (for example, *Today, we have a regime that has caused a massive international migration*). She indicates that her election would create the conditions necessary for Venezuelans to return to their homeland and work together to rebuild it, fostering a sense of national pride and contributing to broader regional goals like stability, peace, freedom, and democracy in Latin America. Machado’s rhetoric is carefully crafted to address both the emotional and physical hardships that have driven Venezuelans to emigrate, utilizing pathos (as noted by Amossy, 2000), while offering an optimistic vision of the future. By emphasizing collective action and *working together to build the country*, she shifts the focus from individual suffering to collective recovery and progress. This approach not only increases

her credibility but also contrasts with Maduro's often insular and self-serving discourse, potentially making her message resonate more strongly with an electorate disillusioned by unmet promises and seeking real, meaningful change.

- (6) *Una cuarta parte de los venezolanos ha tenido que huir porque eran perseguidos o simplemente no veían un futuro en su patria. Hoy, el 28 de julio representa efectivamente el hito donde esto puede cambiar; donde podamos soñar en que aquellos que se han ido regresen, traer a nuestros hijos de vuelta y construir juntos un país en el que nos sintamos todos muy orgullosos y del que podamos contribuir al desarrollo, a la estabilidad, a la paz, a la libertad y a la democracia de América Latina. (A quarter of Venezuelans have had to flee because they were persecuted or simply could not see a future in their homeland. Today, July 28 effectively represents the milestone where this can change; where we can dream of those who have left returning, bringing our children back, and building together a country in which we all feel very proud and to which we can contribute to the development, stability, peace, freedom, and democracy of Latin America) (Corina Machado's Pre-Electoral Interview)*

These earlier points are further demonstrated in Example 7 below, where Machado effectively uses rhetorical strategies to boost her credibility and strengthen her connection with Venezuelans, especially those forced to emigrate due to the country's difficult conditions. By directly addressing Venezuelans abroad, including those near the border in Colombia, Machado adopts an empathetic tone that enhances her ethos as a leader who understands and cares about her fellow citizens' struggles. Her use of the phrase *"I know it has been very hard to leave the country"* functions as a cognitive marker, showing her awareness and personal connection to the hardships Venezuelans face. This approach increases her credibility and fosters a sense of closeness and rapport with her audience.

Machado's rhetoric is further strengthened by the hortative tone of her speech, which powerfully urges Venezuelans to return and participate in the election with a renewed sense of urgency and importance. The repeated use of the imperative phrase *emphasizes* the immediacy and necessity of their involvement, implying that their participation in the upcoming election is crucial for the country's future. This call to action is further reinforced by her use of boosters, such as *"in a few days"* and *"Venezuela needs you,"* which not only boost the persuasiveness of her message but also affirm her role as a leader capable of mobilizing support and inspiring swift action.

Her compassionate address to the diaspora, recognizing their sacrifices and emotional connections through phrases like *your dreams, your loved ones, your properties, your belongings*, enhances the emotional power of her speech with pathos. This approach sharply contrasts with Maduro's discourse, which mainly focuses on the domestic situation and may alienate those who have emigrated. By including Venezuelans abroad in her appeal, Machado not only broadens her support base but also subtly criticizes the failures of Maduro's government, which may not fully acknowledge or address the experiences and contributions of the diaspora. The implied message in Machado's speech is that her leadership is inclusive and attentive to the needs of all Venezuelans, no matter where they are. Her call for Venezuelans abroad to return and vote can be seen as a direct challenge to Maduro, suggesting her message could bring about a significant political change, which Maduro might see as threatening. This is especially relevant given the historical context of voter suppression and the potential fear within Maduro's regime that higher voter turnout, especially from those dissatisfied with his administration, could lead to a major electoral defeat.

- (7) Dentro de pocos días, los que estamos aquí y los que están afuera, permítanme enviar un mensaje a los venezolanos que están en Colombia, especialmente a aquellos cerca de la frontera. *Miren, yo sé que ha sido muy duro dejar el país; sé que es muy difícil dejar atrás sus sueños, sus familiares queridos, sus propiedades, sus cosas. Pero este es un momento en el que el país los necesita. Vengan a votar; hagan un esfuerzo, crucen la frontera desde ahora.* Dentro de pocos días, crucen la frontera y vengán a votar, porque Venezuela los necesita a cada uno de ustedes. (In a few days, to those of us here and those who are abroad, allow me to send a message to Venezuelans in Colombia, especially to those near the border. *Look, I know it has been very hard to leave the country; I know it is difficult to leave behind your dreams, your loved ones, your properties, your belongings. But this is a moment when the country needs you. Come to vote; make an effort, cross the border now.* In a few days, cross the border and come to vote, because Venezuela needs each and every one of you) (Corina Machado's Pre-Electoral Interview)

After analyzing the rhetorical strategies used by Nicolás Maduro and Corina Machado in their pre-election interviews on the topics of economy, employment, and immigration—aimed at persuading or influencing their audiences to secure votes—this subsection will discuss the findings. The goal is to improve understanding of how their discourses are constructed from a political perspective.

4.3. Discussion of Results

This subsection aims to answer the research question by illustrating the stance-taking expressions used by Maduro compared to those employed by Machado in their 2024 pre-electoral interviews. It examines the functions of these discursive strategies with regard to the topics of economy, employment, and immigration. As demonstrated by earlier examples in Maduro's speech, he employs linguistic strategies such as specific lexical items to assign blame to others for the economic crisis, portraying it as caused by external forces (e.g., *We have faced threats, criminal sanctions, or The opposition plunged us into a brutal, brutal economic war that resulted in an 80% shortage across the country*). In this way, Maduro constructs an outgroup, aligning with the ideological polarization described in van Dijk's (2008) socio-cognitive approach. Conversely, when discussing his reforms, Maduro presents them positively, framing them as beneficial to his political party and as signs of progress (e.g., *We have more experience; we have managed to overcome the economic war, with a country growing at a rate of 8% and the lowest inflation in 39 years*). This portrayal contrasts with the economic data, which shows a worsening situation, evidenced by the significant emigration of Venezuelans due to deteriorating economic and social conditions.

Maduro's repeated use of fallacies is further demonstrated by his appeal to authority, such as claiming to carry on Chávez's social welfare legacy and to *deepen true democracy*. However, as noted, data shows that Chávez's time in office saw a decline in economic conditions and increased economic problems, including the expropriation of businesses, which likely contributed to the ongoing downturn.

