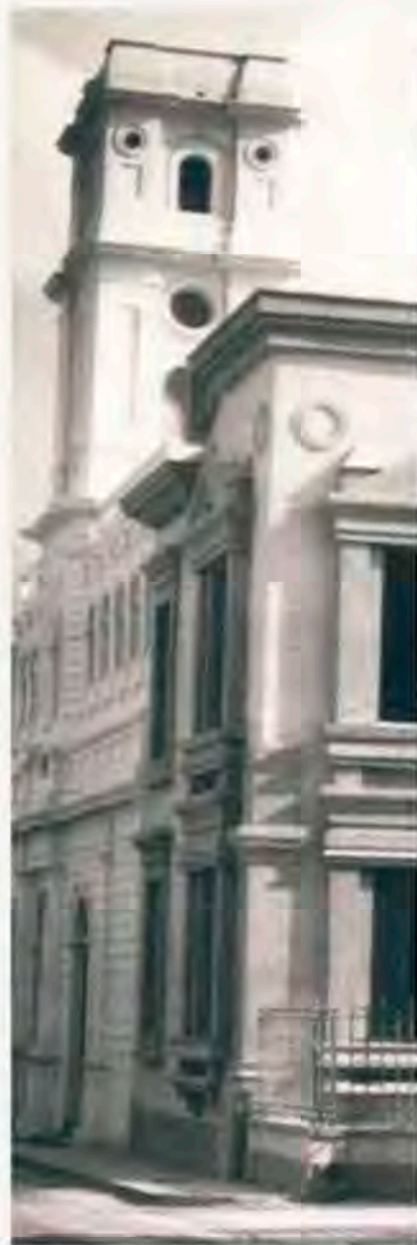


Lengua y Habla

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

No. 25, Vol. 1, Enero – Diciembre 2021



Presentación editorial

ALEXANDRA ÁLVAREZ MURO

Contribuciones

- Posición excepcional de sintagmas preposicionales en el sintagma nominal.* ANTONIO FÁBREGAS 1-23
- Interpretation and use of disjunction in natural language: A study about exclusivity and inclusivity.* MIGUEL LÓPEZ ASTORGA 24-33
- El signficante. Encuentros entre el psicoanálisis y los estudios del lenguaje.* ANA KARINA SAVIO 34-54
- Hacia la descripción de (ya) ves que como marcador del discurso en la variante del español de la Ciudad de México* GUILLÉN ESCAMILLA, JOSAPHAT ENRIQUE 55-75
- Detection of Bot Accounts in a Twitter Corpus: Author Profiling of Social Media Users as Human vs. Nonhuman.* MARÍA JOSÉ DÍAZ TORRES Y ANTONIO RICO-SULAYES 76-86
- Análisis de género en un corpus de resúmenes de artículos de investigación de educación y psicología.* ELENNYS OLIVEROS 87-107
- Gestualidad en la producción oral del sujeto con síndrome de Down en relación con sujetos con desarrollo típico. Estudio de dos casos.* YAIMAR DÁVILA Y FÉLIX SUÁREZ 108-122
- Significado performativo en el discurso político.* VALMORE AGELVIS Y ROSTYM SULBARÁN 123-153
- De las Fare-Ep a la FARC: tránsitos discursivos.* Yulia KATHERINE CEDIEL GÓMEZ Y GIOHANNY OLAVE ARIAS 154-182
- Estudios críticos del lenguaje jurídico. Propuestas para su análisis desde la filosofía del derecho.* ANA DOBRATINICH, GONZALO 183-200
- Variación diástrática de la entonación femenina en el español colombiano de Medellín.* DIANA MARCELA MUÑOZ BUILES 201-222
- ¿Coméis, comés o comís? Las clases verbales del español y la variación en el roseo americano.* MIGUEL VÁZQUEZ-LARRUSCAÍN, MERCEDES TEIRA, ANA SIEDER 223-241
- Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo.* MARÍA SANTAMARINA SANCHO Y MARÍA Y PILAR NÚÑEZ DELGADO 242-267
- La evolución de las relaciones retóricas y de la anáfora en niños hispanohablantes* JUAN CARLOS TORDERA Y LLESCAS 268-294
- Habilidades retóricas y argumentativas presentes en los derechos de petición interpuestos por los estudiantes en una institución universitaria en Antioquia, Colombia.* DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ Y MARGARITA URIBE 295-318
- ¿Se te ha ido la olla? o ¿voce é maluco? vs. are you (fucking) nuts?: La traducción de locuciones del inglés en series de TV por internet.* MARÍA LABARTA POSTIGO 319-343
- Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio.* JUAN CAMILO GARCÍA MARTÍNEZ Y JUAN FELIPE ZULUAGA MOLINA 344-378
- Reseña de: Antonio Hidalgo Navarro, Sistema y uso de la entonación en español hablado.* EMAN MHANA MHANA 379-383

Editor

Universidad de los Andes. República Bolivariana de Venezuela

Directora

Alexandra Álvarez

Directora Asociada

Carmen Luisa Domínguez

Consejo Directivo

Alexandra Álvarez

José Álvarez

Carmen Luisa Domínguez

Enrique Obediente

Lourdes Pietrosemoli

Lino Urdaneta

Comité Asesor

Valmore Agelvis, Universidad de los Andes

Luis Barrera Linares, Universidad Católica Silva Henríquez

Valeria Belloro, 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

Enrique Obediente, Universidad de los Andes

Pamela Palm, Universidad de los Andes

José Luis Ramírez Luengo, Universidad Complutense de Madrid

Martha Shiro, Universidad Central de Venezuela

Félix Suárez, Parole Editores

Lionel Tovar, Universidad del Valle

Beatriz Vallés González, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Roger Vilaín, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Presentación editorial

ALEXANDRA ÁLVAREZ MURO

Contribuciones

- Posición excepcional de sintagmas preposicionales en el sintagma nominal.* 1-23
ANTONIO FÁBREGAS
- Interpretation and use of disjunction in natural language: A study about exclusivity and inclusivity.* MIGUEL LÓPEZ ASTORGA 24-33
- El signifiante. Encuentros entre el psicoanálisis y los estudios del lenguaje.* 34-54
ANA KARINA SAVIO
- Hacia la descripción de (ya) ves que como marcador del discurso en la variante del español de la Ciudad de México* 55-75
JOSAPHAT ENRIQUE GUILLÉN ESCAMILLA.
- Detection of Bot Accounts in a Twitter Corpus: Author Profiling of Social Media Users as Human vs. Nonhuman.* 76-86
MARÍA JOSÉ DÍAZ TORRES Y ANTONIO RICO-SULAYES
- Análisis de género en un corpus de resúmenes de artículos de investigación de educación y psicología.* ELENNYS OLIVEROS 87-107
- Gestualidad en la producción oral del sujeto con síndrome de Down en relación con sujetos con desarrollo típico. Estudio de dos casos.* 108-122
YAIMAR DÁVILA Y FÉLIX SUÁREZ
- Significado performativo en el discurso político.* 123-153
VALMORE AGELVIS Y ROSTYM SULBARÁN
- De las Faro-Ep a la FARC: tránsitos discursivos.* Yulia KATHERINE CEDIEL. 154-182
GÓMEZ Y GIOHANNY OLAVE ARIAS
- Estudios críticos del lenguaje jurídico. Propuestas para su análisis desde la filosofía del derecho.* ANA DOBRATINICH, GONZALO 183-200
- Variación diastrática de la entonación femenina en el español colombiano de Medellín.* 201-222
DIANA MARCELA MUÑOZ BUILES
- ¿Coméis, comés o comís? Las clases verbales del español y la variación en el voseo americano.* 223-241
MIGUEL VÁZQUEZ-LARRUSCAÍN, MERCEDES TEIRA, ANA SIEDER
- Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo.* 242-267
MARÍA SANTAMARINA SANCHO Y MARÍA Y PILAR NÚÑEZ DELGADO
- La evolución de las relaciones retóricas y de la anáfora en niños hispanohablantes* 268-294
JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS
- Habilidades retóricas y argumentativas presentes en los derechos de petición interpuestos por los estudiantes en una institución universitaria en Antioquia, Colombia.* 295-318
DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ Y MARGARITA URIBE
- ¿Se te ha ido la olla? o ¿voce é maluco? vs. are you (fucking) nuts?: La traducción de locuciones del inglés en series de TV por internet.* 319-343
MARÍA LABARTA POSTIGO
- Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio.* 344-378
JUAN CAMILO GARCÍA MARTÍNEZ Y JUAN FELIPE ZULUAGA MOLINA
- Reseña de: Antonio Hidalgo Navarro, Sistema y uso de la entonación en español hablado.* 379-383
EMAN MHANA MHANA

Presentación editorial

La revista *Lengua y Habla* es una publicación académica, arbitrada, indizada, en formato electrónico del Centro de Investigación y Atención Lingüística (C.I.A.L.) del Departamento de Lingüística de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

Lengua y Habla fue fundada en 1996. En ese año salió su primera (y única por mucho tiempo) versión digital, tal vez la primera versión digital de una revista en Venezuela. La hizo Lourdes Pietrosevoli, su editora-fundadora, con el apoyo de la Facultad de Ingeniería. En ese año salieron dos números pero, a partir del siguiente año, la revista se convirtió en anuario y fue indizada. Hasta 2010, la dirigió la Dra. Lourdes Pietrosevoli; desde el 2010 al 2013 inclusive, el Dr. Hernán Martínez y luego, desde el 2014 al 2019, la Dra. Carmen Luisa Domínguez, su Directora Asociada, en gran medida responsable de la indización que la revista tiene al día de hoy. En el 2020 asumió la tarea el MSc. Félix Suárez, quien debió dejarla a mi cargo en el 2021.

La revista ha tenido como misión, desde sus inicios, divulgar entre la comunidad académica y profesional, artículos de investigación y aportes de discusión de problemas lingüísticos inéditos, relevantes y de calidad. Publica artículos de revisión teórica, avances de investigaciones, y notas o reseñas de libros. *Lengua y Habla* quiere ser un foro plural que posibilite la divulgación de la amplia gama de temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación lingüística.

Este año se publica el número 25, lo cual es un hito para la revista de una institución que, como todas nuestras universidades, ha sufrido la crisis del asedio político y la falta de recursos durante más de dos décadas. Mis compañeros del Departamento de Lingüística han sabido mantenerla activa y han logrado conservar los índices que ha logrado durante estos años. La colaboración de colegas de otras universidades, nacionales e internacionales, a través de sus publicaciones, y del trabajo constante de evaluación y crítica, han contribuido a estos logros. A todos, mi reconocimiento.

Dificultades técnicas elementales, como las carencias de electricidad e internet, han llevado a realizar muchas tareas fuera del país; sin embargo, la digitalización de la misma está a cargo de Saber-ULA, Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes, a cuyos colegas agradecemos que siempre hayan asistido a los editores en esta tarea.

En este número, Antonio Fábregas nos habla sobre el caso excepcional de ciertos sintagmas preposicionales que aparecen en posición prenominal dentro de los constituyentes nominales. Miguel López Astorga se pregunta, refiriéndose a un texto filosófico si la interpretación de la disyunción como exclusiva es una tendencia también en su uso. Karina Savio aborda el trayecto del concepto de signifiante en los seminarios y en los escritos de Jacques Lacan, tomando en cuenta desde el *Curso de lingüística general* de Saussure (2007) hasta las tramas en otras fuentes teóricas.

En pragmática, Josaphat Guillén Escamilla se aboca a la descripción funcional del marcador discursivo (*ya ves que* en la variante del español de la Ciudad de México). María José, Díaz Torres y Antonio Rico Sulayes se dedican al estudio sobre la detección de bots de spam en Twitter, partiendo del uso de sus características lingüísticas. Ellenys Oliveros analiza, en su trabajo, la sección de resumen del artículo de investigación para caracterizar las movidas retóricas en estos textos. Por su parte, Yaymar Dávila y Félix Suárez, comparan la producción gestual de dos adultos con síndrome de Down con la de dos sujetos con desarrollo típico. Concluyen que al ser los gestos formas indisociables de la producción oral, el componente gestual es una herramienta útil en el proceso comunicativo, tanto de personas con discapacidad intelectual como de sujetos con desarrollo típico.

En los estudios sobre discurso y en el terreno del discurso político, a Valmore Agelvis y Rostym Sulbarán les preocupa que al hablante común le cueste detectar el modo en que debe interpretar el fin manipulador del discurso político, por lo que aportan elementos para crear un modelo explicativo de aquellos significados indirectos y presumibles en el habla del discurso de la política en Venezuela. Yulia Cediell y Giohanny Olave muestran, a partir del análisis comparativo de los *topoi*, cómo se ha transformado el discurso de la otrora guerrilla de las Farc-Ep al momento de la dejación de armas y la constitución del ahora partido político FARC. En su trabajo, Gonzalo Ana Dobratinich entiende el saber jurídico, en contraposición a las perspectivas que intentan reducirlo a un aspecto meramente normativo, como un fenómeno signado por la complejidad y se propone visibilizar la funcionalidad que proyecta en el ámbito social.

En el campo de la sociolingüística, Diana Muñoz Builes estudia la variación diastrática de la prosodia femenina de la ciudad de Medellín, en Colombia, y sugiere que el acento nuclear y el tono de frontera, además de las variables de promedio, rango tonal y valores máximos, diferencia a dos estratos socioculturales estudiados. Miguel Vásquez Larruscain, Mercedes Teira y Ana Siedler analizan las clases verbales del español y la variación en el voseo americano y proponen un sistema fonológico definido por el cruce de dos parámetros binarios, uno decide la tolerancia o no de diptongos y el otro, el mantenimiento o la pérdida de la diferencia alomórfica entre los verbos de las clases en -er y en -ir.

En lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, María Santamarina Sancho y María Pilar Núñez Delgado buscan acceder a las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectoescritura y sostienen la necesidad de mejorar y actualizar la formación inicial del profesorado a partir de investigaciones recientes. Por su parte, Juan Tordera Illescas estudia la comprensión del elemento anafórico en niños de dos grupos etarios y llegan a la conclusión de que las relaciones retóricas que construyen el texto son cada vez más complejas al mismo tiempo que van apareciendo fenómenos anafóricos igualmente complejos. David Alberto Londoño Vásquez y Margarita Uribe Viveros presentan la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes a partir de las cartas descriptivas. Asimismo, identificaron algunas potencialidades en los aspectos textuales y estilísticos.

En este mismo campo, y en la enseñanza de idiomas, María Labarta Postigo analiza las estrategias utilizadas en el proceso de traducción y estudio, desde una perspectiva cognitiva y contrastiva, las diferencias desde un punto de vista metafórico e idiomático entre los diálogos originales y los subtítulos traducidos tanto para España y Portugal como para América.

Juan Camilo García Martínez y Juan Felipe Zuluaga Molina realizan un estudio de caso exploratorio que contribuye a la reflexión sobre las implicaciones didácticas y curriculares que puede tener el perfil demográfico del estudiante de español sobre su desempeño lingüístico, a partir del análisis de errores. El estudio confirma las dificultades que presentan los estudiantes con el verbo y plantea que la interferencia lingüística no logra explicar dos tercios de los errores cometidos.

Cerramos este número con la reseña del libro de Antonio Hidalgo Navarro, *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*, de Eman Mhana Mhana. No queda sino agradecer, desde *Lengua y Habla*, a los autores en ambos volúmenes de este número de la revista, por habernos confiado sus trabajos.

Alexandra Álvarez-Muro
Noviembre 2021

Posición excepcional de sintagmas preposicionales en el sintagma nominal

Exceptional PP position within the noun phrase

Antonio Fábregas

Universidad de Tromsø-Departamento de Lengua y Cultura

antonio.fabregas@uit.no

Resumen

Este artículo analiza el caso excepcional de ciertos sintagmas preposicionales que aparecen en posición prenominal dentro de los constituyentes nominales. Contra la regla general de la gramática del español, que prohíbe los sintagmas preposicionales antepuestos (**un con leche café*), estas estructuras permiten la anteposición: *el hasta ayer ministro de turismo*, *el para muchos mejor escritor vivo en lengua castellana*. Nuestro análisis determina que estos sintagmas preposicionales solo pueden denotar nociones aspectuales o modales, algo que se debe a que están introducidos como adjuntos en estructuras funcionales muy altas en el interior del constituyente nominal; no siendo modificadores del sintagma nominal propiamente, sino modificadores de la relación temporal y modal entre el referente y la parte descriptiva del sintagma nominal, el sustantivo nunca asciende lo suficiente en su sintagma para que estos sintagmas preposicionales queden en posición posnominal.

Palabras clave: sintagmas preposicionales, anteposición, predicados de estadio, tiempo nominal

Abstract

This article analyzes the exceptional case of certain prepositional phrases that appear in prenominal position within nominal constituents. Against the general rule of Spanish grammar, which bans prepositional phrases from prenominal position (**un con leche café* 'a with milk coffee'), these structures allow that the PP appears in prenominal position: *el hasta ayer ministro de turismo* 'the until yesterday minister of tourism', *el para muchos mejor escritor vivo en lengua castellana* 'the for many best writer alive in Spanish language'. Our analysis determines that these prepositional phrases can only denote aspectual or modal notions, something that is due to the fact that they are introduced as adjuncts in very high functional structures within the nominal constituent. Not being modifiers of the noun phrase itself, but modifiers of the temporal and modal relationship between the referent and the descriptive part of the noun phrase, the noun never moves upwards enough to precede these prepositional phrases.

Keywords: prepositional phrases, prenominal position, stage-level predicates, nominal tense

1. EL PROBLEMA

Una de las generalizaciones más sólidas en la gramática del español es que los sintagmas preposicionales aparecen siempre pospuestos al sustantivo dentro del sintagma nominal (Gili Gaya 1943, Alcina & Blecua 1975, Alarcos 1994, Pavón Lucero 1999, Rigau 1999, RAE & ASALE 2009: §12.9, §12.10, §29.1). Esto se aplica tanto a la preposición *de*, que es la más subespecificada del español (1a, 1b, 1c; cf. de Bruyne 1999), como a otras preposiciones de significados léxicos más específicos (1d, 1e, 1f). Las locuciones preposicionales (RAE & ASALE 2009: §29.12), en la misma medida que las preposiciones simples, aparecen pospuestas al sintagma nominal de la misma manera (1g, 1h, 1i).

- (1)
- a. el libro de Juan
 - b. el reloj de la pared
 - c. un libro de matemáticas
 - d. un café con leche
 - e. un perro sin rabo
 - f. el proceso contra Catilina
 - g. el chico al lado de Juan
 - h. un trámite por vía de urgencia
 - i. una celebración a cargo del director

En efecto, con independencia de la preposición que se emplee en estos casos y de su carácter como preposición simple o locución, la anteposición de la estructura preposicional al sustantivo es marcadamente agramatical (2).

- (2)
- a. *el de Juan libro
 - b. *el de la pared libro
 - c. *un de matemáticas libro
 - d. *un con leche café
 - e. *un sin rabo perro
 - f. *el contra Catilina proceso
 - g. *el al lado de Juan chico
 - h. *un por vía de urgencia trámite
 - i. *una a cargo del director celebración

No es posible salvar las secuencias de (2) mediante el uso de acentos contrastivos focales u otras interpretaciones que permitan afirmar que el orden de (2) es gramatical, pero marcado (Zubizarreta 1998, Fábregas 2016a). Esto contrasta con los sintagmas preposicionales en algunas estructuras verbales que, pese a tener un orden no marcado pospuestos a los verbos, admiten la anteposición bajo ciertas condiciones informativas. (2a), por ejemplo, sigue siendo agramatical en lectura de foco contrastivo (3a), mientras que en (3c) es posible legitimar ese orden marcado mediante foco.

- (3)
- a. *el DE JUAN libro, no el de María
 - b. Juan viene de Valparaíso.
 - c. DE VALPARAÍSO viene Juan, no de Santiago.

Por estos motivos resulta tan llamativo observar que, de hecho, existen sintagmas preposicionales dentro del sintagma nominal que aparecen antepuestos al sustantivo.

- (4) a. el hasta el pasado lunes ministro de comercio
b. el por tres veces ganador del Tour
c. el pese a todo vencedor de las elecciones
d. el a ojos de todos culpable de tal crimen

Sin necesidad de una lectura contrastiva, el orden prenominal para estos sintagmas preposicionales, simples o encabezados por una locución es, en algunos casos, cercano a lo obligatorio, como notaremos en §2.3. Frente a (4a), (5a) resulta degradada, una propiedad que veremos que es muy general para los sintagmas preposicionales antepuestos de su clase, a la que también pertenecen los sintagmas de (5b) y (5c).