As Zhou (2018, p.2) articulates, "fallacies are fraudulent tricks people use in their argument to make it sound more credible while what they do is to fool the audience." This description accurately depicts Maduro's rhetorical approach, as his frequent use of fallacies seems to be a strategic effort to influence public perception. By incorporating logical fallacies into his discourse, Maduro may be trying to enhance the perceived strength of his arguments, making them appear more convincing. However, the true goal might be to conceal the truth and divert attention from the flaws or inconsistencies in his reasoning, ultimately misleading the audience into accepting his narrative without proper scrutiny.

Maduro's approach appears to intentionally shape public opinion by distorting reality. Using such fallacies may help him avoid accountability, create false dilemmas, or appeal to emotions instead of presenting factual evidence—strategies that strengthen his position while undermining the opposition. Although these rhetorical tactics might seem convincing at first, they ultimately deceive the audience and promote a narrative that may not stand up to objective analysis. Therefore, it is essential to recognize and analyze these fallacies in Maduro's rhetoric to uncover his true motives and keep the audience alert and resistant to manipulative arguments.

In contrast, Machado's rhetorical approach avoids the fallacies common in Maduro's discourse. Instead, it closely aligns with observable realities and empirical data, making her arguments more persuasive and credible. For example, Machado's statements, such as *"In every aspect, not just physical, infrastructure, or the economy, all institutions have been destroyed; freedom of expression has been ended,"* reflect a connection to documented facts. These include Venezuela's high inflation rate, which is among the worst in the world, and the suppression of free speech, demonstrated by the restrictions Maduro's government has placed on Venezuelan expatriates' voting rights and the obstacles Machado faced when she ran for president. These examples highlight Machado's reliance on factual information, strengthening the strength and appeal of her arguments.

Maduro's use of pathos (Amossy, 2000) is notably strong, often aimed at evoking intense emotions like fear, anger, or loyalty without always providing solid evidence to support these appeals. His rhetorical style often involves blaming external forces or opposition groups for the country's problems, which shifts attention away from his own administration's faults. While this rhetoric can stir emotional responses, it may also alienate those who see a disconnect between his claims and the real situation on the ground. On the other hand, Machado uses a balanced approach by blending ethos and pathos (Padilla-Herrada, 2015). By grounding her emotional appeals in factual accuracy, Machado boosts her credibility and makes her arguments more convincing. This combined approach—appealing to both emotions and reason—can make her communication more effective than Maduro's. Her ability to connect with her audience's emotional and rational sides leads to a more engaging and persuasive message. Conversely, Maduro's focus on emotional manipulation and lack of strong evidence might damage his credibility and appeal.

One of Maduro's arguments, notably the claim that he is building on *the social welfare state left by Chávez* and *deepening true democracy*, indicates an alignment with democratic principles. However, this claim itself may be flawed. It warrants further scrutiny, especially considering Maduro's rhetorical strategies. His speeches often take an individualistic tone, as shown by statements like *"I have a deeper understanding of the country"* and *"Venezuela, as I keep saying, is going to amaze the world."* Sondrol (1991) points out that authoritarian leaders typically display a more individualistic approach and prefer to maintain the status quo. Such leaders often try to strengthen their power through fear and loyalty, lacking the legitimacy that an ideological basis provides. Additionally, this authoritarian aspect in Maduro's rhetoric is supported by Thompson (1990), who asserts that domination through language involves dissimulation, where power relationships and inequality—such as those typical of authoritarian regimes—are denied, hidden, or disguised. This idea is further emphasized by Maduro's frequent use of fallacies, which can mask the true nature of his communication and help sustain his authoritarian control.

In contrast, liberal democracies have gradually incorporated aspects of collectivism into their political, economic, and social systems, as discussed in Chapter 2, which explores the ideologies of individualism and collectivism. This collectivist perspective is evident in Machado's rhetoric, such as her emphasis on national sovereignty and collective pride (*national sovereignty and territorial integrity and building together a country in which we all feel very proud and to which we can contribute to the development*).

Therefore, it can be concluded that Maduro's rhetoric tends to be more authoritarian, even though he tries to present it as democratic in a misleading way. In contrast, Machado's rhetoric aligns more with democratic values, demonstrated by her support for freedom of expression and her opposition to the restrictive policies of Maduro's government. When it comes to immigration, Machado and Maduro express very different views that reveal their opposing ideological beliefs. Machado shows deep concern and compassion for Venezuelans who have been forced to leave the country. She views their return as crucial for Venezuela's *development, stability, peace, and freedom*. Her words reflect a democratic and inclusive attitude, stressing the importance of engaging and caring for all citizens, including those living abroad, as part of her vision for the country's future.

Conversely, Maduro's rhetoric subtly discourages emigration by emphasizing the opportunities available within Venezuela. His statement, '*Nowadays, we guarantee university admission to 100% of the students [...] the best quality education and choose the best careers, as well as support their development and employment within Venezuela,*' suggests a focus on retaining the country's youth. The emphasis on '*within*' or '*inside*' Venezuela indicates a priority on keeping citizens in the country rather than addressing the root causes of emigration or encouraging former residents to return. This stance may be seen as reflecting a more authoritarian or even dictatorial attitude, signaling a preference for controlling citizen movement and an unwillingness to acknowledge their reasons for leaving.

5. CONCLUSIONS

Critical discourse analysis is essential here because it uncovers discourses that may hide or obscure details from the audience, thus acting persuasively or manipulatively. By analyzing political discourse, the true positions and hidden agendas of political figures can be revealed, increasing public awareness of the tactics used to persuade or manipulate. Furthermore, this approach helps identify trends and patterns in discourse, enabling the characterization and classification of speakers' stances. It also aids in recognizing typical positions associated with dictatorial or democratic profiles, as demonstrated by the contrasting discourses of Nicolás Maduro and María Corina Machado. This discourse analysis opens several paths for future research to enhance the findings. For instance, other topics such as education and the healthcare system could be explored, especially given their significance in the Venezuelan context, where many citizens express concerns about the challenges and shortcomings in healthcare. Additionally, including other opposing candidates in the analysis would allow for a more thorough comparison of discourses, helping to evaluate how closely these candidates follow democratic principles or lean toward more authoritarian ideologies.

Since this analysis focuses on the pre-electoral interviews of these candidates and their strategies to persuade or manipulate voters, it is also important to examine their post-electoral speeches. This would provide insight into how their discourse changed after the elections, especially considering Maduro's controversial re-election, which sparked

significant unrest among the opposition and the broader public amid allegations of electoral fraud. Therefore, analyzing post-electoral speeches is crucial for future research because it would reveal how the candidates present themselves and others in response to possible national and international dissatisfaction with the election results. Such an analysis would also allow for a meaningful comparison with their pre-electoral rhetoric.

References

- Amossy, R. 2000. *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris: Nathan Université
- Aulia, J. D., & Kurniati, E. (2024). Analysis of Russian factors supporting Nicolás Maduro in the Venezuelan crisis from Alexander Wendt's constructivist perspective. *SIYAR Journal*, 4(1), 59-73.
- Barth, E. M. & J. L. Martens. (1977). Argumentum Ad Hominem: From Chaos to Formal Dialectic. *Logique et Analyse*, 20(77), 76-96.
- BBC. 2024. *Fresh protests in Venezuela as anger grows at the disputed election result*. Retrieved August 3, 2024, from <https://www.bbc.com/news/articles/c9r3v67w095o> (30 July 2024).
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and Its Critics*. New Haven: Yale Univ. Press.
- De Saussure, L. (2018). The Straw Man Fallacy as a Prestige-Gaining Device. In S. Oswald, J. Jacquin & T. Herman (Eds.), *Argumentation and Language* (pp. 170–189). Cham: Springer.
- El País. 2024. *El giro de Maduro en las redes: de nuevo rey de TikTok a cargar contra ellas*. Retrieved August 10, 2024 from <https://elpais.com/america/2024-08-07/el-giro-de-maduro-en-las-redes-de-nuevo-rey-de-tiktok-a-cargar-contra-ellas.html> (07 August 2024).
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258–284). London: Sage Publications
- Glatzky, G. (2024). They fled oppression at home, but it followed them abroad. *The New York Times*. Retrieved August 1, 2024, from <https://www.nytimes.com/2024/07/10/world/americas/venezuela-election-voters-abroad.html>
- Granell, F. M. V. B. (2017). Los discursos de Nicolás Maduro: Marcos, relato y juegos de lenguaje. *Revista de Marketing y Comunicación Política*, 3, 33-56. <https://doi.org/10.15304/marco.3.4209>
- Idborg, A. (2022). *Las diferencias discursivas entre Duque y Maduro: Un análisis comparativo de dos discursos sobre el Estatuto Temporal de Protección* [Degree dissertation, Gothemburg University]. Retrieved April 04, 2024, from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/70447>
- Karvonen, L. 2008. *Diktatur: om ofrihetens politiska system*. Svenska: SNS förlag.
- Kopitowski, K. (2016). The “cherry picking” incomplete evidence fallacy. *Evidencia, Actualización en la Práctica Ambulatoria*, 19 (2), 35-36. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v19i2.6440>
- Kusumawati, H., Rukmini, D. & Mujiyanto, J. 2021. The realization of hedges and boosters in Trump's and Clinton's utterances in the US presidential debates in 2016. *EEJ*, 11 (2), 177-186. <https://doi.org/10.15294/eej.v11i1.42683>
- Lewandowski, S., Ecker, U. K. H., Cook, J., Linden, S. V. D., Roozenbeek, J. & Oreskes, N. (2023). Misinformation and the epistemic integrity of democracy. *Current Opinion in Psychology*, 54, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101711>

- Mubdi, U. (2020). Reconciliation and peace opportunity: A peace psychology analysis on the Venezuela crisis. *IJPSS: Indonesian Journal of Peace and Security Studies*, 2(2), 80–94. <https://doi.org/10.29303/ijpss.v2i2.35>
- Nelson, R. M. (2018). *Venezuela's Economic Crisis: Issues for Congress* (CRS Report No. R45072). <https://sgp.fas.org/crs/row/R45072.pdf> (10 January 2018).
- Padilla-Herrada, M. S. 2015. La argumentación política en Twitter. *Discurso & Sociedad*, 9 (4), 419-444.
- Peterssen, S. (2022). Ideological polarisation in the Venezuelan Presidential crisis. *CADAAD Journal*, 14(1), 63-85.
- Querales, N. S. 2014. Participación de Unasur en el proceso de diálogo político en la República Bolivariana de Venezuela. *Revista Politeia*, 53(37), 1-49.
- Query, J. T. & Cruz, E. D. (2020). Using expected geometric values to calculate the cost of interest in hyperinflationary environments: the case of Venezuela. *Nepalese Journal of Insurance and Social Security*, 2(2), 10–21. <https://doi.org/10.3126/njiss.v2i2.31825>
- Saboin, J. S. (2021). *The Venezuelan enterprise: current situation, challenges and opportunities* [Financial Data]. Retrieved June 23, 2024, from Inter-American Development Bank.
- Sondrol, P. C. (1991). Totalitarian and authoritarian dictators: a comparison of Fidel Castro and Alfredo Stroessner. *Latin American Studies*, 23(3), 599–620. <https://doi.org/10.1017/S0022216X00015868>
- Sylvia, R. D. & Danopoulos, C. P. (2003). The Chávez phenomenon: political change in Venezuela. *Third World Quarterly*, 24(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/0143659032000044351>
- Thompson, J.B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press
- Tomić, T. (2013). False Dilemma: A Systematic Exposition. *Argumentation*, 27, 347–368. <https://doi.org/10.1007/s10503-013-9292-0>
- US Department of State. n.d. *Venezuela 2023 Human Rights Report*. Bureau of Democracy.
- van Dijk, T. (1995). Discourse analysis as ideology analysis. In C. Schäffner & A. Wenden (Eds.), *Language and Peace* (pp. 17–33). Aldershot: Dartmouth Publishing.
- van Dijk, T. A. 1980. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T. A. 1998. *Ideology. A Multidisciplinary Study*. London: Sage Publications.
- van Dijk, T. A. 2018. Socio-Cognitive Discourse Studies. In J. Flowerdew & J. E. Richardson (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 26-44). London: Routledge.
- van Dijk, T.A. (2008). *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. (1997). Discourse as Interaction in Society. In T.A. van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies, Vol. 2* (pp. 1–37). London: Sage Publications.
- van Dijk, T.A. 2000. *Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction*. Barcelona: Pompeu Fabra University.
- van Dijk, T.A. (2001). Levels and dimensions of Critical Discourse Analysis Multidisciplinary CDA: a plea for diversity.” In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *METHODS OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS* (pp. 95-120). London: Sage Publications.
- van Dijk, T.A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse and Society*, 17(3), 359–83. <https://doi.org/10.1177/0957926506060250>

- van Dijk, T.A. (2013). *News as discourse*. London: Routledge.
- van Dijk, T.A. (2014). *Discourse and knowledge. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. (2015). Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, E. Heidi. & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (Second Edition) (pp. 352–371). Oxford: Blackwell.
- Walton, D. N. (1987). The Ad Hominem argument is an informal fallacy. *Argumentation*, 1, 317–331. <https://doi.org/10.1007/BF00136781>
- Wodak, R. (2001). The Discourse-Historical Approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of CDA* (pp. 81–115). London: Sage Publications.
- Woods, J. & D. Walton. (1977). Ad Hominem. *The Philosophical Forum*, 8, 1–20.
- Zhou, Z. C. (2018). The Logical Fallacies in Political Discourse. *Summer Research Program*, 5, 1–92. https://crossworks.holycross.edu/mellon_summer_research/5