- (5) a. ??el ministro de comercio hasta el pasado lunes
b. el desde ayer presidente / ?? el presidente desde ayer
c. el por tres meses director / ?? el director por tres meses

El objetivo de este artículo es arrojar luz sobre las condiciones de las estructuras de (4) que hacen que el orden prenominal sea el más natural para ciertos sintagmas preposicionales, en contra de la tendencia que se verifica en español, en términos generales, para los miembros de esta categoría.

El resto de este artículo se estructura de la siguiente manera: en §2 examinaremos detalladamente las propiedades de estas estructuras, incluyendo los tipos de preposición que las admiten, sus interpretaciones semánticas y las restricciones que se verifican con respecto a la clase de sustantivos que las admiten. La conclusión será que las estructuras preposicionales que se anteponen en el sintagma nominal se emplean para delimitar temporal o modalmente la relación entre el referente y el contenido predicativo del sustantivo al que modifican, es decir, modifican el intervalo temporal durante el que se aplica la descripción del SN al sustantivo u operan sobre la adecuación de esa descripción aplicada al referente. La sección §3 presenta el trasfondo teórico sobre el que construiremos nuestro análisis, incluyendo nuestras suposiciones sobre la estructura interna de los sintagmas nominales, el lugar de los modificadores adjetivales o preposicionales y la manera en que es posible obtener lecturas delimitadas temporalmente en el interior de un sintagma nominal. La sección §4 presenta nuestro análisis, que se basa en la propuesta de que estos sintagmas preposicionales antepuestos no son modificadores internos al sintagma nominal, sino que modifican estructuras funcionales mucho más altas, que no admiten que el SN se desplace por encima de ellas. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones en §5.

2. SINTAGMAS PREPOSICIONALES ANTEPUESTOS: CONDICIONES EMPÍRICAS

El objetivo de esta sección es el de revisar las propiedades empíricas de los sintagmas preposicionales antepuestos. En §2.1 analizaremos las nociones semánticas expresadas por estos sintagmas preposicionales, y dedicaremos §2.2 a las cuestiones relevantes sobre la clase de sustantivos que admiten combinación con ellos. §2.3 revisa dos propiedades más de la

construcción, su relación con los modificadores adverbiales y la relación que se establece entre el sustantivo y la preposición.

2.1. Significados de los sintagmas preposicionales

La posición antepuesta de los sintagmas preposicionales dentro del sintagma nominal está motivada esencialmente por sus propiedades semánticas. Como veremos a continuación, las mismas preposiciones o locuciones preposicionales pueden aparecer o no en posición prenominal dependiendo de la denotación que aporten al sintagma nominal. Específicamente hay dos clases de sintagmas preposicionales que pueden anteponerse:

- i) los que denotan una noción aspectual, que generalmente delimita el periodo de tiempo durante el cual la descripción proporcionada por el SN se aplica al referente
- ii) los que denotan una noción modal relacionada con el grado de seguridad o validez que se le da a aplicar la descripción del SN al referente.

Comencemos por la primera clase de elementos, los aspectuales.

2.1.1. Modificadores aspectuales

Esta clase está ilustrada en (6), donde destacamos sus cuatro manifestaciones principales.

- (6) a. la hasta el martes directora de la empresa
- b. el desde ayer vencedor del Giro
- c. el durante dos años ostentador del récord
- d. la por tres veces ganadora del mundial de gimnasia

La clase ilustrada en (6a) introduce preposicionalmente un límite temporal final que designa el momento en el que deja de aplicarse al referente la descripción que hace el sintagma nominal – véase García Fernández (2000) y Bosque & Bravo (2015) para las propiedades de los sintagmas con *hasta*–. Es decir: el hablante ha de identificar al referente del constituyente nominal con la persona que era la directora de la empresa hasta el martes pasado, donde el término de la preposición se identifica deícticamente por relación con el momento del habla (el martes anterior más próximo al momento en que se emite este sintagma). En (7), pues, la línea punteada expresa el tiempo durante el que el referente es directora de la empresa, y el corchete de cierre denota el punto en que esta propiedad deja de ser válida para dicho referente (cf. Klein 1994).

- (7) ...-----]+++++
- martes

La inversa de este tipo de sintagma preposicional antepuesto es el de (6b), donde la estructura preposicional con *desde* indica el corchete de inicio a partir del cual es válido aplicar al referente la descripción del sintagma nominal (cf. Romeu 2014 y Gibert Sotelo 2017 para las propiedades de esta preposición y los grupos formados con ella). Siguiendo la estructura de (8), en (6b) decimos que el día de ayer marca el inicio de un periodo temporal de duración indefinida en que el referente es el ganador del Giro. Dicho de otra manera, ayer –con respecto al punto en que se emitió ese enunciado– fue el día en que esta persona ganó el Giro.

- (8) ...+++++[------]
- ayer

En los dos casos anteriores el sintagma preposicional delimita de alguna manera el espacio temporal en que se aplica la descripción al referente; sin esos sintagmas preposicionales, se deduciría simplemente que en el momento del habla esa descripción es válida para el referente, sin marcar en absoluto un límite a partir del cual se dé o tras el cual caduque la validez, como en (9), donde es solo el conocimiento del mundo el que nos dice que ese referente no siempre ha sido el ganador del Giro o la directora de la empresa. Sabemos, aunque no se exprese lingüísticamente en ese enunciado, que ambos sintagmas expresan propiedades que no son inherentes a un solo individuo durante todo su tiempo de vida.

- (9) a. la directora de la empresa
b. el ganador del Giro

En (6c), al igual que en (9), tampoco se indica el punto temporal en que la descripción comienza a aplicarse o deja de hacerlo. Lo que expresa (6c) es la duración del periodo temporal en el cual la descripción es válida para el referente, sin más indicaciones: desde el punto no especificado en que el referente obtiene el récord hasta el momento en que otra persona lo bate, pasan dos años, y no sabemos más.

- (10) a. el durante dos años ostentador del récord
b. ++++++[-----]+++++
dos años

No obstante, (6c) coincide con (6a-6b) en que en los tres casos estamos describiendo propiedades del periodo de tiempo durante el que se aplica la descripción al referente. En (6d), en cambio, lo que hacemos es cuantificar las unidades temporales durante las que se aplica dicha descripción, sin indicar directamente ni su inicio, ni su final, ni su extensión, y la extensión no puede deducirse de las repeticiones.

- (11) a. la por tres veces ganadora del mundial de gimnasia
b. ...+++++[-----]+[-----]+[-----]++++...

Lo que indica (11a) es que hay tres periodos de tiempo cuantificables durante los que se puede aplicar al referente que es la ganadora del mundial de gimnasia. La información contextual puede indicarnos que cada uno de esos periodos de tiempo corresponde a un año, a más o menos, dependiendo de cada cuánto tiempo se celebran los mundiales de gimnasia. Sin embargo, esto no basta para deducir el periodo de tiempo durante el cual ostenta el título, ni cuándo empieza o deja de tenerlo: en principio, la ganadora puede haber vencido tres años consecutivos (supongamos, 2011, 2012 y 2013) o en tres ocasiones no consecutivas (2011, 2013, 2016), con cualquier separación temporal entre ellas, así como en dos ocasiones consecutivas y una que no (2011, 2012, 2015). Como mucho, si tenemos información de cada cuánto tiempo se hacen mundiales de gimnasia, podremos tener información de cuántos meses en total ha ostentado el título (36, si cada vencedor tiene el título 12 meses), pero (6d) nos informa de la iteración de las ocasiones en que se aplica la descripción al referente, no de su duración.

2.1.2. Las mismas preposiciones en lecturas no aspectuales

La generalización correcta parece ser que los sintagmas preposicionales de (6) pueden estar antepuestos porque expresan nociones aspectuales, no por la naturaleza de las preposiciones empleadas. Esto es fácil de mostrar mediante dos pruebas.

La primera de ellas es que las preposiciones que permiten la posición antepuesta dentro del sintagma nominal no lo hacen por sus valores inherentes, sino basándose en la interpretación temporal a la que dan lugar. Esto puede comprobarse en los siguientes pares mínimos:

- | | | |
|------|--|--------------------------|
| (12) | a. la caída desde el borde | Origen espacial |
| | b. *la desde el borde caída | |
| | c. la ministra de economía desde 2016 | Origen temporal |
| | d. la desde 2016 ministra de economía | |
| (13) | a. la huida hasta la frontera | Término espacial |
| | b. *la hasta la frontera huida | |
| | c. la ministra de economía hasta 2016 | Término temporal |
| | d. la hasta 2016 ministra de economía | |
| (14) | a. el paseo por el parque | Extensión espacial |
| | b. *el por el parque paseo | |
| | c. la ministra de economía por tres años | Extensión temporal |
| | d. la por tres años ministra de economía | |
| (15) | a. el tres por ciento | Distribución no temporal |
| | b. *el por ciento tres | |
| | c. la primera ministra por tres veces | Distribución temporal |
| | d. la por tres veces primera ministra | |

En los cuatro casos anteriores, la misma preposición puede introducir nociones temporales o de otro orden, generalmente espacial. En los cuatro casos se verifica la misma generalización: solo la estructura preposicional que designa valores temporales puede anteponerse al sintagma nominal.

De hecho, mientras que la preposición o locución preposicional admita una lectura temporal, que sea la que se implemente en cada caso concreto, no importa qué naturaleza léxica tenga el núcleo del sintagma preposicional. Pese a que resultan menos naturales, resultan equivalentes a *desde*, *hasta*, *durante*, *por* para designar límites de un periodo de tiempo, su extensión o su repetición las siguientes:

- (16) a. el a partir del martes nuevo director de la empresa
 b. el para el martes nuevo director de la empresa
 c. el tras el nuevo recuento presidente electo
 d. el entre 1980 y 1990 presidente de la república

La segunda prueba de que las estructuras preposicionales antepuestas se restringen a interpretaciones temporales es que solo en estos casos pueden admitir términos adverbiales como complementos (17) –véase Bosque (1989), Eguren (1999) y Rodríguez Ramalle (1999) para las condiciones bajo las cuales ciertos adverbios deícticos pueden actuar como término de preposición–. En efecto, (17a) puede pronominalizarse como (17b), mientras que (17c) se pronominalizaría como (17d) o (17e). La interpretación temporal de la preposición no es

compatible con una lectura en que se emplearía un pronombre referente a individuos o lugares y no a periodos de tiempo.

- (17) a. No llegó hasta el martes.
b. No llegó hasta entonces.
c. No llegó hasta la orilla.
d. No llegó hasta allí.
e. No llegó hasta eso.

Esta diferencia entre las preposiciones usadas como introductores de periodos de tiempo y otras entidades temporales se reproduce, como esperamos, dentro de las posiciones de los sintagmas preposicionales. La posición pospuesta admite los distintos tipos de pronominalizaciones (18), mientras que la posición antepuesta solo es compatible con la pronominalización por una proforma temporal (19).

- (18) a. su huida desde entonces
b. su huida desde allí
c. su huida desde eso
(19) a. el desde entonces presidente
b. *el desde allí presidente
c. *el desde eso presidente

Por tanto, la generalización parece ser claramente que la posición antepuesta pide una lectura aspectual. Pasemos ahora a la segunda subclase de preposiciones antepuestas en el SN, las que designan nociones modales.

2.1.3. *Lecturas modales y evidenciales*

Al igual que las expresiones de (6) también son naturales en posición antepuesta las estructuras de (20), donde el sintagma preposicional expresa distintos matices acerca del grado de veracidad o adecuación de lo descrito aplicado al referente.

- (20) a. el con toda probabilidad presidente electo
b. el a pesar de todo ganador del Giro
c. el según muchos mejor ajedrecista vivo
d. el con todo merecimiento ganador del premio

Los ejemplos ilustran los cuatro tipos de sintagma preposicional antepuesto que hemos identificado para esta clase modal. El ejemplo de (20a) es un caso en que el sintagma preposicional modula el grado de certeza con el que se puede aplicar al referente el significado descrito por el sintagma nominal, por tanto con lectura epistémica (cf. Abraham 2020, Picallo 1991 para el caso de la modalidad epistémica en las oraciones y sus efectos discursivos). Entre otras, tenemos las siguientes opciones:

- (21) a. el sin duda presidente electo
b. el por lo que parece presidente electo
c. el a todas luces presidente electo
d. el con toda certeza presidente electo

Estas expresiones preposicionales modulan distintos grados de seguridad; (21a) por ejemplo cabe en un contexto en que existían algunas dudas de si realmente el referente había sido elegido presidente y el hablante quiere manifestar su certeza de que así ha sido. (22b), en contraste, encaja en un contexto donde el hablante quiere marcar distancia con si la descripción 'presidente electo' puede aplicarse correctamente del referente, etc.

El ejemplo de (20b), por su parte, ilustra la clase de expresiones que cancelan una expectativa previa de que el referente realmente pueda recibir la descripción que se expresa mediante el sintagma nominal. De la misma manera, sus antónimas (22c), que confirman la expectativa previa de la que puede o no participar el hablante, también pueden aparecer en la misma posición.

- (22) a. el contra todo pronóstico ganador del Giro
- b. el pese a todo presidente electo
- c. el según lo previsto ganador del Giro

En (20c) el sintagma preposicional introduce un elemento de valor evidencial, es decir, que indica la procedencia de la información que asociaría al referente con la descripción del sintagma nominal (Aikhenvald 2004), que pueden ser tanto la declaración u opinión de otras personas o distintas clases de indicios varios. El hablante puede así distanciarse de si considera válido o no el contenido descrito:

- (23) a. el por lo que se dice próximo ganador
- b. el según los primeros resultados vencedor de las elecciones
- c. el para muchos presidente electo

Finalmente, el ejemplo (20d) introduce una valoración subjetiva sobre la adecuación de la descripción proporcionada en el sintagma nominal al referente, cuya validez se da por hecho (cf. Potts 2005 para el análisis de estas expresiones valorativas). En paralelo a los adverbios de la enunciación (24), estas expresiones preposicionales son capaces de mostrar de qué manera evalúa emocionalmente el hablante el contenido:

- (24) Afortunadamente, Juan ha ganado el Giro.
- (25) a. el con enorme merecimiento ganador del Giro
- b. el para alegría de todos ganador del Giro
- c. el para beneficio de todos presidente electo
- d. el gracias a Dios presidente electo

Al igual que sucede con los sintagmas preposicionales que denotan expresiones aspectuales, en el caso de los sintagmas que denotan nociones modales también se verifica que, cuando el mismo sintagma no se emplea para modular la relación entre el referente y la descripción, el orden prenominal no está permitido. Se muestran a continuación algunos pares mínimos.

- (26) a. el ministro del gobierno sin cartera
- b. *el sin cartera ministro del gobierno
- c. el ministro del gobierno sin merecerlo
- d. el sin merecerlo ministro del gobierno
- (27) a. el director de la empresa contra sus enemigos

- b. *el contra sus enemigos director de la empresa
 - c. el director de la empresa contra todo pronóstico
 - d. el contra todo pronóstico director de la empresa
- (28)
- a. el premio para el vencedor
 - b. *el para el vencedor premio
 - c. el merecedor del premio Nobel para muchos
 - d. el para muchos merecedor del premio Nobel

Habiendo determinado ya cuáles son las interpretaciones semánticas que se asocian a estos sintagmas preposicionales en posición antepuesta, pasemos a delimitar la clase de sustantivos que pueden contener estos sintagmas nominales.

2.2. Clases de sustantivos

Las restricciones sobre los sustantivos que admiten estos sintagmas preposicionales antepuestos se siguen de la naturaleza semántica de las estructuras preposicionales involucradas. En el caso de los sintagmas preposicionales antepuestos, recordemos que estos delimitan el periodo temporal en el que se puede aplicar verazmente la descripción proporcionada por el sintagma nominal al referente. De forma natural, por tanto, los sustantivos léxicos que se combinen con estos sintagmas serán aquellos que expresen conjuntos de propiedades que un individuo puede perder o ganar durante distintos periodos temporales en su vida (cf. Carlson 1982, que trata estos sustantivos como instanciaciones de predicados de estadio en el dominio nominal).

Esto favorece sobre todo sintagmas nominales referidos a propiedades humanas que, además, definan roles sociales, profesiones y cargos reconocidos que pueden adquirirse o perderse a lo largo de la vida sin alterar la naturaleza del individuo. (29) muestra algunos de estos ejemplos, dentro del marco de las profesiones y cargos.

- (29)
- a. la hasta ayer directora de la empresa
 - b. el hasta ayer ministro de cultura
 - c. la hasta ayer abogada defensora del acusado
 - d. el hasta ayer miembro del comité
 - e. la hasta ayer tutora de estos estudiantes
 - f. el hasta ayer empleado de esta empresa
 - g. la hasta ayer jefa de mi hermano
 - h. el hasta ayer líder de la liga
 - i. la desde ayer propietaria del consorcio

Junto a estos, la clase más abundante, encontramos sustantivos que designan la participación del referente en distintos eventos, como agente o como paciente; en la medida en que esos eventos tienen una duración, el sustantivo es así compatible con la interpretación relevante, en que las propiedades solo tienen validez del referente en unos cuantos casos.

- (30)
- a. el desde ayer acusado del crimen
 - b. la desde ayer vencedora de la competición
 - c. la por tres veces ganadora de las elecciones
 - d. el por tres veces culpable de corrupción

En último término esta es una cuestión de semántica conceptual, y de en qué medida nuestro conocimiento del mundo y de la realidad nos permite interpretar que las propiedades que se describen puedan adquirirse o perderse en puntos más o menos arbitrarios de la vida de un individuo. (31a), por ejemplo, es generalmente aceptable en una realidad en la que el matrimonio y el divorcio son posibles y por tanto un individuo puede empezar a ser esposo de otro y terminar de serlo en otro punto no coincidente con su muerte; (31b) requiere, para ser interpretable, que esta misma clase de contrato puede establecerse entre dos individuos para definir una relación paternofilial.

- (31) a. el hasta entonces marido de la actriz
b. #el hasta entonces hijo de la actriz

En general, la restricción más sistemática que se verifica para obtener estas interpretaciones parece ser que el punto inicial y final del periodo en que se poseen esas propiedades ha de ser lo bastante arbitrario para que quepa hablar de los dos puntos, o de su duración, de forma significativa. De esta manera, quedan excluidos los sustantivos que expresan propiedades que, pese a ser mutables a lo largo de la vida de un individuo, están sometidas a cambios internos, de naturaleza biológica, cuyos límites –por tanto– no se consideran arbitrarios. De ahí se sigue la dificultad de darle interpretación natural a (32).

- (32) a. ??el desde entonces anciano
b. ??el hasta entonces joven
c. ??el desde entonces calvo
d. ??el hasta entonces bebé
e. ??el desde entonces cadáver

Finalmente, la necesidad de que el sustantivo exprese algo cuyas propiedades descriptivas puedan variar para un individuo puede verse ligeramente debilitada si aparecen en el interior del sintagma nominal adjetivos y otras expresiones que permiten darle la interpretación relevante. Así, por ejemplo, (33a) es más natural que (33b) porque, si bien es difícil que la inocencia de alguien cambie con respecto a un mismo hecho –una persona es inocente de algo o no lo es–, es fácilmente interpretable que lo que se ha modificado ha sido la consideración de esa persona como inocente o no.

- (33) a. el hasta entonces presunto culpable de los hechos
b. #el hasta entonces culpable de los hechos

Obsérvese, incidentalmente, que en (33a) el sintagma preposicional no depende del adjetivo presunto, como sí sucede por ejemplo con el adjetivo en (34), ya que lo que se dice en (33a) no es que su culpabilidad dejara de ser presunta entonces, como sí sucede en (34) –donde se afirma que el pueblo deja de ser floreciente entonces–. (33a) dice que la presunta culpabilidad del referente desaparece en ese momento, mostrando que el sintagma preposicional afecta al conjunto formado por el adjetivo y el sustantivo.

- (34) el hasta entonces floreciente pueblo

Pasemos ahora a los sustantivos que son combinables con los sintagmas preposicionales de lectura modal, Su naturaleza no es muy diferente de los que admiten los modificadores

aspectuales, tal vez porque las propiedades que pueden ser adquiridas o perdidas por convenciones sociales y procesos arbitrarios, no internos al individuo; son también las que con más facilidad admiten que se discuta sobre la seguridad con la que pueden predicarse de esos mismos individuos. Los sustantivos que expresan cargos sociales, profesiones y otras relaciones no naturales tal vez sean también los que permiten con más facilidad que los hablantes discrepen de hasta qué punto puede predicarse de ellos su validez, de dónde procede dicha validez o incluso valorar emocionalmente el hecho de que sea ese y no otro el referente que ostenta el cargo.