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

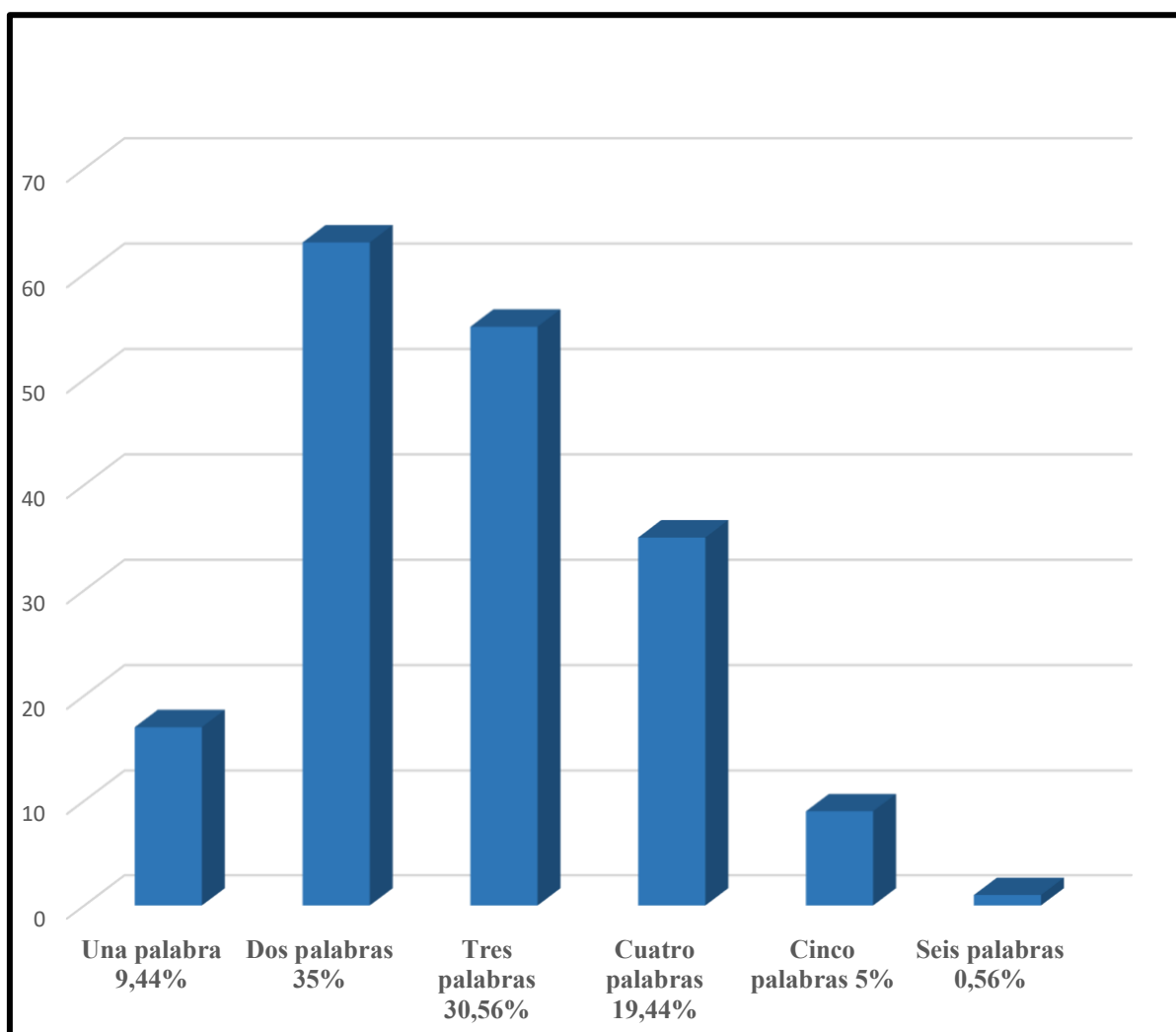
El servicio básico de RI está activado por defecto en las casillas de correo de Gmail, del mismo modo en que se presupone el interés por los servicios de *Autocorrección* y de *Redacción Inteligente*, basados estos últimos en sugerencias de escritura predictiva que se activan durante la redacción. En 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.

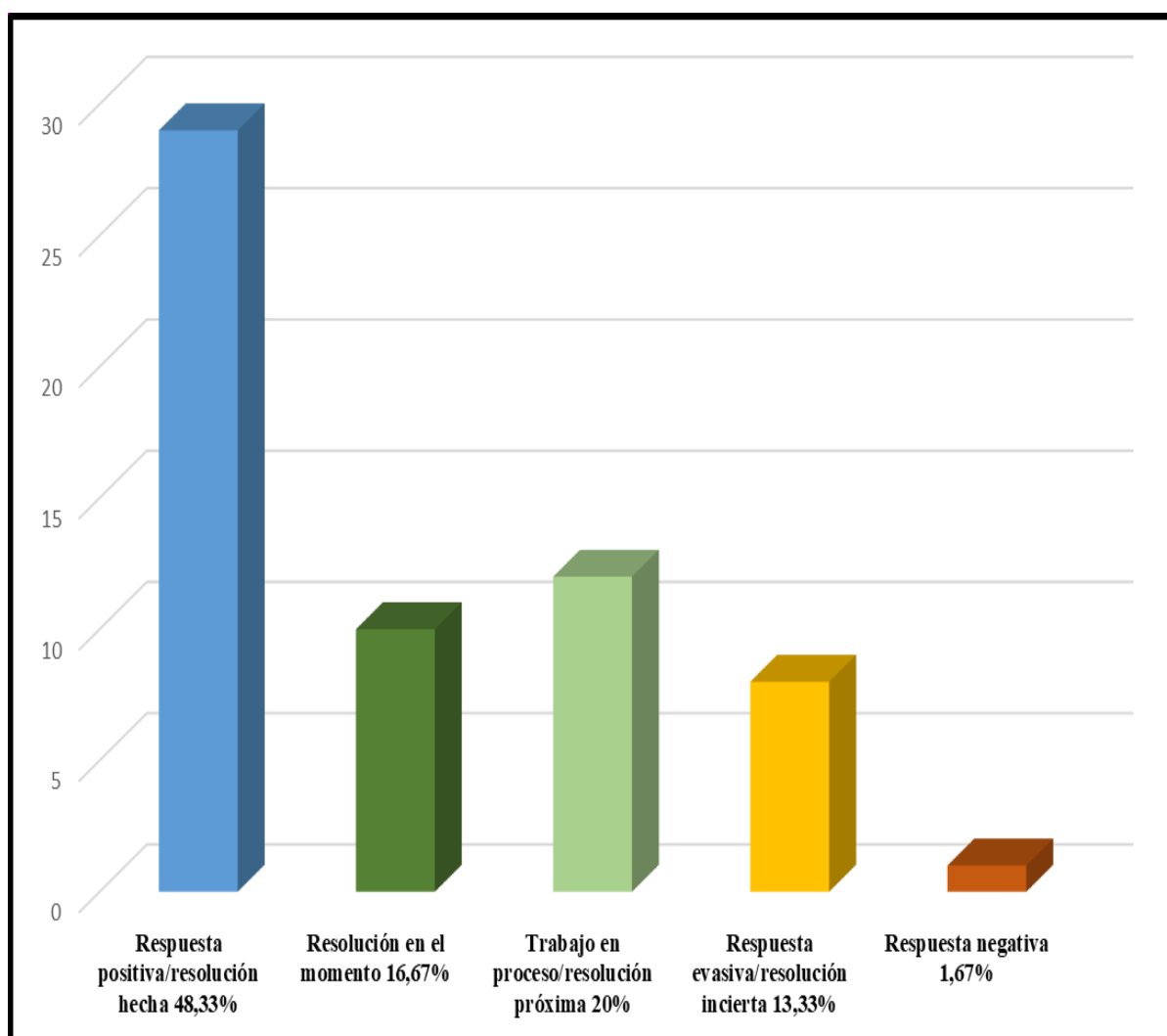
4. RI DE GMAIL: UN ANALISIS

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

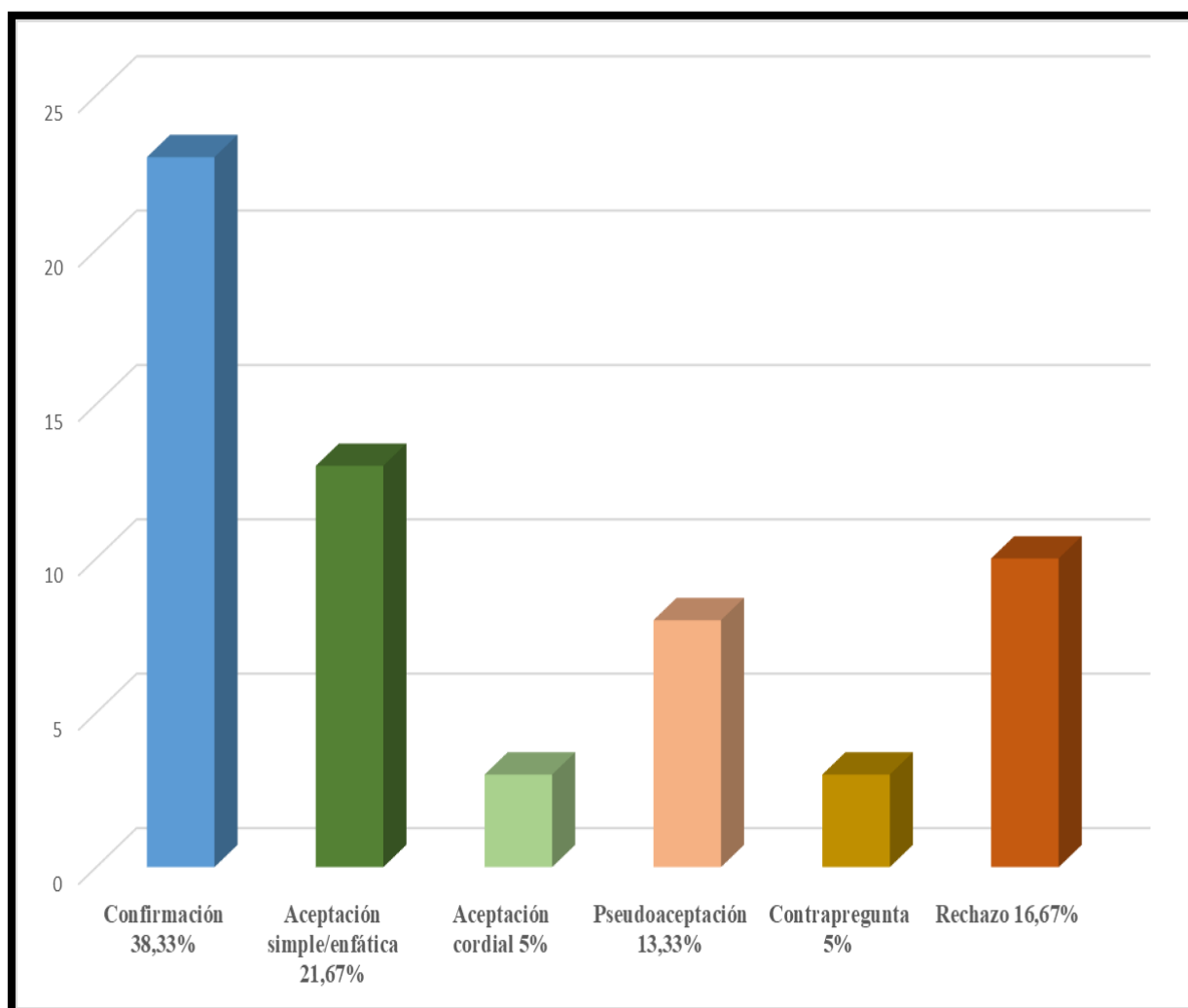
En este segundo caso, tomamos y analizamos las 60 RI correspondientes a los 20 CD que vehiculizan propuestas de encuentro o invitaciones. En esta situación, quisimos considerar si la variable social (frente a la estrictamente profesional/laboral) tenía algún impacto en el lenguaje de las RI. En este 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.