- (35) a. el pese a todo prometido de María
b. el pese a todo jefe de María
c. el pese a todo amigo de María
(36) a. ??el pese a todo hijo de María
b. ??el pese a todo anciano

De esta manera, al igual que en el grupo anterior, las propiedades definidas externamente por convención social (37a) son más naturales en su combinación con los sintagmas preposicionales relevantes que las que se definen biológicamente o por propiedades internas del individuo en que no cabe establecer una valoración social externa (37b). Es cierto, no obstante, que estas expresiones modales son naturales también con sustantivos valorativos cuya predicación de un referente supone cierta evaluación subjetiva por parte del hablante (37c-e), aunque no sean particularmente susceptibles de ser modificados aspectualmente.

- (37) a. el pese a todo soltero / el pese a todo acusado de ello
b. ??el pese a todo estéril / ??el pese a todo causante de ello
c. el para muchos miserable asesino
d. la sin duda principal benefactora de la humanidad
e. el para muchos fracaso sin paliativos

Al igual también que en el caso anterior, puede que la presencia de distintos adjetivos hagan más natural la lectura del sintagma preposicional, cuando el sustantivo aisladamente no aporta suficiente información que valide la discusión acerca de la adecuación descriptiva del sintagma nominal.

- (38) a. el según muchos auténtico ganador del Giro
b. ??el según muchos ganador del Giro

2.3. Otras propiedades del sintagma nominal

Llegados a este punto, ya hemos explorado las condiciones que pesan sobre el sintagma preposicional y las que se ocupan de la clase de sustantivos que admiten estas estructuras. No obstante, antes de pasar al análisis queremos discutir cuatro propiedades más de la construcción que no dependen directamente ni del sintagma preposicional ni del sustantivo.

a) La primera de ellas es la observación de que en muchos de estos casos el sintagma preposicional puede ser sustituido o aparecer en lugar de un sintagma adverbial que tiene el mismo valor que hemos observado aquí. De forma relevante, esos sintagmas adverbiales también aparecen en posiciones antepuestas al sustantivo, como se ha observado repetidamente en la bibliografía (Li 1990; Roeper 1999; Fu, Roeper & Borer 2001).

Los siguientes ejemplos muestran los casos que se refieren a los sintagmas preposicionales en lectura aspectual:

- (39) a. el entonces presidente del gobierno
b. el ayer ganador de las elecciones
c. el repetidamente ganador de las elecciones
d. el tres veces vencedor del Giro

Como puede comprobarse, estas expresiones también afectan a las mismas nociones aspectuales que los equivalentes preposicionales que hemos discutido anteriormente; al igual que esas estructuras, expresan nociones aspectuales que pueden referirse a identificar el periodo de tiempo durante el cual se aplican las descripciones relevantes o a delimitar las iteraciones de los periodos en los que éstas son válidas. La posición prenominal, por lo tanto, no se asocia a los sintagmas preposicionales en tanto que son sintagmas preposicionales, sino en general a las expresiones que denotan un valor aspectual dentro de un sintagma nominal.

Aunque con menor extensión, la misma observación puede hacerse de los sintagmas preposicionales de lectura modal, que en muchos casos pueden aparecer en lugar de sintagmas adverbiales con los que, de nuevo, comparten la posición antepuesta.

- (40) a. el probablemente ganador del Giro
b. el sin embargo vencedor de las elecciones
c. el aparentemente culpable de este asesinato

Una vez más, la generalización es independiente de la categoría gramatical de la estructura: lo que parece surgir de aquí es que los modificadores que delimitan aspectualmente o en el plano modal la descripción del sintagma nominal pueden aparecer antepuestos al sustantivo, sean sintagmas preposicionales o no.

b) La segunda observación que queremos hacer, paralela a la anterior, es que en muchas ocasiones el sintagma preposicional que se emplea es uno que no está legitimado de forma general dentro de los sintagmas nominales, más allá de los casos antepuestos. Fábregas (2014, 2016b) observa, de hecho, que en español las preposiciones como *desde*, *hasta* y *durante* están muy restringidas fuera de los sintagmas nominales deverbales; así, (41a) contrasta con (41b) en que (41a) procede morfológicamente de un verbo, mientras (41b) es un sustantivo que no tiene origen verbal.

- (41) a. su desaparición {hasta las tres / desde las tres / durante una hora}
b. ??su reunión {hasta las tres / desde las tres / durante una hora}

Sin embargo, estos sintagmas preposicionales antepuestos permiten con facilidad la aparición de estas preposiciones incluso en aquellos casos en que el origen del sustantivo no es deverbal.

- (42) a. el hasta entonces jefe de María
b. el desde entonces jefe de María
c. el durante dos años jefe de María

Esta asimetría encaja con la observación, hecha en §1, de que en ocasiones el orden prenominal es más natural que el posnominal para estos sustantivos. (42a), por ejemplo, contrasta con (43), que generalmente fuerza la interpretación del sintagma preposicional como referido al verbo (43a) y rechaza la lectura en que se refiere al sustantivo –por tanto, en que delimita el tiempo en que el referente fue jefe de María y no la lectura en que la persona aún no había llegado–.

- (43) a. [El jefe de María] hasta entonces no llegó a la oficina.
b. ??[El jefe de María hasta entonces] no llegó a la oficina.

Es decir, (43) se interpreta como que la persona que es el jefe de María no había llegado a la oficina hasta entonces, no como que la persona que hasta entonces había sido el jefe de María no llegó a la oficina. Interpreto esta asimetría como una señal de que, efectivamente, los sintagmas preposicionales encabezados con desde o hasta no pueden combinarse con sustantivos no deverbales para formar estructuras más complejas, que es lo que impide en (43) la interpretación relevante. La conclusión es, por lo tanto, que en las estructuras en que el sintagma preposicional está antepuesto realmente el sintagma no es un modificador del sintagma nominal, sino de una estructura mayor a él, lo cual explica su posición anómala.

c) En general, parece que los sintagmas nominales que mejor admiten estos sintagmas preposicionales antepuestos son los definidos. Esta propiedad, que enlaza de forma directa con la naturaleza aspectual y modal de estos sintagmas (cf. §3.1 abajo), queda ilustrada en (44). Cuando el artículo definido no está legitimado en su uso por designar un referente que no es único en el contexto (Russell 1905), como en (44a), la presencia del sintagma preposicional antepuesto es marginal. Si el artículo definido está presente por ser un referente único (44b), el sintagma preposicional antepuesto es más sencillo de obtener. Nótese que un consejo tiene más de un miembro pero solo uno puede ser el presidente.

- (44) a. ??un hasta ahora miembro del consejo
b. el hasta ahora presidente del consejo

d) Finalmente, la posición del sintagma preposicional antepuesto lo sitúa como un miembro no de la esfera sintáctica del sintagma nominal, sino más bien de la estructura funcional de determinantes y cuantificadores. Como puede verse en (45), los sintagmas preposicionales antepuestos –al igual que los adverbiales que expresan aspecto y modo– se linearizan preferentemente delante de los cuantificadores indefinidos:

- (45) a. los hasta ahora dos principales ministros del gobierno
b. ??los dos hasta ahora principales ministros del gobierno

Esta propiedad enlaza perfectamente con la comentada en (b) en esta misma subsección: las preposiciones que aparecen en estos sintagmas pueden ser desde o hasta aunque el sustantivo no sea deverbales porque el sintagma preposicional está introducido en la estructura funcional del constituyente, no en la capa léxica.

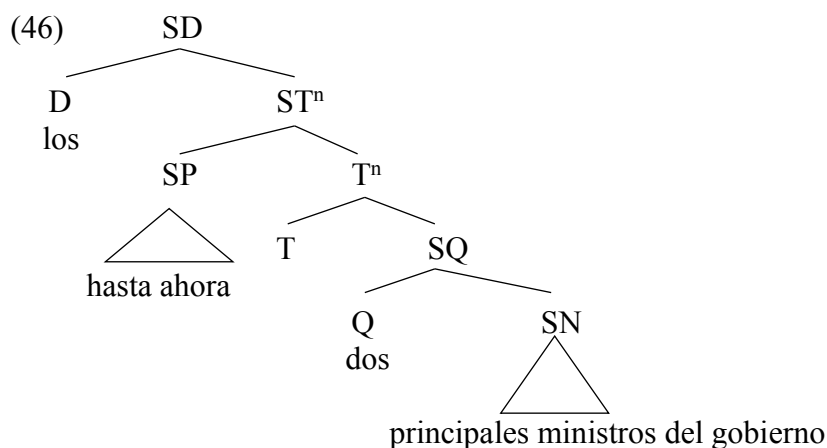
Antes de presentar el análisis, pues, recapitemos cuáles son las propiedades que hemos identificado en esta construcción:

- a) Los sintagmas preposicionales antepuestos al sintagma nominal expresan siempre aspecto o modo
- b) Los sustantivos léxicos que pueden combinarse con ellos pertenecen a las clases semánticas esperables: son aquellos que permiten que las propiedades se prediquen del referente solo durante periodos de tiempo arbitrarios o las que permiten discutir de forma significativa la adecuación de la descripción al referente
- c) La posición prenominal no depende de la existencia de la preposición, sino de la noción semántica que expresa el sintagma preposicional: los modificadores de aspecto y modo también preceden al sustantivo dentro de las estructuras nominales
- d) Las preposiciones que aparecen típicamente en esta posición no son preposiciones que generalmente estén legitimadas en sintagmas nominales no deverbales, lo cual sugiere que esos modificadores no lo son del sustantivo que actúa como núcleo del sintagma nominal.
- e) La misma consecuencia –que el modificador no lo es del sustantivo– parece quedar confirmada por el hecho de que estos sintagmas preposicionales anteceden a los cuantificadores y son sensibles al tipo de determinante que se emplea, que suele ser definido.

Todo esto permite alcanzar la conclusión de que el sintagma preposicional antepuesto no está introducido por el sintagma nominal como un modificador, sino que es un elemento introducido por una estructura sintáctica externa al sustantivo que presumiblemente se relaciona con la interpretación de aspecto o modo a la que aluden estos constituyentes. En la próxima sección abordaremos el análisis de estas estructuras, donde argumentaremos que estos modificadores están en posición prenominal porque se introducen en estructuras funcionales de aspecto y modo que dominan sintácticamente al sintagma nominal léxico; el desplazamiento sintáctico normal del sustantivo en el interior del sintagma nominal nunca sitúa estos sintagmas preposicionales en posición pospuesta al sustantivo.

3. ANÁLISIS

La propuesta que haremos a continuación puede resumirse de la siguiente manera: proponemos que estos sintagmas preposicionales antepuestos son modificadores de una estructura funcional que se sitúa en el área del determinante (46). Esto explica que su uso sea más general con los determinantes definidos que con los indefinidos, que las preposiciones que aparezcan aquí no sean las que se pueden combinar normalmente con un sintagma nominal (SN) y que su posición anteceda a los cuantificadores, bajo la hipótesis (cf. por ejemplo Zamparelli 2000) de que los cuantificadores están por debajo de los determinantes definidos en la estructura sintáctica.



Desde esta posición sintáctica, los sintagmas preposicionales antepuestos son modificadores de la relación que se da entre el tiempo nominal y el tiempo del sintagma (Tonhauser 2007), y actúan por tanto como elementos que modifican la relación entre el referente y la descripción a la que da lugar el SN. Dado que el español no tiene ascenso del sintagma nominal al determinante, necesariamente los sintagmas preposicionales de este tipo precederán al sustantivo. Veamos paso a paso los ingredientes de este análisis.

3.1. Modo y tiempo en el sintagma nominal

Si bien, naturalmente, el tiempo, el aspecto y el modo han sido estudiados mucho más a fondo dentro del dominio verbal que el nominal (cf. Reichenbach 1947, Dowty 1979, Klein 1994), desde principios de los años 80 se ha alcanzado cierto consenso en que los constituyentes nominales tienen la capacidad de referir a periodos temporales o mundos posibles, con lo cual pueden expresar nociones de aspecto y de modo, al menos. Son tres las principales observaciones que llevan a esta conclusión. La existencia de oraciones como (47) (Enç 1981) suele tomarse como punto de partida.

(47) Los fugitivos están ya en la cárcel.

En (47) no podemos interpretar sin entrar en contradicción que el periodo temporal en el que los individuos están en la cárcel coincide con el periodo en el que son fugitivos: si están en la cárcel ya no son fugitivos. (47), como nota Enç (1981), fuerza la interpretación de que la descripción 'fugitivo' se aplica a los referentes en un periodo temporal anterior al presente en el que se interpreta la oración: eran fugitivos antes de volver a la cárcel.

A partir de aquí, autores como Enç (1981, 1986), Musan (1997, 1999), Matthewson (1998), Nordlinger & Sadler (2004) o Tonhauser (2007, 2011) han explorado las condiciones bajo las cuales se puede hablar de un tiempo o periodo temporal introducido por los constituyentes nominales con independencia del tiempo oracional. La existencia de paralelismos entre las tres principales interpretaciones temporales verbales (48) y las nominales (49, cf. Tonhauser 2011) suele citarse entre las pruebas más evidentes.

- | | |
|--|------------------|
| (48) a. No <u>vi</u> a Juan. | Pasado deíctico |
| b. Salí a la calle. <u>Hacía</u> frío. | Pasado anafórico |
| c. Cada vez que llovía, me <u>mojaba</u> . | Pasado ligado |

- (49) a. Cuando conocí a mi prometida, estaba con mi exnovia.
b. En noviembre abrí la exposición. Ningún visitante apareció.
c. Cada vez que había un accidente, llevábamos a las víctimas al hospital.

El pasado subrayado en (48a) remite deícticamente a un periodo anterior al momento de la enunciación sin anclaje explícito en el material lingüístico anterior. De la misma manera, en (49a) el individuo es la prometida actual del hablante, en relación deíctica con el momento en que emite esa frase, y no lo era en el momento descrito en la situación verbal. De la misma manera que en (48b) el pasado subrayado se refiere al mismo periodo temporal que el pasado descrito en la primera oración, en (49b) los visitantes a los que nos referimos lo eran –o deberían haberlo sido– en el periodo temporal en que el hablante abre la exposición: lo relevante en (49b) es que ningún referente puede ser descrito como visitante al momento de abrir la exposición, si bien cada uno de esos individuos pueden haber sido visitantes de distintas exposiciones en otros periodos temporales. Finalmente en (48c) el tiempo pasado está ligado cuantificacionalmente por el tiempo expresado en la oración subordinada, de forma que covaríen; de la misma manera, en (49c) la entidad que se puede describir como una víctima lo es durante el periodo de tiempo ligado por 'cada vez que había un accidente'.

Estas observaciones llevan a la conclusión de que ha de haber alguna forma en que un constituyente nominal introduzca un periodo de tiempo que puede ser diferente del que introduce el tiempo verbal dentro de una cláusula, y que puede ser modificado por elementos como los que se citan en (50), que equivalen o son próximos en significado a los sintagmas preposicionales que estamos analizando aquí.

- (50) a. su exmarido
b. el anterior presidente
c. el futuro ministro
d. el supuesto ganador
e. el presunto culpable

Existen distintas aproximaciones teóricas a qué clase de operación tiene lugar en los ejemplos de (50), que se concentra en dos preguntas que solo revisaremos brevemente aquí. La primera cuestión es si los ejemplos de (50a-c) son casos de tiempo nominal o deben ser considerados casos de aspecto nominal, en el sentido estricto de que son modificadores que juegan con la noción de cambio de estado que se asocia al contenido léxico del sustantivo. En este trabajo, siguiendo a Tonhauser (2007) y contra Nordlinger & Sadler (2004), trataremos a estos modificadores como aspectuales en el sentido –especificado en §2.1.1 arriba– de que cuantifican la extensión del periodo de tiempo en que la descripción es aplicable al referente, sea midiendo el periodo, marcando repeticiones sobre él o identificando sus límites. Salvando las diferencias lógicas de significado léxico, (51a) y (51b) expresan en ambos casos nociones de inicio de cambio o de final de cambio.

- (51) a. el anterior presidente / el hasta ayer presidente
b. el actual presidente / el desde ayer presidente

La segunda cuestión es de qué manera se obtiene la lectura relevante en que estos modificadores aspectuales manipulan el intervalo temporal durante el cual la descripción del sintagma nominal es aplicable al referente. Enç (1981) propone que los sintagmas nominales introducen sus

propios parámetros de tiempo, una visión que Musan (1997) matiza observando que el tipo de determinante que se emplea es relevante para la legitimación de las lecturas en que el constituyente nominal se interpreta anclado a otro periodo temporal. Concretamente, Musan propone que la interpretación temporal es parte de la presuposición que pueden introducir los determinantes definidos en el discurso, como parte de la información que el hablante ha de anclar contextualmente para interpretar la noción de definitud. Esta idea encajan con nuestra observación (c) en §2.3 acerca de que los determinantes definidos suelen admitir con más facilidad los sintagmas preposicionales antepuestos, y trataremos de incorporarla al análisis a continuación.

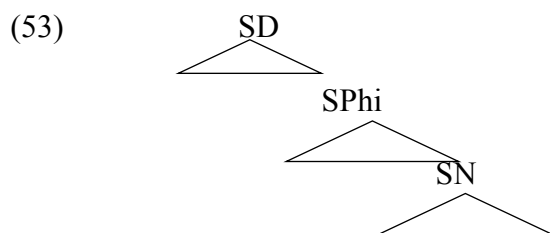
Tonhauser (2007) propone que dentro de un constituyente nominal hay que diferenciar al menos dos relaciones temporales: una es el llamado 'tiempo de la frase nominal', que es el intervalo temporal en el que se interpreta el constituyente nominal en su totalidad; la otra es el 'tiempo nominal', que precisamente establece la relación temporal entre la descripción del sintagma nominal y el referente. Es precisamente este tiempo nominal el que se ve afectado por los modificadores que estamos analizando en este trabajo, y que pueden ser sintagmas preposicionales antepuestos. Proponemos la siguiente generalización:

- (52) Un sintagma preposicional antepuesto en un constituyente nominal modifica la relación entre la descripción proporcionada por el sintagma nominal y el referente que introduce dicho constituyente nominal

Siguiendo a Tonhauser (2020), de hecho, unificaremos los modificadores aspectuales (§2.1.1) con los modificadores modales (§2.1.3) dentro de esta descripción. Como propone esta autora, tipológicamente se puede proponer una taxonomía de modificadores del tiempo nominal que se divide en dos grandes clases: modificadores de desplazamiento ('shifting'), que alteran la relación temporal con respecto al tiempo de la frase nominal, y los modificadores de no desplazamiento (non-shifting), que mantienen la relación temporal inalterada y operan sobre las consideraciones modales, la adecuación o idoneidad de aplicar la descripción del sintagma nominal al referente. En ambos casos, proponemos, los modificadores tienen el mismo origen sintáctico y actúan sobre la misma noción semántica.

3.2. Áreas dentro del constituyente nominal

Por tanto, dentro de esta familia de análisis resulta crucial diferenciar al menos dos áreas dentro de un constituyente nominal: un área que se dedica de aportar la información descriptiva que designa una clase de entidades determinada –un perro, un lápiz, un reloj...– y un área que se encarga de identificar las propiedades del referente del que se predicán dichas propiedades. En este sentido, y siguiendo una larga tradición de trabajos que tratan al sustantivo léxico como un predicado (Montague 1973; cf. Luján 2008 para una manifestación moderna de esta idea), adoptaremos por concreción la propuesta de Wiltschko (2014), en la que se distinguen cuatro áreas, de las que nos resultan relevantes tres:



El área más baja es la que se identifica con el sintagma nominal en sentido estricto, o SN. Esta región está definida por la presencia de material léxico –sustantivos con contenido conceptual– que definen una serie de propiedades descriptivas que coinciden con la denotación del sustantivo como predicado. Cuando hablamos en las páginas anteriores, nos referimos precisamente a estas propiedades cuando hablamos de si la descripción del sintagma nominal se aplican o no al referente. En esta área, pues, se introduce la carga denotativa del constituyente donde se decide qué clase de entidades está siendo descrita por esa expresión.