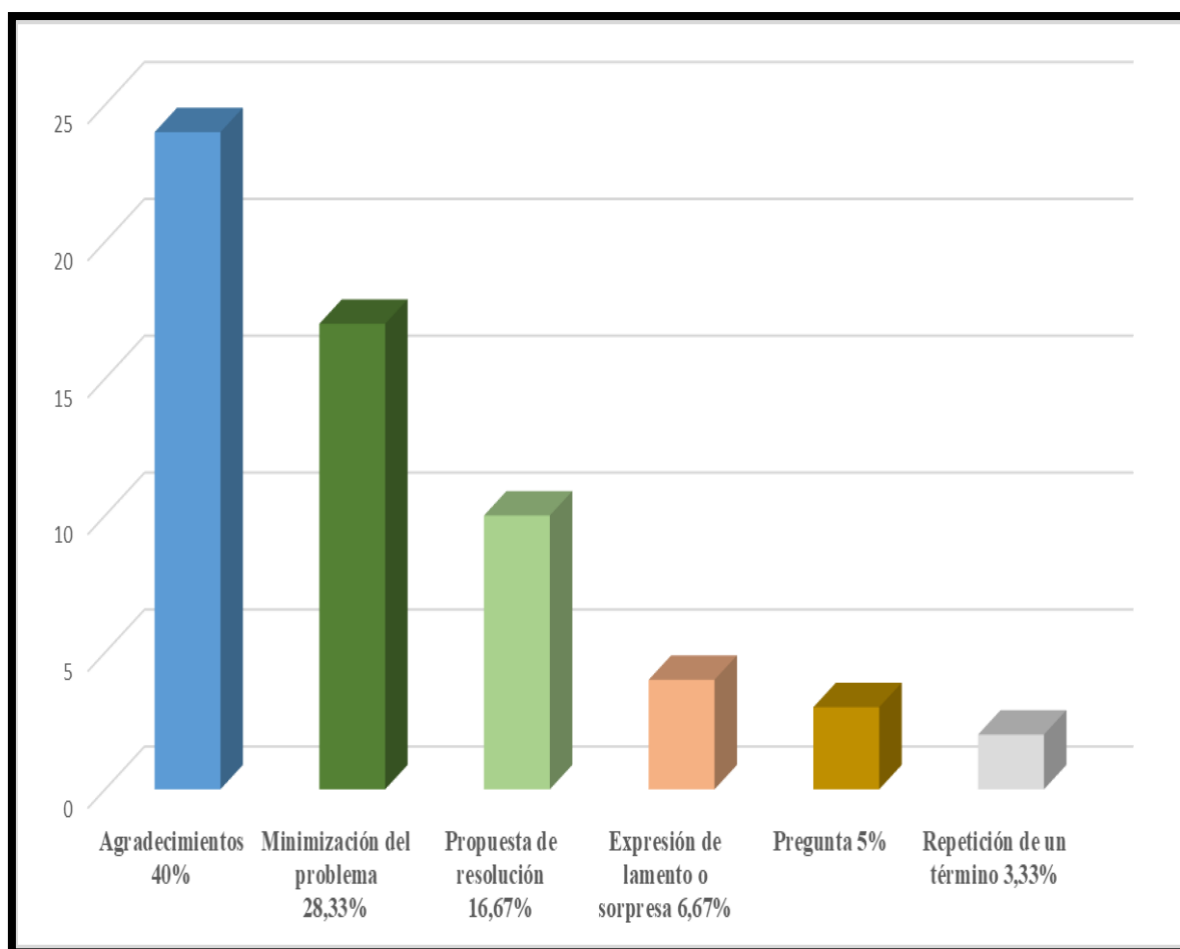
4.3 “¡Muchas gracias por el aviso!”, agradecimiento y minimización de malas noticias

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).

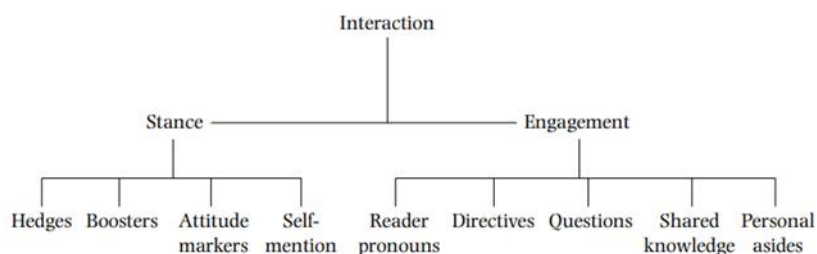
Hyland (2005) propone un modelo que responde a la pregunta de cómo utilizan el lenguaje los escritores académicos para expresar una postura y relacionarse con sus lectores. La propuesta surge precisamente del vacío en la Lingüística Aplicada, así como en el Análisis del discurso, de un modelo que se 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 definir las 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.

Etapla 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).

Etapla 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



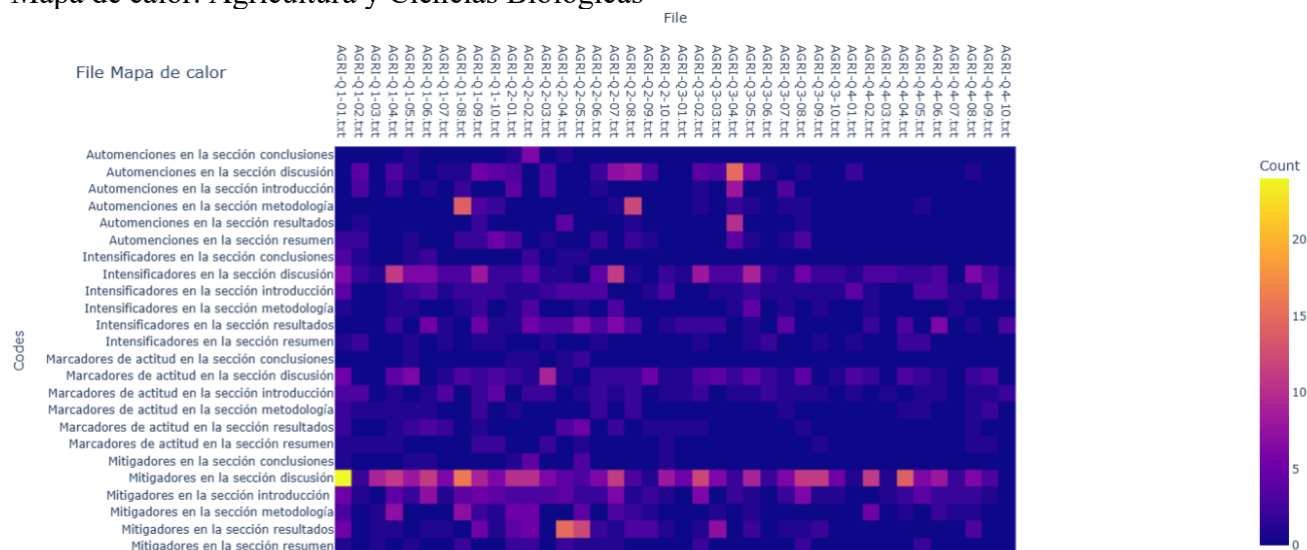
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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.

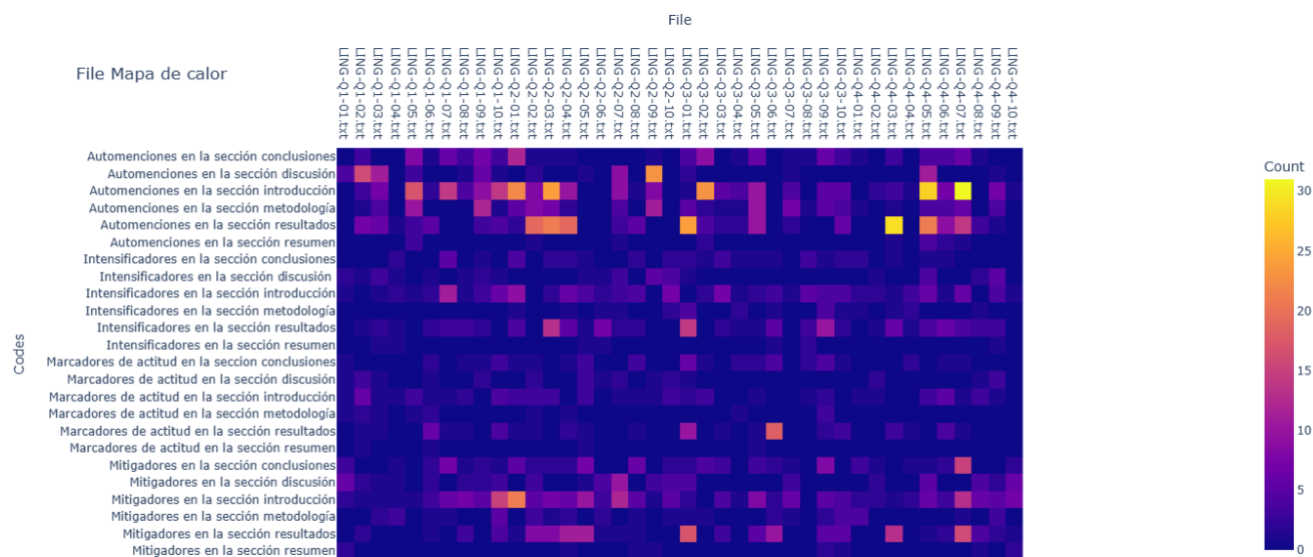
Figura 3
Mapa de calor. Agricultura y Ciencias Biológicas



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:

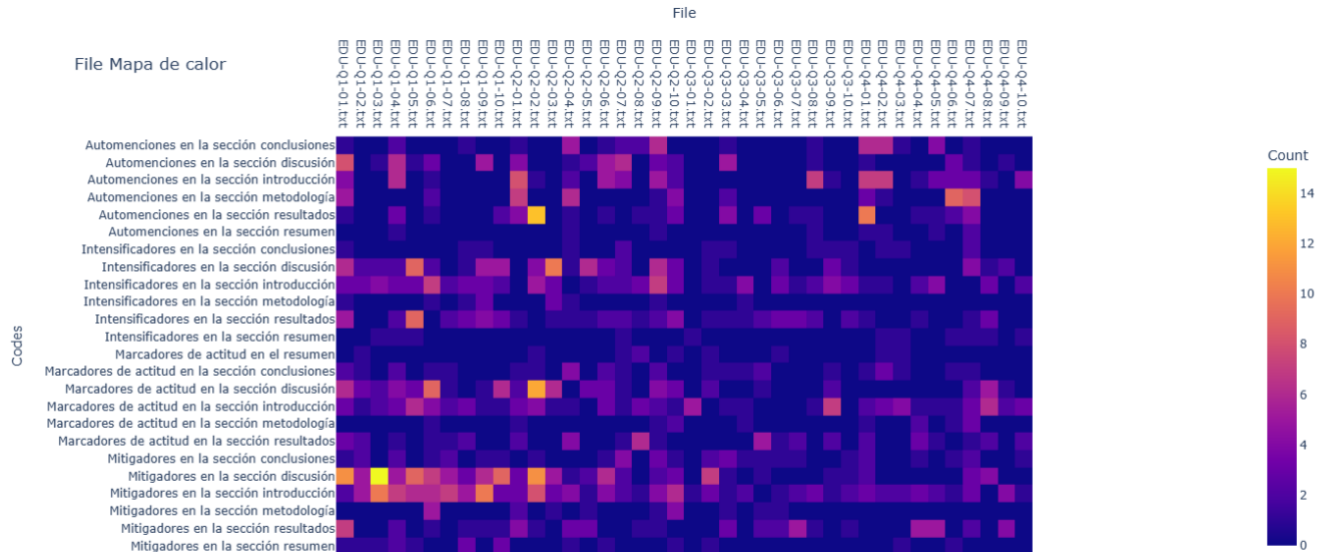
Figura 4
Mapa de calor. Lingüística



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)

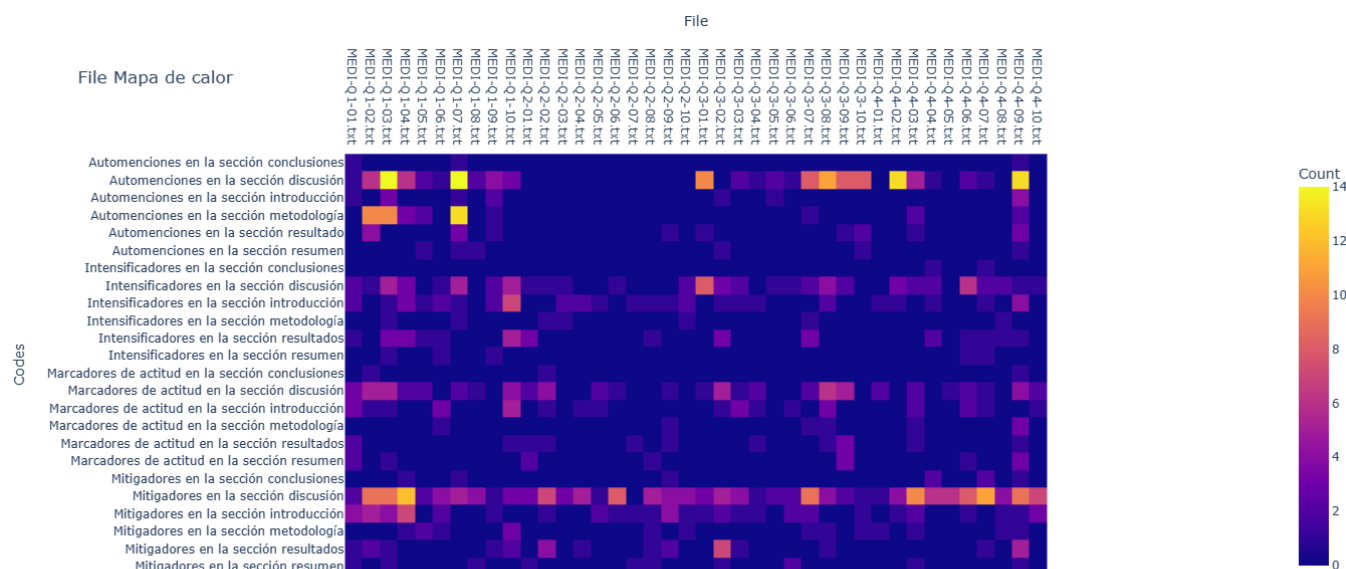
El mapa de calor de Medicina evidencia una relación interesante entre las estrategias de mitigación y las estrategias de intensificación, porque, como se evidencia en los territorios de estas dos categorías, el discurso médico privilegia, en primer lugar, la mitigación, y en segundo lugar, la intensificación. 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-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.