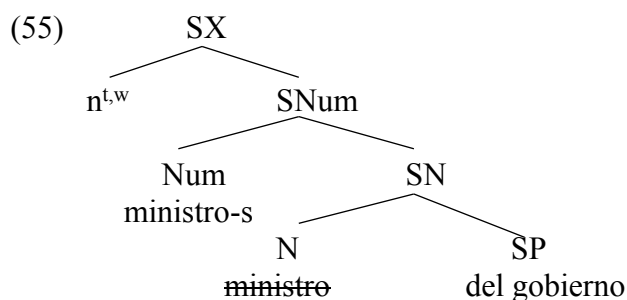
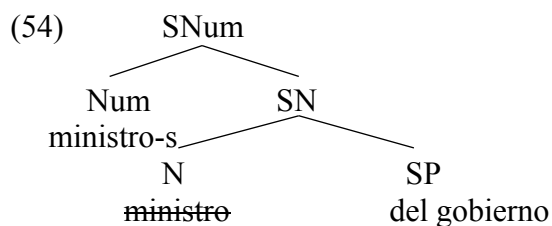
La siguiente área, SPhi, es la región en la que se introducen las proyecciones funcionales que se ocupan de aportar las propiedades de la clase de entidades y construir una lectura de individuo o ejemplar de la clase a partir de ellas (cf. Borik & Espinal 2015 para una argumentación detallada de esto), mediante, por ejemplo, género y número. Si el papel del área SN es el de definir una clase de entidades, SPhi aporta una perspectiva a esta descripción, determinando su extensión y otras propiedades secundarias del individuo que representa a la clase.

Finalmente, el área definida como SD es el área donde se alojan los determinantes, y que se ocupa de introducir –o no– un referente que actúa como el sujeto del que se predicen las propiedades descritas por el SN y mediatizadas por el área funcional Phi. Esta es el área donde, al menos, se introduce el referente.

Por tanto, cabe ver el caso de los sintagmas preposicionales antepuestos como una situación en la que estamos hablando de la relación temporal que se da entre el referente introducido en el área SD y la descripción que contiene SN y se mediatiza mediante el SPhi, denotando género y número además de dichas áreas descriptivas.

Volviendo ahora a la propuesta de Tonhauser (2007) acerca del tiempo nominal, proponemos tratar este tiempo sintácticamente de forma paralela a como se tratan las relaciones temporales en el dominio verbal dentro de la teoría Neo-Reichenbachiana (Klein 1994), es decir, mediante la relación entre argumentos temporales mediatizada por núcleos predicativos. Concretamente, proponemos lo siguiente, mostrando cada paso de la relación sintáctica y semántica:

a) En la base de la estructura nominal, se construye un sintagma nominal con propiedades descriptivas, que es dominado por la estructura funcional de género y número, como en (54). Cuando las propiedades descriptivas permiten que la propiedad descrita por el sintagma nominal pueda ser aplicada a un referente por un periodo de tiempo distinto de la vida del referente (cf. §2.2) o admita una discusión significativa sobre la adecuación de su descripción al referente, propongo que ese sustantivo se puede expandir en una estructura funcional más amplia que contiene un índice de tiempo y mundo nominal en su especificador ($n^{t,w}$), como muestro en (55).



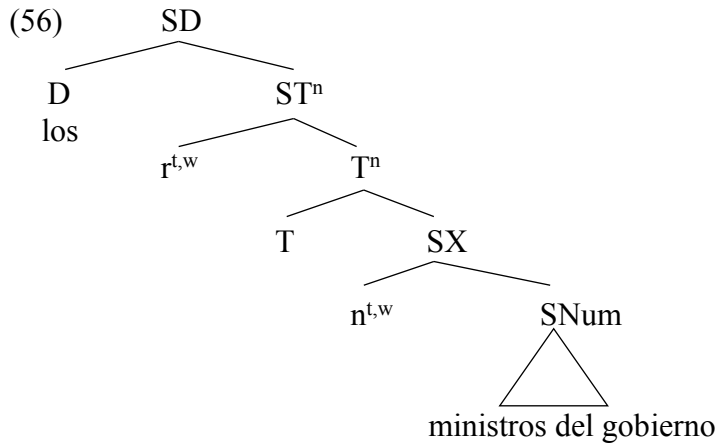
Dicho de otra forma, y siendo algo más técnicos: mi propuesta no es que un sustantivo, en tanto que N, tenga índices de tiempo y mundo –de tenerlo, N sería indistinguible virtualmente de un verbo, contra la evidencia gramatical–, sino que ciertos N, en virtud de su significado léxico y específicamente de su capacidad para ser predicados de estadio (como propone Carlson 1982, cf. §2.2), pueden ser seleccionados por estructuras funcionales más complejas que hacen explícito que las propiedades que describen no se aplican a un referente sino a un estadio espaciotemporal de dicho referente.

b) Una vez presente este argumento de tiempo y mundo, es posible establecer la relación temporal que Tonhauser (2007) llama tiempo nominal, que no es más que la relación entre el tiempo asociado a la descripción del predicado y el tiempo asociado al referente. En ausencia de este tiempo asociado al predicado no es posible establecer una relación de tiempo nominal, por lo que predecimos que los sustantivos que no designen las clases semánticas de §2.2 –y que por tanto no puedan considerarse predicados de estadio– no pueden tener modificadores preposicionales antepuestos.

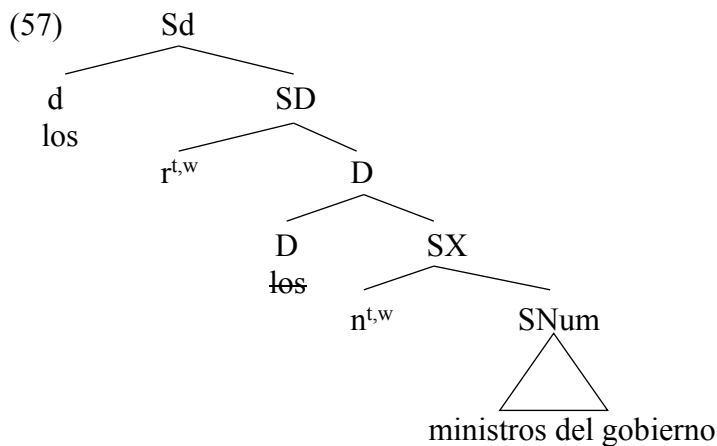
c) La relación temporal se define, proponemos, en un sintagma relacional (Klein 1994) que está introducido directamente por el determinante definido. De esta manera explicamos, con Musan (1997), la propiedad general de estos elementos que les hace obtener las lecturas desplazadas temporalmente con los determinantes definidos. Si la estructura relacional relevante para establecer la relación temporal entre el índice temporal y modal del SN y el referente es la que introduce un D definido, entonces se sigue que serán los D definidos los que permitan de forma directa que se dé lugar a esa lectura, y por tanto que aparezcan los sintagmas preposicionales antepuestos.

Este D definido es necesario porque, como en Klein (1994), la relación temporal debe establecerse entre dos objetos temporales. Uno de ellos es el parámetro temporal y de mundo

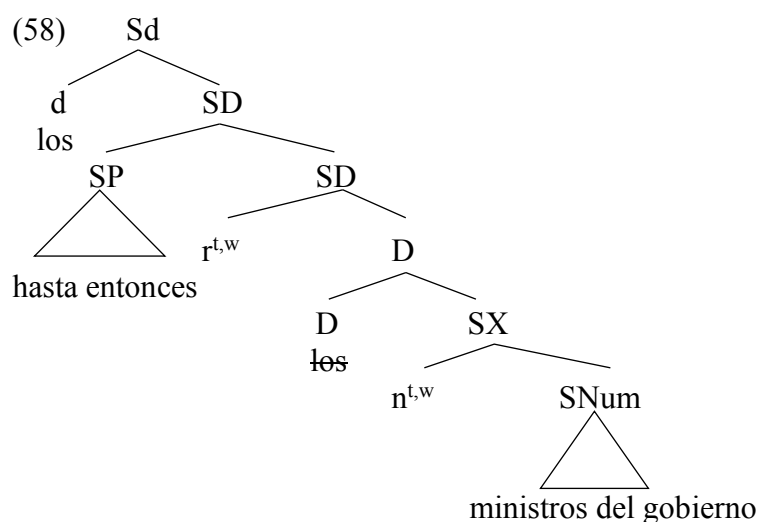
que lleva la estructura funcional asociada al SN, que está en el complemento del núcleo relevante; el otro es el argumento temporal que se asocia al propio referente del que se predicán las propiedades definidas por el SN ($r^{t,w}$). Así, predecimos que los modificadores que se refieran al aspecto y modo dentro del constituyente nominal deberán ser tan altos que precedan al material que no sea parte del determinante definido, incluyendo los cuantificadores indefinidos.



De esta manera, el nudo que llamo T^n puede verse en realidad como parte del dominio de los determinantes, y concretamente, manteniendo las intuiciones de Musan (1997), como un elemento cuya función es la de introducir un referente con ciertas propiedades, que posteriormente serán identificadas por el determinante. De hecho, con Larson (2014) (cf. también Hankamer & Mikkelsen 2021) podríamos proponer que T^n es en realidad un nudo léxico D, dentro de una estructura de doble determinante, que está dominado por un nudo funcional S_d , con movimiento de D a d, tal y como representamos en (57).



d) Finalmente, propongo que los sintagmas preposicionales que delimitan aspectual o modalmente la relación entre el referente y la descripción proporcionada por el SN se introducen como adjuntos del ST^n .



e) Así pues, tomando la estructura de (58) como referencia, el único ingrediente que necesitamos para garantizar que el sintagma preposicional se mantiene en posición prenominal es la suposición bien establecida de que en español el SN no asciende al SD, sino que se queda en una posición más baja, probablemente dentro del área del SPhi –donde obtiene los morfemas de tiempo y género—. A favor de esta suposición bien establecida tenemos, por ejemplo, el hecho básico de que en español el artículo definido y los cuantificadores anteceden al sustantivo.

- (59) a. los dos chicos
 b. *los chicos dos
 c. *chicos dos los

En contraste, los sintagmas preposicionales que sí estén integrados en el sintagma nominal quedarán pospuestos, sencillamente porque el sustantivo asciende desde el área de SN a algún núcleo del área de SPhi para combinarse con las marcas de género y número.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos explorado el problema aparente que producen las estructuras preposicionales antepuestas al sintagma nominal, cuyas propiedades hemos descrito. Nuestra conclusión es que estos sintagmas no constituyen una excepción real a la generalización de que los sintagmas preposicionales se posponen al sustantivo, sencillamente porque estos sintagmas preposicionales no son modificadores del SN propiamente dicho, sino de la relación temporal y modal entre el referente y el SN, que se definen en un punto estructural mucho más alto que asocia la posición específica con, probablemente, un elemento del área de los determinantes definidos. Así, tendríamos dos tipos de modificadores preposicionales dentro de un constituyente nominal:

- a) Modificadores del SN o del material interno allí, cuyos núcleos preposicionales deben estar legitimados por el sustantivo y que han de posponerse necesariamente al N
 b) Modificadores aspectuales o modales de la relación entre el referente, cuyas preposiciones no están legitimadas por el sustantivo y que no deben posponerse al N

Partiendo de estas conclusiones, podría resultar interesante explorar si dentro del dominio verbal o adjetival pueden documentarse asimetrías semejantes entre la modificación de un evento o de una propiedad y la modificación de las relaciones que establece el evento o la propiedad con la instanciación de los elementos de los que se predicán. Pese a no haber extendido el análisis a estos elementos, esperamos al menos haber sido capaces de ofrecer un análisis detallado de la construcción que nos ha ocupado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, Werner. 2020. *Modality in syntax, semantics and pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aikhenvald, Alexandra. 2004. *Evidentiality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alarcos, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Alcina Franch, Juan, y José Manuel Blecua. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Borik, Olga, y María Teresa Espinal. 2015. Reference to kinds and to other generic expressions in Spanish: definiteness and number. *The Linguistic Review* 32: 167-225.

Bosque, Ignacio y Ana Bravo. 2015. Temporal prepositions and intervals in Spanish. Variation in the grammar of *hasta* and *desde*. *Isogloss* 1: 1-31.

Bosque, Ignacio. 1989. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.

Carlson, Gregory. 1982. Generic Terms and Generic Sentences. *Journal of Philosophical Logic* 11: 145-181.

De Bruyne, Jacques. 1999. Las preposiciones. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 657-705. Madrid: Espasa.

Dowty, David R. 1979. *Word meaning and Montague grammar*. Dordrecht: Kluwer.

Eguren, Luis. 1999. Pronombres y adverbios demostrativos. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 929-973. Madrid: Espasa.

Enç, Murvet. 1981. Tense without Scope: An Analysis of Nouns as Indexicals. Tesis doctoral, University of Wisconsin, Madison.

Enç, Murvet. 1986. Towards a Referential Analysis of Temporal Expressions. *Linguistics and Philosophy* 9: 405-426.

Fábregas, Antonio. 2014. Argument structure and morphologically underived nouns in English and Spanish. *Lingua* 141: 97-120.

- Fábregas, Antonio. 2016a. Information structure and its syntactic manifestation in Spanish. *Borealis* 5: 1-107.
- Fábregas, Antonio. 2016b. *Las nominalizaciones*. Madrid: Visor.
- Fu, Jingqi, Tom Roeper y Hagit Borer. 2001. The VP within process nominals: evidence from adverbs and the VP-anaphor 'do so'. *Natural Language and Linguistic Theory* 19: 549-582.
- García Fernández, Luis. 2000. *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor.
- Gibert Sotelo, Elisabeth. 2017. *Source and negative prefixes*. Tesis doctoral, Universidad de Girona.
- Gili Gaya, Samuel. 1943. *Curso superior de sintaxis española*. México DF: Ediciones Minerva.
- Hankamer, Jorge, y Line Mikkelsen. 2021. CP complements to D. *Linguistic Inquiry* 52: 473-518.
- Klein, Wolfgang. 1994. *Time in language*. Nueva York: Routledge.
- Larson, Richard K. 2014. *On shell structure*. Londres: Routledge.
- Li, Yafei. 1990. X⁰-Binding and Verb Incorporation. *Linguistic Inquiry* 21: 399-426.
- Luján, Marta. 2008. On the structure of predicate NP. *Studia Linguistica* 47: 126-138.
- Matthewson, Lisa. 1998. *Determiner Systems and Quantificational Strategies: Evidence from Salish*. La Haya: Holland Academic Graphics.
- Montague, Richard. 1973. The Proper Treatment of Quantification in Ordinary English. En Jaakko Hintikka, Julius Moravcsik y Patrick Suppes (eds.), *Approaches to Natural Language: Proceedings of the 1970 Stanford Workshop on Grammar and Semantics*, 221-242. Stanford: Stanford University.
- Musan, Renate. 1997. *On the Temporal Interpretation of Noun Phrases*. Nueva York: Garland.
- Musan, Renate. 1999. Temporal Interpretation and Information-Status of Noun Phrases. *Linguistics and Philosophy* 22: 621-661.
- Nordlinger, Rachel, y Louisa Sadler. 2004. Nominal Tense in Cross-Linguistic Perspective. *Language* 80: 776-806.
- Pavón Lucero, María Victoria. 1999. Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 565-657. Madrid: Espasa.
- Picallo, Carme. 1990. Modal verbs in Catalan. *Natural Language and Linguistic Theory* 8: 285-312.

- Potts, Paul. 2005. *The logic of conventional implicatures*. Oxford: Oxford University Press.
- RAE & ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reichenbach, Hans. 1947. *Elements of symbolic logic*. Nueva York: MacMillan & Co.
- Rigau, Gemma. 1999. La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 363-395. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Ramalle, Teresa. 1999. *Algunos aspectos de la sintaxis-semántica de los adverbios y de algunas expresiones adverbiales*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Roeper, Tom. 1999. Leftward Movement in Morphology. En Vincent Lin, C. Krause, Benjamin Bruening y Karlos Arregi (eds.), *Morphology and Syntax Cycle Two*, 35-67. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Romeu, Juan. 2014. *Cartografía mínima de las construcciones espaciales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Russell, Bertrand. 1905. On denoting. *Mind* 14: 479-493.
- Tonhauser, Judith. 2007. Nominal Tense? The Meaning of Guaraní Nominal Temporal Markers. *Language* 83: 831-869.
- Tonhauser, Judith. 2011. Temporal Anaphora of Noun Phrases. Manuscrito inédito, The Ohio State University.
- Tonhauser, Judith. 2020. Temporal properties of Noun Phrases. En Daniel Gutzmann, Lisa Matthewson, Cécile Meier, Hotze Rullmann, y Thomas Ede Zimmermann (eds.), *The Blackwell Companion to Semantics*, 1-25. Londres: Blackwell-Wiley.
- Wiltschko, Martina. 2014. *The universal structure of categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamparelli, Roberto. 2000. *Layers in the determiner phrase*. Nueva York: Garland.
- Zubizarreta, María Luisa. 1998. *Prosody, Focus and Word Order*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Interpretation and use of disjunction in natural language: A study about exclusivity and inclusivity

*Interpretación y uso de la disyunción en lenguaje natural:
un estudio sobre exclusividad e inclusividad*

Miguel López-Astorga

Instituto de Estudios Humanísticos “Juan Ignacio Molina”, Universidad de Talca, Chile
milopez@utalca.cl

Abstract

The literature shows that people tend to interpret disjunctions as exclusive. From that fact, this paper describes a study intended to check whether or not that trend can also be observed when disjunction is used. The study was mainly based on an analysis of the semantic possibilities of the disjunctions appearing in a philosophical text. The method of analysis was akin to the one proposed by the theory of mental models to explore reasoning. The results revealed that the number of exclusive disjunctions employed in that text is exactly the same as the one of inclusive disjunctions in it. Hence, it is hard to claim that, in addition to what happens in the interpretation processes, disjunction is often exclusive when used as well.

Keywords: disjunction; exclusivity; inclusivity; model-based analysis; semantic possibilities

Resumen

La literatura muestra que se tiende a interpretar las disyunciones como exclusivas. A partir de ese hecho, este artículo describe un estudio destinado a comprobar si esa tendencia también puede observarse cuando se utiliza la disyunción. El estudio se basó principalmente en un análisis de las posibilidades semánticas de las disyunciones que aparecen en un texto filosófico. El método de análisis fue similar al propuesto por la teoría de modelos mentales para explorar el razonamiento. Los resultados revelaron que el número de disyunciones exclusivas empleado en ese texto es exactamente el mismo que el de las disyunciones inclusivas. Por tanto, es difícil afirmar que, además de lo que ocurre en los procesos de interpretación, la disyunción suele ser también exclusiva cuando se utiliza.

Palabras clave: disyunción; exclusividad; inclusividad; análisis basado en modelos; posibilidades semánticas.

1. INTRODUCTION

As it is well-known, classical logic tends to consider disjunction to be inclusive (e.g., Deaño, 1999). Of course, that does not mean that standard propositional logic cannot deal with exclusive disjunction (e.g. López-Astorga, 2015). However, it is striking that classical logic deems inclusive disjunction as the primary disjunction, since the literature on cognitive science appears to show that people usually interpret disjunction as exclusive (e.g., Khemlani, Orenes, & Johnson-Laird, 2014).

Without challenging that literature, one might think that it could be interesting to review whether or not, in addition to interpret disjunction as exclusive, people also often use that very kind of disjunction when producing linguistic messages. Thus, the idea would be to check whether what has been indicated in the literature on cognitive science has a parallel in the processes of information transmission.

This is exactly the aim of the present paper. To achieve it, it presents an analysis of the appearances of ‘or’ in an academic paper in order to verify to what extent its disjunctions are exclusive. In this way, first, the logical characteristics of exclusive and inclusive disjunction are described, specifically indicating what differentiates them. Likewise, it is explained why the psychology literature seems to prove that disjunction is naturally understood as exclusive. Then the methodology used in the study is accounted for. Finally, the results obtained are shown and some conclusions that can be derived from them are commented on.

1.1. Exclusive versus inclusive disjunction

There is an important specialized literature about the possible interpretations of disjunction (e.g., López-Astorga, 2019; Orenes & Johnson-Laird, 2012; Quelhas & Johnson-Laird, 2017; Quelhas, Rasga, & Johnson-Laird, 2019). However, what is important here at this moment is that, while classical logic acknowledges the existence of exclusive disjunction, as said, it often considers disjunction as mainly inclusive. This means that, in that logic, there are usually three cases in which (1) can be true.

(1) P or Q

Those cases are when both P and Q are true, when P is true but Q is false, and when P is false but Q is true. The only circumstance in which a disjunction is generally deemed as false in standard logic is, accordingly, when its two disjuncts are false.

Nevertheless, there is another way to understand disjunction. It can be considered to be exclusive, and the possibility of it being true when both P and Q are that can be eliminated. That can be the case of a disjunction such as (2).

(2) Today is Tuesday or today is Wednesday.

This disjunction can be true if today is Tuesday and not Wednesday and if today is Wednesday and not Tuesday. Nonetheless, (2) cannot be true in two situations: if today is neither Tuesday nor Wednesday and, by virtue of semantics, if today is both Tuesday and Wednesday. The

former is the negation of (2) and the latter refers to an semantically impossible scenario (the same day cannot be both Tuesday and Wednesday).

An experimental study showed that, irrespective of whether the semantic content of the sentences leads to an exclusive interpretation of disjunction, as it happens in (2), where, as pointed out, the inclusive interpretation is impossible, people always tend to understand disjunction as exclusive in most occasions (Khemlani et al., 2014). That study had several experimental conditions. However, the one that is interesting for the present paper is that in which a disjunction with thematic content that did not necessarily cause an exclusive reading was presented. Thus, it was asked about the combinations of possibilities that could be accepted if that sentence was true. The sentence referred to wearing a yellow shirt (P) or blue trousers (Q), and the possibilities offered were:

- (3) P & Q
- (4) P & not-Q
- (5) Not-P & Q
- (6) Not-P & not-Q

Most participants chose just (4) and (5) as possibilities compatible with the initial disjunction. That means that they understood the sentence as exclusive (if they had interpreted it as inclusive, they would have selected (3) as well). Nevertheless, what experiments of this type really show is that, when receiving linguistic messages, individuals often deem disjunctions as exclusive. On the other hand, what the study below tried to check is whether, in a natural way, the trend to exclusivity also occurs in other situations. The case analyzed was that of the text of an academic paper. It was attempted to find out whether or not, when writing the text, the author tended to exclusivity too. Therefore, it was a study that can offer very relevant information, as it can complement experiments such as that described in this section, and reveal to what extent the basic interpretation of disjunction in human language is not the habitual in classical logic, but the exclusive one. The next section explains the methodology of the study in details.

2. METHODOLOGY

A text randomly selected was reviewed by the author of the present paper. That text was the paper by Lukowski (2013). That is a logic paper addressing a well-known logical problem: the problem of monotonicity in logic. The procedure followed was simple. Given that the document was in PDF format, when open, it offered a search option for words inside the document. Thus, by using that option, all the sentences with ‘or’ appearing in the text could be identified. Once the sentences were obtained, they were classified in two groups: those whose disjunction was exclusive and those whose disjunction was inclusive. So, exclusivity and inclusivity were the two categories to consider in the classification.

It is true that a disjunction can have an interpretation different from the two ones mentioned (e.g., López-Astorga, 2019). Nevertheless, such interpretations are usually observed only when people resort to figurative, metaphoric, colloquial, or daily life language. Because the text analyzed was an academic paper (about philosophy, and, in particular, logic), it was unlikely that interpretations of that kind were found. In any case, the idea was that, if an interpretation different from the exclusive one and the inclusive one appeared, it would be, of course, considered as an additional category. However, that did not happen.

Furthermore, to decide which the suitable interpretation of each appearance of ‘or’ was, a methodology similar to the one of the theory of mental models (e.g., Bucciarelli & Johnson-Laird, 2019; Byrne & Johnson-Laird, 2020; Khemlani & Johnson-Laird, 2019) was used (for different purposes, that kind of methodology has been already adopted in several papers; see, e.g., López-Astorga, 2019). Beyond the fact that the theory of mental models tries to describe and predict reasoning in human beings, what is interesting from it here is one of its core theses, which was taken (as, e.g., in López-Astorga, 2019) as methodological tool. That is its idea that the sentences refer to possibilities that can be detected by virtue of semantic and pragmatic factors. For example, it is clear that (2) only allows (4) and (5) as possibilities. As mentioned, (6) would make (2) false and (3) is semantically impossible. However, the case of (7) is different.

(7) “There is beer, or there is wine...” (Byrne & Johnson-Laird, 2020:761).

Obviously, now it is possible (3), since there is no reason why there could not be beer and wine at the same time.

But the theory claims the action of modulation phenomena too, that is, of processes that can alter the possibilities of a sentence. That is the case of, for instance, (8).

(8) “...Pedro tried ‘the chocolate cake’ or he tried the dessert...” (Orenes & Johnson-Laird, 2012: 375; quotation marks in text).

A sentence such as (8) refers to (3) and (5). A chocolate cake is a dessert. So, it is not, from the semantic point of view, possible to have a chocolate cake and not to have a dessert. This leads to ignore not only (6) but also (4). Accordingly, (8) is related to a combination of possibilities different from both exclusive and inclusive disjunction. Nevertheless, as pointed out, the possibility of these situations was taken into account. Studies about other interpretations (beyond the exclusive and inclusive ones) of disjunction were considered (such studies are generally based, to a greater or lesser degree, on the theory of mental models as well; see, e.g., López-Astorga, 2019). Besides, it was assumed that, if necessary, additional categories would be accepted. Nonetheless, as also said, interpretations other than the exclusive and the inclusive ones were not found in the paper by Lukowski (2013).

3. RESULTS

In total, 12 sentences with ‘or’ were found in the text corresponding to Lukowski’s (2013) paper following the procedure indicated. 6 of them could be classified as exclusive disjunctions. The other 6 could be deemed as inclusive disjunctions. Then, what those sentences are exactly is indicated, as well as the justification why they were considered as belonging to a category and not to the other one. First, the exclusive disjunctions are presented.

(9) “Thus, there is a question, if the inference used in human thinking is monotonic or not” (Lukowski, 2013:63).

Justification: this disjunction is exclusive because monotonicity is a technical term related to systems in fields such as logic and artificial intelligence. It refers to the impossibility that a conclusion in an inference can change its truth value by, for example, adding extra information

to the premises. Thus, in general, the systems are considered to be monotonic or nonmonotonic, but not both of them at the same time. In addition, the sentence includes ‘or not’, which also leads to an exclusive reading from the logical point of view.

- (10) “Moreover, if the inference will be monotonic (it does not matter, whether classical or not), the reasoning basing on this inference will be monotonic too” (Lukowski, 2013:64).

Justification: obviously, the disjunction between brackets is also exclusive. Something can be classical or not classical, but not both classical and not classical at once. Besides, ‘or not’ is used again.

- (11) “An acceptance of $(p_1 \wedge \dots \wedge p_n) \rightarrow z_1$ is possible (or not) thanks to inductive reasoning applied to a big amount of sentences expressing many observed and recorded individual facts” (Lukowski, 2013:66).

Justification: beyond the exact meaning of the logical formula appearing in (11), and the fact that ‘or not’ appears once again, it is absolutely clear that ‘or’ in its second brackets is linked to two incompatible scenarios: something is possible or not. Nothing is both possible and impossible.

- (12) “Maybe he will go to the hospital or just stay at home” (Lukowski, 2013:67).

Justification: somebody can be at the hospital or at home, but not at the two places at the same time.

- (13) “...We could change logic to be defeasible, or we could allow some premises of the logical argument that may not be allowed when new information is received” (Lukowski, 2013:69).

Justification: (13) actually corresponds to a literal quote from Poole (1994:189) presented by Lukowski (2013). It describes two ways to resolve a problem. Each disjunct refers to one of them. One might think that the two possible solutions are consistent, and hence that both of them can be used at once. Nevertheless, the first disjunct explicitly names defeasible logic and the second one is related by Poole to default logic. This is a key point, since defeasible logic and default logic are often deemed as opposite approaches (e.g. Antoniou & Billington, 2001).

- (14) “...saying ‘A is a species of the genus B’ or ‘B is a species of the genus A’” (Lukowski, 2013:70; quotation marks in text).

Justification: the relation between genus and species is different in each disjunct. So, it is clear that the two relations cannot be right.

On the other hand, the sentences in which disjunction was inclusive were the following:

- (15) “One way or another, the physician chooses z_1 knowing that also another illnesses could be associated with these symptoms” (Lukowski, 2013:66; italics in text).

Justification: the expression ‘one way or another’ is linked in the paper to examples such as “...the knowledge about frequency of illnesses z_1, \dots, z_k in this area, the probability of appearance of these illnesses, etc” (Lukowski, 2013:66; italics in text). There is no doubt that those examples describe possibilities that can be taken into account by a physician at once.

- (16) “No-one can exclude the situation that some test or other research will give an unambiguous result” (Lukowski, 2013:67).

Justification: it is easy to think about cases in which a test and another type of research can be carried out at the same time, about the same topic, dealing with the same problems, and given similar results.

- (17) “John or Mark could forget about the meeting...” (Lukowski, 2013:68).

Justification: given (17), three situations are conceivable: John forgot about the meeting, Mark forgot about the meeting, and both John and Mark forgot about the meeting.

- (18) “...John or Mark could be ill...” (Lukowski, 2013:68).

Justification: as in (17), the possible scenarios in (18) also match with (3), (4), and (5). It is possible that John is ill, it is possible that Mark is ill, and it is possible that both John and Mark are ill too.

- (19) “That is why, nonmonotonicity bases on some manipulation with either A or \vdash ” (Lukowski, 2013:72).

Justification: ‘A’ stands for a set of premises in (19) and ‘ \vdash ’ is the symbol of logical deduction, which is being used in that very sentence to denote the inference rules in logic. Therefore, the sentence speaks about a manipulation in either the set of premises or the set of inference rules. Undoubtedly, both manipulations can be made together, and they do not preclude each other.

- (20) “...in the second step of reasoning it is already either ‘not exactly the same set A’ or ‘not exactly the same set of rules of inference \vdash ’” (Lukowski, 2013:72; quotation marks in text).

Justification: ‘A’ and ‘ \vdash ’ have the same meaning as in (19) here. Hence, again, it can be said that the changes in the premises do not prevent from changes in the inference rules, and vice versa. Accordingly, (20) can also be deemed as an inclusive disjunction.

So, as indicated, in Lukowski’s (2013) paper, the number of exclusive disjunctions is exactly the same as the one of inclusive disjunctions. Thus, the numbers obtained do not allow claiming any tendency. It can be assumed that people do tend to interpret disjunction as exclusive when receiving information (Khemlani et al., 2014). Nonetheless, the results of the previous study seem to show that, when producing linguistic messages, that is not necessarily the case. The amount of both kinds of disjunctions appears to be similar. In this way, although it may not even be relevant to indicate it, a binomial distribution reveals that the results achieved are far from statistical significance. The number of events can be the number of appearances of ‘or’ in

the text, that is, 12. Likewise, the number of exclusive disjunctions, that is, 6, can be considered as the number of successes, and it can be assumed that the probability of success is $\frac{1}{2}$ (there are just two possibilities: either the disjunction is exclusive or inclusive). Accordingly, $p = 0.2256$ ($N = 12$; $X = 6$).

CONCLUSIONS

Therefore, in brief, as said, the numbers of appearances of exclusive and inclusive disjunctions are identical and, obviously, there is no statistical significance. So, there is no trend to use exclusive disjunction more than inclusive disjunction. The literature is clear and shows that, when the messages are received, individuals often interpret disjunctions as exclusive (Khemlani et al., 2014). However, that does not mean that, in addition, the type of disjunction preferred by people when they build linguistic messages is also that. At least, the data obtained with the study presented in this paper do not seem to enable to affirm that exclusive disjunction is the basic and essential kind of disjunction in the human mind.

Nevertheless, the study here does not reveal definitive results. More researches to move forward in the same direction are possible. Such researches would complement this study because, evidently, the previous analysis has limitations.

First, a very important point is that the paper selected, that is, the one by Lukowski (2013), is a logical text published in a logical journal. As mentioned, classical logic favors inclusive disjunction over the exclusive one. Thus, one might argue that, given that the author that wrote the text was working under a logical framework, that circumstance could have had an influence on him. This could lead to think that, for this reason, it is possible to find in the paper reviewed more inclusive disjunctions than those that would be found in a text coming from another academic field.

It is clear that, in Lukowski's (2013) paper, there is an evident difference between the logical language used and the metalanguage to which the author resorts to speak about that logical language. That metalanguage, in this particular case, is a natural language, English, and, hence, a priori, would not have to follow the requirements of logical language. In this way, it could be thought that the metalanguage uses disjunctions in the same manner as it is done naturally. Nevertheless, as indicated, it is also possible to think that the fact that the writer works under that discipline has an influence on the expression of his ideas and the way he presents his arguments.

Perhaps this objection could be removed in a relatively easy manner. It would be enough to carry out a study akin to the present one focused on a paper related to a field other than logic and addressing other problems. Thus, the results could be compared and even summed to make analyses from that sum and to check whether or not that leads to different conclusions.

Furthermore, the other obvious limitations this paper has, and analyses similar to the one described here often have too, would not be hard to overcome either. For example, there is no doubt that it would be also interesting to verify whether or not the situation found in the paper by Lukowski (2013) is repeated as well in other texts -both logical studies and papers related to other fields- in languages other than English. But it is evident too that the work in this direction would not be particularly complicated.

So, researches such as those pointed out could be progressively carried out in the future. In any case, at the moment, from the data obtained here, it cannot be stated that, in addition to understand disjunctions as exclusive, people tend to use disjunctions of that very kind when they try to express their ideas.

Acknowledgements

PIA Ciencias Cognitivas, Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas, Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad de Talca.

Fondo Fondecyt de Continuidad para Investigadores Senior, código FCSN2102, Universidad de Talca.

References

Antoniou, Grigoris & David Billington. 2001. Relating defeasible and default logic. In M. Stumptner, D. Corbett, & M. Brooks (eds.), *AI 2001: Advances in Artificial Intelligence. AI 2001. Lecture Notes in Computer Science, volume 2256*, 13-24. Heidelberg: Springer, Berlin, Heidelberg.

Bucciarelli, Monica & Philip N. Johnson-Laird. 2019. Deontics: Meaning, reasoning, and emotion. *Materiali per una Storia della Cultura Guiridica XLIX* (1): 89-112.

Byrne, Ruth M. J. & Philip N. Johnson-Laird. 2020. *If and or: Real and counterfactual possibilities in their truth and probability. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 46 (4): 760-780.

Deaño, Alfredo. 1999. *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza Editorial.

Khemplani, Sangeet & Philip N. Johnson-Laird. 2019. Why machines don't (yet) reason like people. *Künstliche Intelligenz* 33: 219-228.

Khemplani, Sangeet, Isabel Orenes, & Philip N. Johnson-Laird. 2014. The negation of conjunctions, conditionals, and disjunctions. *Acta Psychologica* 151: 1-7.

López-Astorga, Miguel. 2015. Chrysippus' *indemonstrables* and mental logic. *Croatian Journal of Philosophy* 15 (43): 1-15.

López-Astorga, Miguel. 2019. Seven interpretations of disjunction and their logical forms. In P. Hanna (ed.), *An Anthology of Philosophical Studies Volume 13*, 49-65. Athens: Athens Institute for Education and Research (ATINER).

Lukowski, Piotr. 2013. Is human reasoning really nonmonotonic? *Logic and Logical Philosophy* 22: 63-73.

Orenes, Isabel & Philip N. Johnson-Laird. 2012. Logic, models, and paradoxical inferences. *Mind & Language* 27 (4): 357-377.

Poole, David. 1994. Default logic. In D. M. Gabbay, C. J. Hogger, & J. A. Robinson (eds.), *Handbook of Logic in Artificial Intelligence and Logic Programming Volume 3*, 189-215. Oxford: Clarendon Press.

Quelhas, Ana Cristina & Philip N. Johnson-Laird. 2017. The modulation of disjunctive assertions. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 70 (4): 703-717.

Quelhas, Ana Cristina, Célia Rasga, & Philip N. Johnson-Laird. 2019. The analytic truth and falsity of disjunctions. *Cognitive Science* 43 (9). <https://doi.org/10.1111/cogs.12739>

El significante. Encuentros entre el psicoanálisis y los estudios del lenguaje

Signifier. Encounters between psychoanalysis and language studies

Karina Savio

CONICET, UBA, UNAJ
akarinasavio@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza una noción que es compartida por el psicoanálisis y los estudios del lenguaje: el significante. Se propone abordar el trayecto que este término realiza en los seminarios y en los escritos de Jacques Lacan. A pesar de que es indudable que el psicoanalista se apropia de esta noción a partir de la lectura del *Curso de lingüística general* de Saussure (2007), las tramas sobre las que esta se construye dialogan con otras fuentes teóricas. El recorrido por los textos lacanianos nos ha permitido identificar tres tiempos en los que se entretajan discursivamente distintos sentidos en torno al significante. En el primero de ellos, entre 1953 y 1957, es la estructura aquella que se vincula con el modo en que se concibe esta noción y organiza sus desarrollos teóricos. En el segundo, entre 1957 y 1969, se instaura la definición de significante que continúa vigente en la actualidad y que lo enlaza con el sujeto lacaniano. Finalmente, en el tercero, cuyo inicio puede ubicarse a partir de 1969, se denuncia un significante atravesado por el registro imaginario y el registro real, que no puede ser entendido únicamente desde la mirada simbólica.

Palabras clave: lingüística, sujeto, signo lingüístico, imaginario, goce

Abstract

This article analyzes a notion that is shared by psychoanalysis and language studies: the signifier. Its purpose is to study the path that this term takes in the seminars and in the writings of Jacques Lacan. Although there is no doubt that the psychoanalyst appropriates this notion from the reading of the *General Linguistics Course* by Saussure (2007), the foundations on which it is built dialogue with other theoretical sources. The journey through the Lacanian texts has allowed us to identify three times in which different meanings are interwoven discursively around the signifier. In the first of them, between 1953 and 1957, it is the structure that is linked to the way in which this notion is conceived and organizes its theoretical developments. In the second, between 1957 and 1969, it is established the definition of the signifier that continues to be in force today and that links it to the Lacanian subject. Finally, in the third, whose beginning can be located from 1969, a signifier traversed by the imaginary register and the real register is denounced, which cannot be understood solely from the symbolic dimension.

Keywords: linguistics, subject, linguistic sign, imaginary, jouissance

1. INTRODUCCIÓN

El significante es un término que habilita el diálogo entre el psicoanálisis y la lingüística, y, en un sentido más amplio, los estudios del lenguaje. Mientras que Saussure –así lo señalan sus discípulos– plantea que este integra el signo lingüístico junto al significado, Lacan lo emplea para dar cuenta de su teoría del sujeto. Esta noción queda ubicada, de esta forma, en la intersección de dos campos del saber que interrogan objetos diversos y heterogéneos, pero que parten de la misma materialidad. Recuperar el modo en que el psicoanalista francés entiende el significante permite complejizar su alcance y analizar los múltiples sentidos que convergen en él.

Lacan incorpora y se apropia en sus enseñanzas de numerosas conceptualizaciones provenientes de la lingüística, en particular, en los años en los que el orden simbólico ocupa un lugar privilegiado dentro de sus desarrollos. Incluso, en su último período, en el que lo real aparece en el centro de la escena, las nociones lingüísticas persisten en su trama discursiva sin perder vigencia. Por su parte, la teorización de un sujeto del inconsciente que proclama el psicoanálisis también ha resonado en los estudios del lenguaje, fundamentalmente, en lo que se ha denominado escuela francesa de análisis del discurso¹. No desplegaremos aquí los distintos lazos que aproximan ambos saberes; no es el propósito de estas páginas. Nos interesa, no obstante, remarcar que han sido pocos los lingüistas que han desandado el decir lacaniano y que han estudiado detenidamente el recorrido de los diferentes términos lingüísticos a lo largo de sus escritos y seminarios². En Argentina esta es una línea de investigación incipiente que se encuentra actualmente en formación³.

Examinar los usos que el significante adquiere en los textos lacanianos no es tarea sencilla. En efecto, esta noción aparece por primera vez en 1953 y perdura hasta sus últimos seminarios. Sin embargo, consideramos que emprender tal camino es un trabajo necesario para iluminar esta zona de articulación en la que el psicoanálisis y los enfoques sobre el lenguaje conversan. Por este motivo, el artículo persigue el siguiente objetivo: indagar cómo el significante es caracterizado tanto en los seminarios como en los textos de Lacan. Pretendemos ubicar aquellos elementos que permiten analizar determinadas aristas del término, que contribuyen a explorar sus matices. En tanto esta propuesta busca acercar la mirada psicoanalítica a los estudios lingüísticos no nos detenemos en los significantes relacionados con la constitución subjetiva⁴, sino que nos dedicamos a leer y estudiar aquellos fragmentos en los que el psicoanalista define esta noción para poder esbozar así sus implicancias.

¹ Nos referimos a los enfoques teóricos que encuentran sus orígenes en Pêcheux (1990).

² Hemos analizado el recorrido de otras nociones relacionadas con los estudios del lenguaje en las enseñanzas de Lacan en Autor (2015, 2017, 2019, 2021).

³ No podemos dejar de mencionar el caso brasilero que, a diferencia de nuestro país, presenta una trayectoria más consolidada (Flores, 1999).

⁴ Entre otros, podemos mencionar el significante fálico, el significante Nombre de Padre, el S₁.