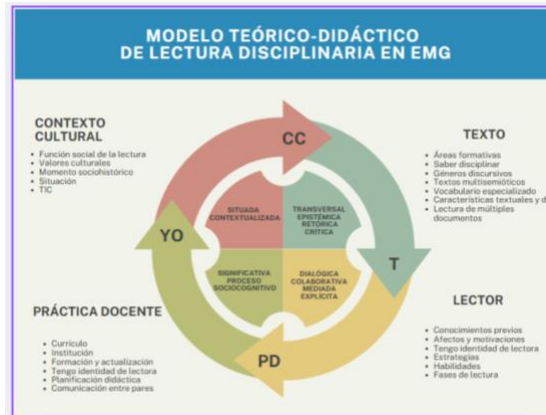
Si bien la propuesta está dirigida a la educación superior, muy bien puede adaptarse a EMG. Esta autora plantea que en la negociación se podrían establecer los siguientes acuerdos: integración de las actividades de lectura y escritura al aprendizaje de los contenidos, no como un trabajo adicional; planificación 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.

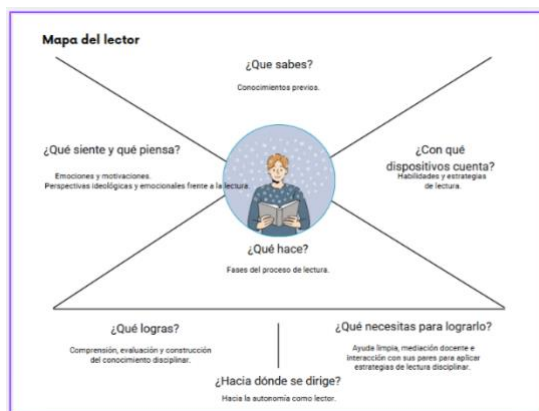
Tabla 1. Fases del proceso de lectura en EMG

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-creacion-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.

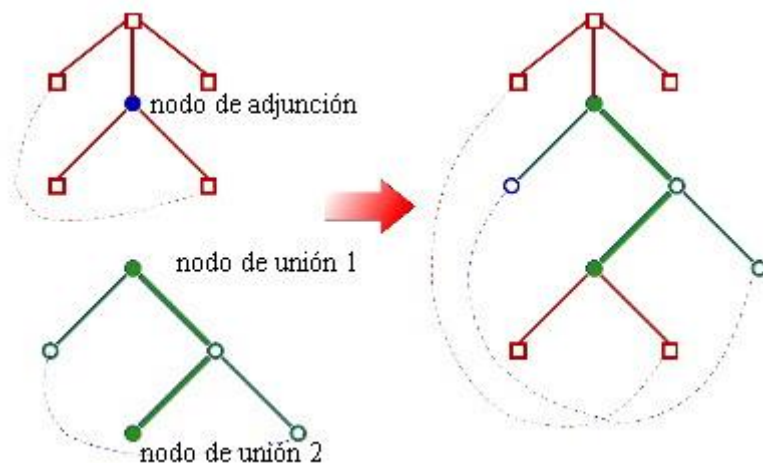
“La oposición entre descripción y nombre propio, es decir, entre una afirmación existencial y una referencia, se retoma finalmente en dos formas proposicionales lógicamente alternativas. La primera carece de nombre y de denotación, pero esto está siempre relacionado con los valores de verdad, además, 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).

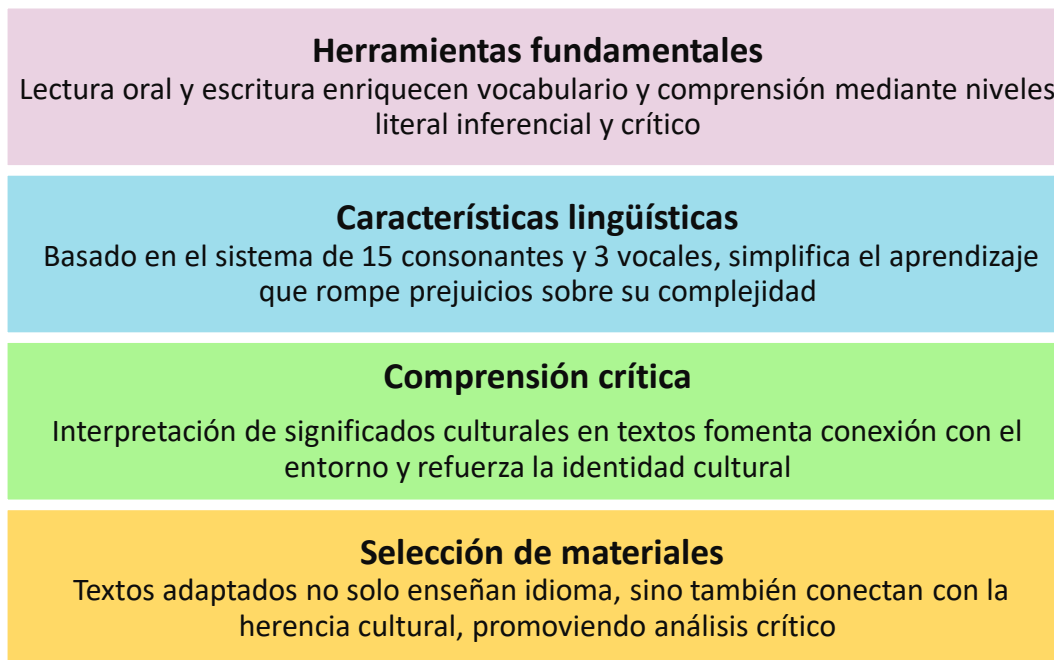
Lectura y escritura como pilares del aprendizaje en quechua

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 sincréticos 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 sincrético. 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.” (Pfeifer, 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 Pfeifer, 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 Pocaterra (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 refñir 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 defiendo 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

[...] ¡la 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 zuñis. Su habla tendremos que considerarla irreprochable, 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 irreprochable 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, Pancrancio. 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, consúltense, 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, cognitivismo, 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.