No podemos dejar de mencionar que tanto Milner (1996, 1999, 2003) como Arrivé (2001) se han referido en sus trabajos al significante lacaniano. En efecto, ambos lingüistas plantean que esta noción es inseparable de la teoría del sujeto⁵. Incluso, Arrivé (2001), quien sostiene, como afirmamos aquí, que es posible hacer una comunicación entre los conceptos de la lingüística y aquellos del psicoanálisis, identifica los puntos de convergencia y divergencia entre el significante saussureano y el significante en Lacan. Sin embargo, ninguno de estos autores ha trazado el periplo de este término ni ha discutido su relevancia en el último tramo de sus enseñanzas.

En este estudio identificamos y desarrollamos tres tiempos que, a nuestro entender, configuran modos diversos de pensar el significante en las producciones de este psicoanalista y los articulamos con los autores y las fuentes que Lacan cita a propósito de este. Nuestra intención es la de determinar aquellos elementos conceptuales que se entretajan en la noción. Antes de comenzar analizamos la circulación de este término y revisamos su origen saussureano.

2. LACAN Y EL SIGNIFICANTE

Lacan se apropia del término *significante* a partir de su lectura del *Curso de lingüística general* (2007)⁶. Recordemos brevemente algunos lineamientos que se plantean en este texto – fundacional para los estudios lingüísticos modernos– que valdrán para reflexionar sobre la propuesta lacaniana.

En este curso Saussure (2007) distingue lengua de habla. Mientras que la lengua es un producto social de la facultad del lenguaje y, en tal sentido, una totalidad en sí, el habla es accidental, ya que sus manifestaciones son momentáneas e individuales. Por tal razón, el lingüista afirma que su trabajo se ubica en el terreno de la lengua: esta es un objeto definido que se puede estudiar separadamente. En este panorama, la lengua es concebida como un sistema de signos lingüísticos, signos que se constituyen por un significado y un significante. La oración pertenece, en este punto, al habla.

Dentro de la perspectiva saussureana, que con el tiempo se nombrará estructuralista, el signo, entidad psíquica, está conformado, como señalamos, por un significado y un significante, en otras palabras, por un concepto y una imagen acústica. Estos dos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente. El significante, expresión del concepto, es psíquico. No es el sonido material, sino su huella psíquica, la representación sensorial: “Si llegamos a llamarla ‘material’ es solamente en ese sentido y por oposición al otro término de la asociación, el concepto, generalmente más abstracto” (Saussure, 2007, T.I: 142).

La lengua, por otra parte, es el dominio de las articulaciones y es un sistema de valores puros. De hecho, el lingüista afirma que en ella no hay más que diferencias: el valor de cada término

⁵ Milner (2003) plantea que es su núcleo duro.

⁶ En varios lugares Lacan plantea que Freud se anticipa a Saussure. Véase por ejemplo Lacan (2008b).

resulta de la presencia simultánea de los otros. De esta forma, los signos pueden delimitarse por sus relaciones y oposiciones, valen en tanto se distinguen de los demás.

Ahora bien, Lacan emplea por primera vez el término *significante* en 1953 en el “Discurso de Roma” (2018a). En este texto menciona la dupla significado-significante y afirma que, mientras que el significado consiste en el sentido, el significante está conformado por un conjunto de elementos materiales. De esta manera, el psicoanalista elude, y así lo seguirá haciendo a lo largo de sus seminarios y de sus escritos, la definición que se establece en el *Curso* (2007)⁷. Esta significativa ausencia habilita que, a partir de este momento, el significante adquiera nuevos matices que reformularán sus bases teóricas y que adopte un estatuto y un funcionamiento propios en el decir lacaniano.

Retomando la diferenciación saussureana entre lengua y habla, observamos, asimismo, que, si bien Saussure delimita su estudio del signo y, como consecuencia, del significante a la lengua, las enseñanzas lacanianas se inscriben, por el contrario, dentro de lo que el lingüista describe como habla. En este sentido, el psicoanálisis parte de los dichos del analizante. Esta distinción visibiliza la imposibilidad de establecer una analogía entre estos enfoques; ambos entienden el significante no solamente desde dos campos diversos del saber, sino desde objetos contrapuestos. Saussure analiza el significante a la luz del sistema de la lengua. Lacan, a la luz del inconsciente (accidental y momentáneo)⁸.

Si registramos la frecuencia de aparición de la noción *significante* en los seminarios dictados por Lacan, advertimos dos indicadores que son significativos para nuestro estudio. El primero de ellos se corresponde con el modo en que dicha palabra circula en sus clases. En los dos primeros seminarios el significante se escabulle en muy pocos lugares del discurso y comienza a entrar en escena con mayor fuerza en 1955 en el *Seminario III* (2009) con más de cuatrocientas alusiones. El *Seminario V* (2005), realizado entre 1957 y 1958, es en el que aparece en una mayor cantidad de menciones (más de ochocientas) para luego comenzar a descender muy lentamente. Será recién en el *Seminario XVIII* (2014a) de 1971 en el que las referencias disminuyen a menos de cien y en el *Seminario XX* (2008e) de 1972 en el que se identifican menos de diez.

El segundo dato que brinda el análisis de la forma en que se hace referencia al término está en relación con el número gramatical. Una lectura atenta de los seminarios lacanianos indica que la mayoría de las veces la palabra es utilizada en singular. En efecto, el plural es empleado en contadas oportunidades. Si observamos el *Seminario V* (2005), por ejemplo, en el que señalamos que el término *significante* es empleado en más de ochocientos lugares, su plural, por el contrario, no alcanza las cien menciones. Esta particularidad podría atribuirse a que, según el psicoanalista francés, el significante puede estar constituido por un fonema o extenderse a una frase⁹: de allí que la expresión ‘cadena significante’ se prefiera frente a ‘cadena

⁷ Para una ampliación sobre el significante lacaniano y el significante saussureano véase Arrivé (2001).

⁸ Hemos advertido de esta distinción en Autor (2021).

⁹ Véase Televisión (2018b).

de significantes'¹⁰. Esta cadena, entonces, no solo conforma un único significante, sino también es significante, es decir, se distingue de las otras cadenas.

Antes de continuar con los tres momentos que identificamos, es interesante notar que Saussure (2007) también refiere a la 'cadena del habla' al remitirse a una propiedad del significante: “[E]n el discurso, las palabras contraen entre sí, en virtud de su *encadenamiento*, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. (...). Los elementos se alinean uno tras otro en la *cadena del habla*¹¹. (Saussure, 2007, T.II: 251)”. La cadena del habla se corresponde, así, con las relaciones sintagmáticas del significante.

3. LOS TRES TIEMPOS DEL SIGNIFICANTE

Una mirada minuciosa de aquellos lugares discursivos en los que Lacan define y/o despliega la noción de *significante* da cuenta de la presencia de tres momentos diferenciados en sus enseñanzas: el primero de ellos se ubica entre 1953 y 1957; el segundo, entre 1957 y 1969; y el tercero, a partir de 1969. Esta periodización no implica la configuración de etapas cerradas o superadoras; ningún tiempo anula el anterior, ni lo perfecciona. En efecto, no conforman compartimentos fijos, ya que es posible identificar desarrollos sobre el significante que atraviesan los tres momentos. Sin embargo, el establecimiento de estos años permite, en verdad, la organización de la producción lacaniana en torno a un eje que instaura un determinado espacio de elaboración teórica.

3.1. Primer tiempo: el significante y la estructura

Entre los años 1953 y 1957 el término *significante* se presenta en los seminarios y escritos de Lacan fundamentalmente en relación con la estructura. Es interesante señalar que en este período el psicoanalista no ha definido aún –no de manera explícita– que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. Será recién en el *Seminario XI* (1987) de 1964 y en *La ciencia y la verdad* (2008f) de 1965 en donde lo enuncie¹². Sin embargo, en “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud” (Lacan, 2007d) de 1957 ya plantea que la experiencia analítica descubre en el inconsciente la estructura del lenguaje.

En el *Seminario I* (1998), dictado entre 1954 y 1955, Lacan afirma que el discurso del sujeto está en el orden del error, del desconocimiento, de la denegación, y que el error es la manifestación de la verdad misma. De esta forma, el acto fallido, el síntoma, la asociación libre, los sueños develan, aunque de manera parcial, esa verdad. En este punto introduce la diferenciación saussureana entre el significante y el significado, y la ubica en relación con la

¹⁰ Véase la clase del 14 de enero de 1959 del *Seminario VI* (2014b).

¹¹ A menos que se aclare, los destacados son nuestros.

¹² En el *Seminario III* puede verse un antecedente de esta fórmula: “En su fondo, el inconsciente está estructurado, tramado, encadenado, tejido de lenguaje” (Lacan, 2009, 171). También en “La dirección de la cura y los principios de su poder” escrito en 1958 plantea: “el inconsciente tiene la estructura radical del lenguaje” (Lacan, 2008a, 567).

estructura del lenguaje. En este primer momento el significante es caracterizado desde su aspecto material: “El significante es el material audible, lo cual no significa que sea el sonido” (Lacan, 1998: 358). Por esta razón, en reiteradas oportunidades el psicoanalista se refiere al ‘material significante’¹³. Como veremos, esta materialidad ocupa un espacio marginal en el segundo tiempo, pero cobra impulso en los años siguientes.

La distinción entre significante y significado será precisada y profundizada en los seminarios y escritos posteriores¹⁴. En este tiempo, mientras que el primero queda ubicado en el plano simbólico, el significado aparece situado en el campo de lo imaginario. El significante es definido como signo de una ausencia, como un signo que remite a otro signo y que, en este sentido, no significa nada (Lacan, 2009). De esta forma, no representa la significación, sino que completa “las hiancias de una significación que no significa nada. Porque la significación está literalmente perdida” (Lacan, 2008g: 330).

Antes de profundizar en este par, es necesario destacar que Quintiliano (1942) es uno de los autores que Lacan recupera en diversas oportunidades como precursor del signo saussureano. De hecho, el psicoanalista lo nombra no solo por su definición de tropo en sus *Instituciones oratorias*, sino, además, porque allí pueden hallarse algunas huellas del significado y del significante que componen el signo lingüístico.

En el libro tres, capítulo cinco (I), Quintiliano (1942) comienza señalando: “*Omnis autem oratio constat aut ex iis quae significantur aut ex iis quae significant, id est rebus et verbis*”. El retórico plantea que todo discurso consta de aquello que es significado y de aquello que significa. *Rebus*, aquello que es significado, es un término complejo, que puede ser traducido de diversas maneras. Por tal razón, encontramos traducciones en las que figura como ‘pensamiento’ y otras, como ‘cosa’. Asimismo, *verbis* puede leerse de distintos modos. Por lo general, los traductores optan por traducirlo como ‘palabra’. En el libro octavo (II) Quintiliano (1942) retoma esta descripción y aclara que los pensamientos están en relación con la parte de la retórica denominada *invención*, con la búsqueda de ideas, mientras que las palabras, con la *elocución*, con la expresión de estas ideas. En este libro asegura que la pronunciación, la acción oratoria, que es otra parte de la retórica, da alma a las palabras. Esta diferenciación configura, según el psicoanalista, un antecedente de los elementos que constituyen, según la teoría saussureana, el signo de la lengua.

¹³ En “Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud” de 1954 (Lacan, 2007b) y en “El seminario sobre ‘La carta robada’” (Lacan, 2007a) de 1956 el psicoanalista refiere también a la materialidad del significante. Este segundo escrito es interesante, ya que el significante se relaciona con el sujeto, vínculo sobre el que pondrá el foco unos años después: “es el orden simbólico el que es, para el sujeto, constituyente, demostrándoles en una historia la determinación fundamental que el sujeto recibe del recorrido de un significante” (Lacan, 2007a, 24).

¹⁴ Véase, por ejemplo, *Seminario III* (2009).

Volviendo a Lacan, esta relación, la del significante y el significado, es graficada en sus enseñanzas a través de un algoritmo: $\frac{S}{s}$ ¹⁵. En este sentido, a pesar de que la barra que separa ambos elementos representa la represión –S y s están separados por una barrera resistente a la significación–, el significante es concebido como formando parte de la génesis del significado. En la “Significación del falo” (2008b) el psicoanalista afirma que el significante cumple una función activa en la determinación de los efectos en lo que lo significable aparece como sufriendo su marca, convirtiéndose por medio de esa pasión en el significado. Rabinovich (1986) plantea que esta participación del significante en la génesis del significado –que se observa en la clínica psicoanalítica– implica que la noción de arbitrariedad del signo saussureano es insuficiente para esta práctica: en efecto, en el inconsciente no hay sentido propio¹⁶.

Este vínculo entre los dos elementos del signo puede articularse con los planteos de Benveniste y Jakobson, dos lingüistas que Lacan también cita en esta etapa al referirse a su teoría del significante. Por un lado, Benveniste (2004) discute con la idea de que el signo vale como principio de análisis para todos los niveles. En efecto, la frase como tal no admite, según este autor, la segmentación en unidades del tipo de signo: una frase es un todo que no se reduce a la suma de sus partes. El signo y la frase se corresponden con mundos diversos, por lo que requieren descripciones diferentes. Tomando en cuenta esta caracterización, la frase no puede constituir un signo saussureano. Con ella se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se entra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso. La frase se constituye así en la unidad del discurso, unidad indivisible en la que, en ese punto, se puede reconocer la cadena significante lacaniana.

A partir de esta categorización, Benveniste (2004) distingue la semiótica de la semántica. De acuerdo con este lingüista, el signo es una unidad semiótica, base significativa de la lengua, que porta un sentido que está cerrado sobre sí mismo. Existe cuando es reconocido como significante por el conjunto de los miembros de la comunidad lingüística y evoca las mismas asociaciones y oposiciones. Cada signo ingresa en una red de relaciones y de oposiciones con otros signos que lo definen, que lo delimitan en el interior de la lengua. Por el contrario, la semántica es el sentido resultante del encadenamiento, de la adecuación a la circunstancia y de ajuste de los diferentes signos entre ellos. El orden semántico se identifica con el mundo de la enunciación y el universo del discurso, y pertenece al dominio de la lengua en uso y en acción.

Respecto al lazo entre el significante y el significado, Benveniste (2004) define el primero como la traducción fónica de un concepto y, a su vez, sostiene que no es sólo una serie ordenada de sonidos que exigiría la naturaleza hablada, vocal, de la lengua. Por el contrario, manifiesta, en un planteo que dialoga con lo establecido por Lacan, que es la forma sonora aquella que condiciona y determina el significado, el aspecto formal de la entidad llamada signo.

¹⁵ La “S” remite al significante y la “s”, al significado.

¹⁶ Lacan remite al problema de la arbitrariedad en el tercer tiempo. Véase el apartado c.

Por otro lado, en cuanto a Jakobson, este lingüista atribuye al sonido un lugar de importancia en cuanto a la manifestación poética. En efecto, de acuerdo con su trabajo, un fonema o palabra clave en un lugar oportuno puede alcanzar una significación contundente. A esto lo denomina *simbolismo acústico* (Jakobson, 1985). Desde esta perspectiva, al igual que en las enseñanzas del psicoanalista francés, el significante promueve efectos de significación.

Retomando el decir lacaniano de este primer tiempo, el significante, ya lo hemos anticipado, está en relación con la estructura. Esta se define como un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante, que toman su lugar sincrónica y diacrónicamente unos en relación con otros (Lacan, 2009). De allí que las nociones de estructura y de significante se presenten como inseparables. Al igual que en el *Curso* (2007) la estructura del significante se concibe como articulada (Lacan, 2007d): los elementos significantes se entienden así por oposición a los otros elementos. Esta particularidad delinea la cadena significante, en tanto se la describe como: “anillos cuyo collar se sella en el anillo de otro collar hecho de anillos” (Lacan, 2007d: 469). La existencia de estas cadenas implica que las articulaciones del significante adopten dos dimensiones, la de la combinación, continuidad, concatenación, y la de la sustitución, cuyas posibilidades están implicadas en cada uno de los elementos. La primera de ellas, la dimensión diacrónica, es esencial, pero también la segunda, la sincrónica, porque apela la posibilidad permanente de sustitución inherente a cada uno de los términos del significante (Lacan, 2005)¹⁷.

Ningún elemento de la cadena, por otra parte, consiste en la significación, sino que hay un deslizamiento incesante del significado bajo el significante. Dicho en otras palabras, lo que es significante de algo puede serlo de otra cosa. Es interesante que Lacan refiera en este punto a la polifonía de la poesía y afirme que todo discurso puede alinearse sobre varios pentagramas de una misma partitura (Lacan, 2007d). Aquello que detiene este discurrir incesante de las significaciones es el punto de almohadillado, también denominado punto de capitón: aquí el tejido del significante se une con el tejido del significado.

Esta referencia puede analizarse a propósito del pensamiento agustiniano, al que Lacan también alude en este momento. En efecto, Agustín de Hipona es un filósofo que el psicoanalista nombra en reiteradas oportunidades durante estos años. Antes de indicar de manera concisa este parentesco, es necesario aclarar que en los textos de este autor no existe, como advierte Sinnott (2014), una reflexión sobre los signos y el lenguaje que sea consistente y que concluya en una teoría acabada. Por el contrario, se encuentran vestigios parciales de sus ideas en distintos escritos. Entre ellos, podemos mencionar *Principios de la dialéctica* (2003), *El Maestro* (2014) y “La doctrina cristiana” (1957). A pesar de esta dispersión, Coseriu (1977) afirma que la mirada agustiniana del signo es el planteo más notable que ha legado la Antigüedad.

Un antecedente del signo saussureano puede encontrarse en *Principios de la dialéctica* (2003). Aquí la palabra, en tanto cosa en sí, es definida como signo de una cosa que puede ser entendida por el que escucha y proferida por el que habla. La *cosa* se presenta aquí con una doble acepción: incluye tanto el referente como el significado. Es importante observar el lugar relevante que ocupa, en esta definición, el otro. El filósofo entiende que hablar es producir un signo con voz articulada y que toda palabra suena, es decir, tiene sonido. A la distinción entre

¹⁷ En 1955 Lacan (2007c) ubica a la sincronía en relación con el significante y a la diacronía, con el significado.

palabra, signo y cosa, Agustín le suma dos nociones, el decible y la dicción. Mientras que el decible está en relación con lo que la palabra significa y se concibe en el alma, la dicción remite de manera conjunta a la palabra y al decible, es decir, al acto de emitir una palabra con una significación.

El diálogo filosófico con Adeodato que contiene *El Maestro* (2014) se inicia con una pregunta sobre el lenguaje y su intencionalidad: ¿qué queremos hacer cuando hablamos? En estas páginas el filósofo no explicita la definición de signo, pero advierte que un signo es tal sólo si significa alguna cosa¹⁸. Esta relación entre signo y significación será profundizada en “La doctrina cristiana” (1957). En este texto describe la palabra como signo que se emplea para denotar alguna significación y advierte el punto que hemos marcado respecto de Lacan: “El signo es toda cosa que, además de la fisonomía que en sí tiene y presenta a nuestros sentidos, hace que nos venga al pensamiento otra cosa distinta” (Libro II, Capítulo I).

Regresando nuevamente a las enseñanzas lacanianas, otra de las características del significante sobre la que se insiste en este tiempo es su autonomía, es decir, su funcionamiento propio. Lacan, siguiendo la propuesta de Jakobson y Halle (1980), reformula las leyes de condensación y desplazamiento establecidas por Freud (1991) en términos de *metáfora* y *metonimia*. Estas son, según él, funciones creadoras ejercidas por el significante sobre el significado (Lacan, 2008b). Mientras que la metonimia alude a la conexión palabra a palabra, la metáfora remite a la conexión palabra por palabra. En estos años el objeto es pensado como metonímico –el objeto del deseo es el objeto del deseo del Otro y el deseo siempre es deseo de Otra cosa–, mientras que el sentido es concebido como metafórico –surge de la sustitución de un significante por otro en la cadena simbólica– (Lacan, 2005).

Antes de concluir estas líneas, quisiéramos subrayar que, respecto de lo real, el psicoanalista postula en estos años que el significante es introducido en lo real por su misma existencia; es decir, las palabras se dicen, las frases se articulan y se encadenan y, de esta manera, estructuran lo real (Lacan, 2008g)¹⁹.

3.2. El significante y el sujeto

El segundo tiempo del significante en las enseñanzas de Lacan puede ser localizado a partir de 1957. No obstante, consideramos que los primeros años, hasta 1960, fecha en la que se enuncia, por primera vez, la célebre definición del significante en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” (2008h), conforman un periodo de transición en el que empiezan a emerger ciertas elaboraciones teóricas que serán ampliadas en los años siguientes.

En el *Seminario V* (2005), en el *Seminario VI* (2014b) y en el *Seminario VII* (1990) Lacan esboza algunas ideas que luego se cristalizarán en el escrito de 1960. De hecho, en estos

¹⁸ Lacan (1998) articula de manera detallada el significante con su interpretación de *El Maestro* (2014) en el *Seminario I*.

¹⁹ Recordemos que la definición de lo real sufre distintas modificaciones a lo largo de las enseñanzas lacanianas.

seminarios el psicoanalista, que comienza a desplegar la construcción del grafo del deseo que se formalizará en ese texto, relaciona el significante con el Otro, el sujeto y la represión.

En primer lugar, en el *Seminario V* el Otro, en tanto compañero del lenguaje y marcado por el significante, es concebido como sede del código –al que en este curso se lo describe como el “haz de los empleos” (Lacan, 2005: 19)–. De allí que se lo defina como lugar y tesoro del significante. En el *Seminario VI* (2014b) se anticipa una afirmación que será ampliada en 1960: el Otro carece de un significante, ya que no hay significante que garantice, autentifique la cadena simbólica.

Es interesante marcar que el término *tesoro*, que forma parte de la caracterización del Otro, ya aparece ligado al significante en el *Curso de lingüística general* (2007). En este texto esta noción se enlaza con las conexiones asociativas del signo lingüístico: “Ya no se basan en la extensión; su sede está en el cerebro, y forman parte de ese *tesoro interior* que constituye la lengua de cada individuo” (Saussure, 2007, T.II: 252).

En segundo lugar, en 1958, en el *Seminario VI*, en el que el grafo toma un lugar más preponderante, Lacan (2014b) advierte de la captura del hombre: el sujeto se inscribe en el significante. En ese año, incluso, en “La dirección de la cura y los principios de su poder” (2008a) nombra al sujeto como sujeto del significante y en el *Seminario VII* (1990) destaca su prevalencia en la cadena inconsciente. El sujeto se sitúa así y se constituye en correspondencia con el significante. En este sentido, la S mayúscula le permite a Lacan hacer referencia a ambos: no puede pensarse uno sin el otro. Como en los años precedentes, la articulación estará en la base de la definición del significante; este se caracteriza por su vínculo con otros en un sistema de oposiciones dentro de una batería significativa. Esta articulación es lo que lo diferencia del signo, dado que es entendido como aquel que representa la ‘cosa’ en tanto tercer elemento.

Que el significante pueda ser barrado es otro de sus rasgos esenciales. En el *Seminario V* Lacan (2005) sostiene que una de sus dimensiones fundamentales es poder anularse a sí mismo. En el *Seminario VI* (2014b) y en el *Seminario VII* (1990) afirma que la represión opera sobre él; solo se pueden reprimir los elementos significantes. La barra que separa el significado y el significante será, pues, trasladada al sujeto (\$), ya que este está atravesado por este último, está marcado por su efecto. El sujeto es conceptualizado, así, como un sujeto dividido.

En 1960, en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”²⁰ (2008h) Lacan introduce su clásica fórmula del significante. En este texto el psicoanalista manifiesta que un significante es lo que representa al sujeto para otro significante; de aquí en más significante y sujeto serán dos nociones que se concebirán enlazadas. Esta nueva definición, que pone de manifiesto la diferencia como tal, lo aleja aún más de la concepción de signo, ya que este representa algo para alguien, quien es soporte del signo (Lacan, 1961-1962). El signo se ubica, por ende, del lado de la psicología, mientras que el significante queda alineado con el psicoanálisis (Lacan, 1964-1965).

²⁰ Para una ampliación sobre este escrito véase Eidelzstein (1995).

Que un significante sea lo que representa al sujeto para otro significante presenta diversas implicancias. Una de ellas es que el sujeto no se halla en un único significante; al decir de Eidelsztein (1995: 52), es un sujeto “intervalar”: está localizado entre dos elementos. De esta forma, el significante se constituye como aquel para el cual todos los demás significantes representan al sujeto. Si este falta, los otros no representan nada. Como hemos apuntado, el sujeto está atravesado por la cadena simbólica, es un sujeto dividido, es efecto del significante. De esta forma, no hay sujeto sino por el significante. Esta caracterización insiste con lo que hemos desarrollado en el primer tiempo y que retoma la descripción del signo saussureano: lo que distingue al significante es ser lo que los otros no son, no es más que diferencia. En esta línea, en el *Seminario XVI* Lacan (2008i) afirma que su función es ser diferencia absoluta.

En el *Seminario XI* el psicoanalista (2001) ejemplifica esta definición a partir de una piedra cubierta con jeroglíficos. Comenta, por un lado, que si alguien encuentra en el desierto una piedra con estas características sería una equivocación pensar que el significante se dirige a esta persona y, por el otro, que este individuo no entendería su significado. Por el contrario, manifiesta que es un significante porque cada una de esas inscripciones está relacionada con la otra. La relación del significante es esencialmente al significante, ya que este no significa nada, no puede significarse a sí mismo. Esta definición es la estructura de todas las formaciones del inconsciente y explica la división originaria del sujeto (Lacan, 2008d).

Lacan (1961-1962, 2007a) establece, entonces, una primacía de la función significante en la realización del sujeto, dado que este está determinado por esta función, marcado por su barra. Es un sujeto tachado, no-sabido como tal. Por esta intervención está dividido entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado (Lacan, 2008c). Esta escisión también puede leerse a propósito del inconsciente. El inconsciente, al igual que el sujeto, no puede concebirse sin el significante. En el *Seminario XI* (2001) el psicoanalista señala que el inconsciente, juego del significante, es la suma de los efectos de la palabra en un sujeto, en el nivel en que el sujeto se constituye a partir de sus efectos.

En “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” (2008h) se subraya, por otra parte, que el inconsciente, a partir de Freud, es una cadena de significantes que en otro escenario se repite e insiste para interferir en los cortes que le ofrece el discurso a través del lapsus o del chiste. La sesión psicoanalítica se presenta como una ruptura de un falso discurso, en el que se produce un corte en esta cadena. En el *Seminario VIII* (2003) Lacan señala que el psicoanalista no puede dar más que el signo de la falta de significante. Esta vacilación del enunciado que hace emerger la enunciación da cuenta, de esta manera, de la relación del sujeto con el significante. En este horizonte, el sujeto, sitúa Lacan (1961-1962, 2008i), siempre aparece para desaparecer y reaparece para desaparecer de nuevo en una pulsación, es decir, aparece, pero en seguida es borrado, ahogado. En el *Seminario X* (2007e) se sostiene que el significante revela al sujeto, pero borrando su huella.

En cuanto a las fuentes que en este segundo tiempo se incorporan, el psicoanalista menciona el *Crátilo* de Platón (2005)²¹. En este texto, en una conversación entre Sócrates, Hermógenes y

²¹ Es importante recordar que la preocupación de Platón por el lenguaje y sus aristas puede leerse en distintos diálogos. Véase Platón (2007a, 2007b).

Crátilo, el filósofo griego aborda la pregunta por el lenguaje y su adecuación (o no) a la realidad. Entendemos que en este intercambio se abren dos caminos que pueden haber convocado la reflexión del psicoanalista y que están enlazados con su conceptualización del significante. El primero está relacionado con el nombre. Platón hace un análisis aquí de los nombres propios a partir de la etimología y del análisis semántico. Discute, de esta forma, con las tesis naturalistas al mostrar la contradicción en sus supuestos y concluye que los nombres no son semejantes a las cosas. El segundo camino está vinculado con el error. En efecto, el planteo de Sócrates da cuenta de la incompatibilidad semántica de la lengua. La imitación del nombre no es exacta. Según Mársico (2005), el filósofo demuestra en este diálogo que el lenguaje permite errar, ya que la lengua no forma un sistema semántico coherente.

Otro de los autores al que se alude en estos años a propósito del significante y, en especial, del nombre propio es Alan Gardiner (1957), que en 1940 publica un pequeño ensayo bajo el título *The theory of proper names. A controversial essay*. Este trabajo polemiza con la concepción de Russell respecto de esta categoría. Gardiner (1957) concluye este estudio definiendo el nombre propio como palabra (o grupo de palabras) a la que se le reconoce como fin específico la identificación y que intenta lograr ese objetivo solamente por su sonido distintivo, sin tomar en cuenta su significación. El nombre propio es una marca identificatoria reconocible, que identifica su objeto en virtud de su sonido y que tiene poder indicativo. Podría señalarse que todas las palabras dependen de su marca distintiva, pero, en el caso puntual de los nombres propios, esta marca depende exclusivamente del sonido.

Avanzando en las enseñanzas lacanianas, al igual que en el primer momento, el psicoanalista menciona el punto de basta o punto de capitón y lo describe como aquel que detiene el deslizamiento de la significación a través de un significante. En una perspectiva diacrónica el punto de basta se encuentra en la frase, en la medida en que cierra su significación en el último término. Sella su sentido por su efecto retroactivo. En la sincronía este movimiento se da a través de la metáfora.

Por último, en cuanto al Otro, en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” Lacan (2008h) retoma su caracterización como lugar y tesoro del significante²², aunque se aleja aquí de su conceptualización como lugar del código. En este punto, el psicoanalista aclara que en el Otro no hay correspondencia unívoca entre un signo con algo, en tanto el significante se constituye por sus relaciones con los demás²³. Por otra parte, el término *tesoro* –que, como hemos indicado anteriormente, aparece en el *Curso de lingüística general* (2007)– remite no solo a un lugar, sino también al valor, en particular, al valor de cambio que tiene cada elemento respecto de los otros²⁴. El tesoro, en este sentido, no constituye un todo como el código: “El tesoro es lo que es, más allá de lo que contenga” (Eidelsztein, 1995, 69). En este escrito el psicoanalista reitera su visión de que el Otro está barrado, en tanto no hay

²² También se refiere al Otro como lugar significante en el *Seminario X* (2007e).

²³ En “Televisión” Lacan (2018b) también toma distancia de esta idea.

²⁴ La relación entre el valor de cambio y el valor de uso de la teoría marxista con el significante está explicitada en el *Seminario XVI* (2008i).

Otro del Otro que actúe como garante. En otras palabras, el Otro está incompleto. En el *Seminario X* (2007e) se insiste en que el sujeto se constituye en el lugar del Otro, sobre lo dado del tesoro del significante.

Este modo en el que Lacan concibe el estatuto del Otro dialoga con el trabajo de un lingüista polaco, contemporáneo de Saussure, que ha quedado relegado dentro de la historia de la lingüística, a pesar de que ambos conocían sus trabajos, a saber, Baudouin de Courtenay (Stankiewicz, 1972). En este sentido, el psicoanalista nombra a este autor en algunas oportunidades y considera su enfoque un antecedente valioso de la teoría del signo²⁵. Veamos brevemente qué plantea el lingüista en sus estudios.

Al igual que Saussure, Baudouin de Courtenay (Stankiewicz, 1972) discute con la idea de que la lengua es un organismo y que la lingüística es una ciencia natural. En este sentido, abogaba por revisar y renovar los estudios del lenguaje y por la importancia del método científico. De acuerdo con su pensamiento, estudiar las lenguas que existen es más importante que estudiar las que ya desaparecieron. Sus mayores contribuciones están en relación con su teoría del fonema y de la alternancia fonológica: en sus trabajos distingue sonido, fono y fonema.

A pesar de no emplear la noción de signo, este autor considera que el fonema es un concepto unitario perteneciente al ámbito de la fonética, que existe en la mente gracias a una fusión psicológica de las impresiones resultantes de la pronunciación de un mismo sonido; es el equivalente psicológico de un sonido de habla (de un sonido físico). Los fonemas constan de elementos psicológicos (articulatorios y auditivos) últimos que no pueden descomponerse en elementos más pequeños. Se refiere así a las representaciones auditivas y articuladas.

A su vez, según este autor, la lingüística es el estudio científico de la lengua o del habla, en toda su diversidad. De esta forma, busca el orden en los fenómenos del lenguaje a partir de una cadena de conceptos claramente definidos en la masa de ideas vagas y difusas que las personas tienen sobre la lengua. Señala que, por esta razón, no es una ciencia ‘completa’: no se puede tener el conocimiento de todas las lenguas. Cada investigador domina solamente un fragmento. Es interesante subrayar que en sus desarrollos menciona la importancia de pensar la lingüística en relación con otros campos del saber: sociología, psicología, anatomía, acústica, fisiología.

Para este lingüista, el lenguaje es un fenómeno social; en otras palabras, los procesos lingüísticos son manifestaciones sociales de las relaciones entre los individuos. Es de aquí que la lingüística deba distinguir el individuo de la sociedad. Según su concepción, el lenguaje es un proceso recurrente y continuo, basado en el carácter social del hombre y su necesidad de dar una expresión concreta a sus pensamientos y de comunicarlos a otro ser humano. Ninguna lengua es pura; estas son, en verdad, un instrumento y una actividad y son inseparables del hombre. Asimismo, el autor sostiene, y en esta particularidad advertimos alguno de los fundamentos del decir lacaniano, que la idea de lengua como un todo complejo e integral es un ideal. La lengua no conforma una totalidad cerrada.

²⁵ Recordemos que Jakobson (1985) ubica los desarrollos de Baudouin de Courtenay y de los estoicos (a los que Lacan referirá en el tercer tiempo) como antecedentes del signo saussureano.

3.3. El significante: entre lo real, simbólico e imaginario

El tercer tiempo del significante puede ubicarse a partir del *Seminario XVII* (2006) de 1969, ya que en este curso esta noción aparece articulada con el goce: de hecho, aquí se afirma que puede servir como su “aparato” (Lacan, 2006: 51)²⁶. Como hemos comentado, si se compara este momento con los años anteriores, es decir, con los últimos seminarios dictados por Lacan, el término deja de irrumpir con tanta insistencia en las palabras del psicoanalista. En efecto, en este periodo el registro de lo real ocupa un lugar más destacado en el escenario teórico-analítico, lo que determina un desplazamiento, en sus enseñanzas, del plano simbólico. De allí que otras nociones enlazadas con el campo del lenguaje, tales como escritura, letra o *lalangue*, que se nutren de la dimensión real²⁷, releguen, al menos en parte, el significante concebido en tanto simbólico. En este panorama, es relevante indicar que el *Seminario XVII* (2006) se dicta dos años antes de que Lacan acuñara el término *lalangue*²⁸, a partir del cual reformula el modo en que entiende la lengua y el lenguaje, y que en el *Seminario XX* (2008e) de 1972 el psicoanalista se refiere a la lingüística como *lingüistería*, neologismo que refleja su alejamiento de los estudios del lenguaje.

Ahora bien, un estudio atento de los cursos y de los trabajos producidos en este momento visibiliza que lo que prevalece en torno al significante es su articulación con el registro imaginario y real. En efecto, a pesar de que en diversas oportunidades lo sigue ubicando dentro de la dimensión simbólica, por ejemplo, en el *Seminario XXIV* (1976-1977), advertimos numerosos fragmentos que dan cuenta de que el significante puede analizarse también a la luz de los otros dos planos.

La definición clásica del significante –este es lo que representa un sujeto para otro significante– persiste, como señalamos, a lo largo de este periodo. No obstante, localizamos dos matices que Lacan le imprime a esta formulación. Por un lado, se plantea que la intención de este enunciado no es hacer referencia a la representación. Por el contrario, en el *Seminario XVII* (2006) se establece que el significante es representante del sujeto; no es su representación, ni tampoco la de otro significante. El *Seminario XVIII* (2014a) agrega que allí donde el sujeto es representado, este no está. Por el otro, el psicoanalista incorpora la problemática del referente y lo distingue del significado y del significante. Sobre este punto, en el *Seminario XX* (2008e) recuerda que el significante produce efectos de significado –entre ambos existe una barrera que franquear– y añade que la referencia es solo aproximativa: “la relación del significado con lo que está allí como tercero indispensable, a saber, el referente, es propiamente que el significado lo yerra” (Lacan, 2008e: 29). Discute, además, con la idea de arbitrariedad del signo saussureano, dado

²⁶ La relación entre lo simbólico y el cuerpo es trabajada en Lacan (1993).

²⁷ Rabinovich (1986) sostiene que la introducción del concepto de *lalangue* en Lacan es una culminación de un largo recorrido a lo largo del cual lo real va encontrando su lugar en el seno mismo de lo simbólico, es decir, de la estructura del lenguaje como tal.

²⁸ Hemos trabajado esta noción en Autor (2021).

que, según él, el vínculo entre significante y significado es contingente. El significante no tiene relación con su efecto de significado; este tiene que ver con lo que se escucha de aquel.

Si bien la definición del significante persiste en estos años, evidenciamos –ya lo destacamos– un cruce entre esta noción y el registro imaginario y el real, que no se manifiesta en los tiempos anteriores. En primer lugar, en cuanto a lo imaginario, este vínculo queda establecido con nitidez en el *Seminario XVIII* en el que Lacan (2014a) menciona este término y lo caracteriza como semblante: “Todo lo que es discurso puede presentarse como semblante, y nada se construye allí sino sobre la base de lo que se llama significante. Desde la perspectiva en lo que presento hoy, *el significante es idéntico al estatuto como tal del semblante*” (Lacan, 2014a: 15).

En este curso el psicoanalista establece una distinción entre la letra²⁹ y el significante, al que, incluso, denomina “semblante por excelencia” (Lacan, 2014a: 113). La escritura queda aquí ligada a lo real y el significante, a lo simbólico.

Respecto de esta diferenciación, Miller (2020) indica que afirmar que el significante es semblante es plantear necesariamente una equivalencia entre lo simbólico y lo imaginario: el significante se nutre de la imagen y de la apariencia. Para este psicoanalista, a la altura de este seminario ambos registros aparecen entremezclados y se oponen de manera conjunta a lo real. Esta caracterización, según él, está en camino hacia la elaboración del nudo borromeo, en el que las tres dimensiones se encuentran enlazadas.

En segundo lugar, sobre el significante y lo real, es en el *Seminario XX* (2008e) en el que se enuncia, con mayor precisión, el nexo entre lo simbólico y el goce³⁰. En este curso Lacan califica el significante como necio y, a pesar de que sigue señalando que su función es el fundamento de la dimensión de lo simbólico, lo localiza a nivel de la sustancia gozante: el significante no es solo la causa del goce, sino también hace un alto en este³¹. En otras palabras, el significante se presenta así en relación con la sustancia; el lenguaje es cuerpo. En esta línea, en el *Seminario XXIII* (2018c) el psicoanalista recuerda que las pulsiones son el eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir.

A partir esta articulación entre lo simbólico y lo real, Miller (2000) revisa y reinterpreta la formulación clásica de significante, al que define como aquel que representa un goce para otro significante. En este sentido, el registro simbólico pierde autonomía, ya no se cierra sobre sí mismo: ahora, el goce se vehiculiza en la cadena significativa. De esta forma, la introducción del significante depende del goce y este no puede ser pensando sin aquel.

En 1972 y 1973, durante el *Seminario XX* (2008e), Lacan determina, al remitirse a *lalangue*, que el significante es signo de un sujeto: “Entiendan el *signo* como les plazca, incluso el *thing* del inglés, la cosa” (Lacan, 2008e: 171). Al incluir ahora la noción de signo, este enunciado ha

²⁹ Para un estudio sobre la letra en Lacan véase Cosentino (2017).

³⁰ Véase Colette Soler (2021) para una ampliación de este tema.

³¹ En el *Seminario XXII* (1974-1975) Lacan plantea que el significante interviene en el goce.

sido analizado como un viraje en la definición del significante (Gómez, 2006). Se sustituye así el par significante/significado por el de signo/sentido. No obstante, otra lectura posible de este fragmento consiste en pensar que aquello en lo que el psicoanalista focaliza su interés es en el lazo con el goce. En efecto, el signo es concebido aquí en términos materiales como la cosa.

Que el lenguaje sea cuerpo es una proposición que puede localizarse en el pensamiento estoico, escuela filosófica que Lacan cita como fuente en estos años al momento de desarrollar el significante y que le sirve de fundamento para dar cuenta de su materialidad³². Antes de referirnos muy brevemente a los estoicos, resulta necesario aclarar que acceder a sus planteos teóricos es una tarea ardua: en efecto, los textos completos de esta época no han sido conservados, sino que se han transmitido por comentaristas en tiempos posteriores, lo que obstaculiza profundizar en ciertos detalles. Sin embargo, es conocido el hecho de que, en esta doctrina, el lenguaje ocupa un lugar central y definido, debido a que se constituye como un objeto de estudio por sí mismo³³.

La referencia más mencionada sobre lo que siglos más tarde se denominará *signo lingüístico* es la de Sexto Empírico (2012). En efecto, en *Contra los dogmáticos* se halla un antecedente de esta noción:

hay tres elementos que están interrelacionados: el significado, el significante y el objeto. El significante corresponde a la expresión, por ejemplo el nombre “Dión”, el significado, a la propia cosa indicada por la expresión y que nosotros percibimos al someterse a nuestra facultad intelectual, pero que los bárbaros no captan por más que oigan la expresión; y el objeto, al referente externo, como es el propio Dión. (Empírico, 2012: 233)

Para los estoicos la ‘cosa significada’ (*lektón*) –el expresable o decible según la traducción³⁴– es incorpórea, no tiene existencia autónoma³⁵. En cambio, la expresión, en términos actuales, el significante, y el objeto son elementos corpóreos. Esta escuela reivindica las entidades corpóreas como centro de su teoría ontológica³⁶.

Para finalizar este apartado, nos interesa recuperar el vínculo que Lacan sitúa en estos años entre el significante y el discurso. En el *Seminario XIX* (2016) el psicoanalista apunta que el significado de un significante del que puede desprenderse un sentido viene siempre del lugar que el mismo significante ocupa en otro discurso. A su vez, en el *Seminario XX* (2008e) postula

³² El estoicismo fue una escuela filosófica fundada por Zenón de Citio alrededor del siglo IV a.C.

³³ Véase Behares (2010) para una ampliación de los antecedentes estoicos en la teoría saussureana.

³⁴ El decible se puede pensar en términos de sentido (Sinnott, 2014).

³⁵ Según los estoicos, los incorpóreos son el vacío, el lugar, el tiempo y el decible. Para una ampliación de la teoría de los incorpóreos véase Bréhier (2011).

³⁶ A diferencia de Platón, los estoicos, al defender su carácter natural, rechazan la mirada convencionalista del lenguaje (González Pereira, 2009; Sinnott, 2014).

que el significante como tal no se refiere a nada que no sea un discurso, es decir, a un modo de funcionamiento del lenguaje como vínculo entre los que hablan y para el caso del discurso analítico evoca que lo que se enuncia como significante se le da una lectura diferente de lo que significa. En el *Seminario XXIII* (2008c) añade que es necesario que el significante resuene.

4. PALABRAS FINALES

Es indudable que el diálogo entre los estudios del lenguaje y el psicoanálisis contribuye a desnaturalizar, revisar y profundizar en ciertas nociones que han sido y siguen siendo operadores teóricos en ambos campos del saber. Este artículo, en particular, buscó desarmar un término que ha cobrado impulso a partir del *Curso de lingüística general* (2007) y que se localiza en un punto de intersección entre el decir sobre el lenguaje y el decir sobre el inconsciente, a saber, el significante.

El recorrido por los seminarios y los textos elaborados por Lacan nos ha permitido identificar tres tiempos diferentes en los que se entretajan discursivamente distintos sentidos en torno al significante. En el primero de ellos, entre 1953 y 1957, es la estructura, entendida a través de sus elementos y de cómo estos funcionan, aquella que se vincula con el modo en que se concibe esta noción y organiza sus desarrollos teóricos. En el segundo, entre 1957 y 1969, se instaura la definición de significante que continúa vigente en la actualidad y que lo enlaza con el sujeto lacaniano. Finalmente, en el tercero, cuyo inicio puede ubicarse a partir de 1969, se denuncia un significante atravesado por el registro imaginario y el registro real, que no puede ser entendido únicamente desde la mirada simbólica. A su vez, este camino ha mostrado que los enfoques lacanianos no solamente anclan sus raíces en los lineamientos que establece el *Curso* (2007), sino que también se basan en otras fuentes que el mismo Lacan menciona. En este sentido, nombra a Benveniste, a Agustín de Hipona, a Alan Gardiner, al *Crátilo* de Platón, a Baudouin de Courtenay, a Quintiliano, a Jakobson y a los estoicos.

Este artículo, en síntesis, ha evidenciado que bajo el término *significante* subyacen diversas tramas que no sólo no se excluyen, sino que se complementan. En efecto, esta noción puede ser entendida, a partir de su naturaleza articulada, como aquella que representa al sujeto para otro significante y que no presenta a priori un significado prestablecido. El significante se localiza así en la estructura, en la que se establecen relaciones diacrónicas y sincrónicas. Pero, además, el significante no sólo se caracteriza por estas singularidades, en tanto su lectura no se restringe únicamente al plano simbólico. El significante es también, para el psicoanálisis lacaniano, imagen y goce: se constituye, así, a través de la dimensión imaginaria y real, como apariencia y cuerpo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrivé, Michel. 2001. Significante saussureano y significante lacaniano. En *Lingüística y psicoanálisis* (pp. 145-167). México: siglo XXI.

Behares, Luis Ernesto. 2010. “Antigüedad” y “novedad” del significante saussureano. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 52 (1): 75-90.

- Benveniste, Émile. 2004. *Problemas de lingüística general*. Tomo I y II. México: Siglo veintiuno editores.
- Bréhier, Émile. 2011. *La teoría de los incorporeales en el estoicismo antiguo*. Buenos Aires: Leviatán.
- Cosentino, Maximiliano. 2017. *Letra, escritura y epistemología en psicoanálisis*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXIV Jornadas de Investigación - XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Coseriu, Eugenio. 1977. *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje. Estudios de historia de la lingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Eidelsztein, Alfredo. 1995. *El grafo del deseo*. Buenos Aires: Manantial.
- Empírico, Sexto. 2012. *Contra los dogmáticos*. Madrid: Gredos.
- Flores, Valdir. 1999. *Linguística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Freud, Sigmund. 1991. *Obras completas. La interpretación de los sueños (primera parte)*. Tomo IV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardiner, Alan. 1957. *The theory of proper names. A controversial essay*. Londres: London University press.
- Gómez, Mariana. 2006. Del significante a la letra. La semiótica peirceana en el proceso de formulación del discurso lacaniano. En *Actas del XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 356-359.
- González Pereira, Miguel. 2009. La intuición estoica del significado gramatical y su influencia en Varrón. En *Estudios de Historiografía Lingüística*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Hipona de, Agustín. 1957. De Doctrina Christiana. En *Obras de san Agustín*. Vol.XV. Madrid: Editorial Católica.
- Hipona de, Agustín. 2003. *Principios de la dialéctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Hipona de, Agustín. 2014. *El Maestro*. Buenos Aires: Colihue.
- Jakobson, Roman & Morris Halle. 1980. *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Jakobson, Roman. 1985. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Lacan, Jacques. 1961-1962. *Seminario IX. La identificación* [en línea]. Disponible en: <https://www.lacanterafreudianacom.ar/lacanterafreudianajaqueslacanseminario9.html>

Lacan, Jacques. 1964-1965. *Seminario XII. Problemas cruciales para el psicoanálisis*. Inédito. Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.

Lacan, Jacques. 1974-1975. *Seminario XXII. R.S.I.* [en línea]. Disponible en: <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.10.1%20CLASE%20-01%20%20S22.pdf>

Lacan, Jacques. 1976-77. *Seminario XXIV. Lo no sabido que sabe de la una-equivocación se ampara en la morra* [en línea] Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/29%20Seminario%2024.pdf>

Lacan, Jacques. 1987. *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 1990. *Seminario VII. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 1993. *Psicoanálisis. Radiofonía y televisión*. Barcelona: Anagrama.

Lacan, Jacques. 1998. *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 2001. *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 2003. *Seminario VIII. La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 2005. *Seminario V. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 2006. *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 2007a. El Seminario sobre “La carta robada”. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, Jacques. 2007b. Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, Jacques. 2007c. La cosa freudiana, o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, Jacques. 2007d. La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, Jacques. 2007e. *Seminario X. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. 2008a. La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Lacan, Jacques. 2008b. La significación del falo. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques. 2008c. Kant con Sade. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques. 2008d. Posición del inconsciente. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques. 2008e. *Seminario XX. Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2008f. La ciencia y la verdad. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques. 2008g. *Seminario IV. La relación con el objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2008h. Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques. 2008i. *Seminario XVI. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2009. *Seminario III. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2014a. *Seminario XVIII. De un discurso que no fuera del semblante*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2014b. *Seminario VI. El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2016. *Seminario XIX. O peor*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2018a. Discurso de Roma. Otros escritos (pp. 147-179). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2018b. Televisión. En *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J Jacques. 2018c. *Seminario XXIII. El sinthome*. Buenos Aires: Paidós.
- Mársico, Claudia. 2005. Introducción. En Platón, *Crátilo*. Buenos Aires: Losada.
- Miller, Jacques-Alain. 2000. Los seis paradigmas del goce. En *El lenguaje, aparato de goce*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Miller, Jacques-Alain. 2020. *De la naturaleza de los semblantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Milner, Jean-Claude. 1996. *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- Milner, Jean-Claude. 1999. *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Milner, Jean-Claude. 2003. *El periplo estructural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pêcheux, Michel. 1990. *Analyse de Discours: Trois époques*. En Malidier, Denise (comp.) *L'inquiétude du discours*. Francia: éditions des Cendres.

Platón. 2005. *Crátilo*. Buenos Aires: Losada.

Platón. 2007a. *Fedro*. Buenos Aires: Losada.

Platón. 2007b. *Gorgias o de la retórica*. En *Diálogos*. Madrid: Espasa Calpe.

Quintiliano, Marco Fabio. 1942. *Instituciones Oratorias*. Madrid: Casa Editorial Hernando.

Rabinovich, Diana. 1986. *Sexualidad y significante*. Buenos Aires: Manantial.

Saussure, Ferdinand. 2007. *Curso de lingüística general*. Tomo I y II. Buenos Aires: Losada.

Sinnott, Eduardo. 2014. Introducción. En Hipona de, A. *El Maestro*. Buenos Aires: Colihue.

Soler, Colette. 2021. *Retorno a la "Función de la palabra"*. *Curso Colegio Clínico de París 2018-2019*. Buenos Aires: Ediciones de Foros Hispanohablantes.

Stankiewicz, Edward (editor). 1972. *A Baudouin de Courtenay Anthology. The beginning of structural linguistics*. Canadá: Indiana University Press.

Hacia la descripción de *(ya) ves que* como marcador del discurso en la variante del español de la Ciudad de México

Towards the description of (ya) ves que as a discourse marker in the Spanish variant of Mexico City

Josaphat Enrique Guillén Escamilla

Universidad Nacional Autónoma de México

jguillene@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la descripción funcional del marcador discursivo *(ya) ves que* en la variante del español de la Ciudad de México. Como punto de partida, se adopta la clasificación de Martín-Zorraquino y Portolés (1999) y se plantea que este marcador es un marcador conversacional y que –por la presencia y el tipo de verbo– está estrechamente relacionado con los enfocadores de la alteridad provenientes de un verbo de percepción. De tal forma, sus funciones están asociadas directamente con el oyente y con el tipo de interacción que se establece entre los interlocutores. Para el análisis se incluyeron los conceptos de apéndice justificativo (Ortega, 1986), función fática interna (Pons, 1998b), *shields* (Caffi, 1999) e impersonalización y perspectivización (Albeda, 2018a, 2018b). Los datos provienen de tres corpus orales del español de la Ciudad de México (Lope Blanch, 1971, 1976; Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015) que, en conjunto, forman un total de 174 entrevistas. Finalmente, los resultados muestran que *(ya) ves que* puede desempeñar tres funciones particulares: (i) introductor de justificación, (ii) focalizador y (iii) atenuador, todas ellas relacionadas, además, con un matiz modalizante. Esta investigación es parte del Proyecto “Estudio de los marcadores discursivos característicos de la Ciudad de México: sus funciones pragmáticas, desarrollo y contraste”, desarrollado en el Centro de Lingüística Hispánica “Juan Manuel Lope Blanch”, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Palabras clave: marcadores discursivos, marcadores conversacionales, modalización, atenuación

Abstract

This paper aims to describe functionally the discourse marker *(ya) ves que* in the variant of Mexico City Spanish. As a theoretical framework the classification developed by Martín-Zorraquino y Portolés (1999) has been adopted, thus *(ya) ves que* can be considered as a conversational marker, and due to features of the verb, it is closely linked to focalisers of the alterity which come from a perception verb. So that its functions are directly related with the listener and with the kind of interaction that is held by interlocutors. For the analysis, we also include concepts such as justificatory appendix (Ortega, 1986), inner phatic function (Pons, 1998b), shields (Caffi, 1999), and impersonalization and perspectivization (Albeda, 2018a, 2018b). The data are taken from three oral Mexico City Spanish corpora (Lope Blanch, 1971, 1976; Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015) which altogether integrate 174 interviews. Finally, results show that *(ya) ves que* can perform three distinct functions: (i) justification

introducer, (ii) focalizer, and (iii) mitigation, all of them associated with tasks of modalization. This research is part of the Project "Study of the characteristic discursive markers of Mexico City: their pragmatic functions, development and contrast", developed at the Centro de Lingüística Hispánica "Juan Manuel Lope Blanch", of the Universidad Nacional Autónoma de México.

Keywords: discourse markers, conversational marker, modalization, mitigation

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito hispánico, el estudio de los marcadores discursivos cuenta ya con una amplia tradición, lo que puede verse reflejado en la extensa variedad de investigaciones con la que ahora contamos. Una de las áreas que ha ido ganando mayor interés es la descripción de los marcadores discursivos desde una perspectiva dialectal (Schneider y Barron, 2008; Barron y Schneider, 2009; Valencia y Viguera, 2015; Fuentes, Placencia y Palma, 2016; Schneider y Placencia, 2017; Placencia y Fuentes, 2019; Santana y Borzi, 2020). En este escenario, el presente estudio está interesado en caracterizar las funciones pragmáticas del marcador discursivo *(ya) ves que*¹ en la variedad del español de la Ciudad de México.

En principio, se ha dicho que este marcador desempeña dos funciones específicas, la primera de ellas como actualizador, que “consiste en instruir al oyente para recuperar un contenido ya conocido y hacerlo accesible en el discurso” (Hernández, 2019:49), como en (1):

(1) E: entonces <~entoses> ella no tiene inconveniente en que <~que:>/ le haya dejado al niño

I: no/ bueno mi mamá como lo crio/ *ya ve que* le digo que lo crio desde chiquito/ entonces <~entós> pues <~pus> ella se acostumbró a él y pues <~pus>/ también igual/ se lo hubiera quitado pues <~pus> hubiera <~biera> sentido feo/ ¿no?

E: ¡no! bueno sí a estas alturas sí ¿no? / pero

I: sí// sí igual y también fue la decisión del niño no se quiso ir
E: bueno/ pero ahí/ o sea por más que el niño no se quiera ir pues <~pus>

(Hernández, 2019:53).

La segunda función es la de anclaje, que “consiste en marcar el contenido actualizado como un elemento relacionado con el discurso subsiguiente e importante para procesarlo” (Hernández,

¹ Nos referimos a *(ya) ves que*, pero se debe entender que también se incluye la forma *(ya) ve que*. En el caso de los ejemplos, sí se establece esta distinción.

2019, p. 49), como en (2), donde las siguientes intervenciones están relacionadas con la información que introduce el marcador:

(2) I: y ya de ahí/ ya que estaba puesto el carrito pasaba/ adonde le ponen la cosita esa para que no se zafe/ ya [*ves que lleva un <~un:> como ganchito*]

E: [ah sí co-/ como un seguro ¿no?]

I: como algo así

E: ajá

I: para que no se zafe/ ya de ahí pasaba a <~a:>/ a botón

E: ajá (Hernández, 2019:54-55).

A la luz de ejemplos como (1) y (2), se ha concluido, entonces, que las funciones de este marcador están relacionadas con la recuperación de aquella información –compartida entre hablante y oyente– que resulta, en un momento dado, comunicativamente más pertinente y que es determinante para la progresión del discurso (Hernández, 2019). De tal forma, ambas funciones son portadoras de un significado procedimental que instruyen al hablante sobre la relevancia (Sperber y Wilson, 1986) del segmento discursivo al que refieren. Con todo, hay otros casos donde el marcador no parece ajustarse totalmente a estas descripciones. Tomemos como muestra los ejemplos (3) y (4)²:

(3) 307 I: y ya después// pues <~pus> como tuvo broncas ahí con la licencia/ pues supuestamente iba a empezar a construir luego luego

308 E: mh

309 I: *ves que* querían empezar antes de semana santa/ del año pasado

310 E: no me acuerdo

311 I: ah/ porque una vez que fui a entregar la/ unos planos/ o no me acuerdo qué fui a entregar// estaba el dueño y tenían ese propósito// que contrataron a una compañía de publicidad/ y que iban a hacer una ceremonia/ de la colocación de la primera piedra/ y que

312 E: y a la mera hora no les dieron la licencia (CSCM, entrevista 1).

² Los ejemplos son extraídos de los tres corpus consultados para nuestra investigación. En cada caso, se especifica la procedencia y el número de entrevista o muestra. Se decidió conservar el etiquetado original de los materiales.

De acuerdo con Hernández (2019), la información que actualiza el marcador tiene que ser compartida por hablante y oyente; sin embargo, en (3) se puede notar que dicha característica no se cumple, ya que en 310 E queda de manifiesto que el interlocutor no comparte la información con el hablante ('no me acuerdo'). Esto obliga a que I, en la siguiente intervención, tenga que explicar la situación completa. Así pues, en casos como estos, tal parece que la función del marcador no es actualizar información compartida, sino solo presentarla y destacarla como comunicativamente más prominente.

(4) [hablando sobre la falta de tiempo de I]

76 I: no puedo/ si incluso yo iba a los aerobics <~aerobis>/ *ya ves que iba a los aerobics* <~aerobis> [antes]

77 E: [ajá]

78 I: ya no voy (CSCM, entrevista 92).

De forma similar, en su función de actualizador, Hernández (2019) sostiene que el marcador introduce una pieza de información ya conocida, pero que *no* se tenía en cuenta en el momento de la enunciación, de modo que *(ya) ves que* la vuelve accesible. De nueva cuenta, en (4) se puede notar que esto tampoco se cumple, ya que el marcador introduce la repetición de la información recién presentada ('yo iba a los aerobics'), por lo que ya era totalmente accesible para el oyente.

Así pues, a partir de casos como (3) y (4), creemos que es necesario describir con mayor detalle las funciones de este marcador. Como punto de partida, asumimos que *(ya) ves que* es un marcador conversacional y que, por el tipo de verbo, está estrechamente relacionado con los enfocadores de la alteridad que provienen de un verbo de percepción (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999). Así, a partir de esta clasificación, proponemos que se puede explicar las distintas funciones pragmáticas que desempeña, a saber: (i) introductor de justificación, (ii) focalizador y (iii) uso estratégico de atenuación. Además, como se explicará más adelante, todas estas funciones están relacionadas con la modalización.

Para su exposición, el resto del trabajo está organizado de la siguiente manera, en §2 se presentan las características de los marcadores conversacionales y de los enfocadores de la alteridad, destacando aquellas que están asociadas con la justificación y la modalización. En §3, se detalla la forma en que se obtuvieron los datos para, posteriormente, en §4, realizar el análisis de las funciones pragmáticas de *(ya) ves que*. En §5 se discuten los resultados y finalmente, en §6, se presentan las conclusiones.

2. LOS MARCADORES CONVERSACIONALES

De acuerdo con Ortega (1986), el lenguaje se constituye como un instrumento de la interacción humana que contribuye a facilitar el intercambio comunicativo cara a cara; de tal forma, los hablantes, a través de ciertos mecanismos lingüísticos, despliegan estrategias que les permiten entablar y desarrollar intercambios comunicativos de manera armónica. Entre estos elementos se encuentran los marcadores conversacionales, que reflejan la "función 'interactiva'

(‘transaccional’), orientada hacia el interlocutor” (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999:4143) que caracteriza a la conversación. De acuerdo con estos autores, los marcadores conversacionales se clasifican en cuatro grupos: (i) de modalidad epistémica, (ii) de modalidad deóntica, (iii) enfocadores de la alteridad y (iv) metadiscursivos conversacionales (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999). De todos ellos, *(ya) ves que* comparte varias características con los enfocadores de la alteridad; en particular, con los que provienen de formas verbales que pertenecen al campo de la percepción física o intelectual (*mira, oye, fijate*, etcétera) y que “apuntan, en su origen, fundamentalmente al oyente” (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999:4717).

En estos casos, las formas verbales están gramaticalizadas –o cuasi-gramaticalizadas–, por lo que se encuentran fijas en la segunda persona, aunque pueden presentarse variaciones de número (*miren, oigan, fíjense*, etcétera) y en la forma de tratamiento (*tú/usted*). Como se mencionó, tienen un valor conativo básico que las asocia comunicativamente con el oyente (Guillén, 2018). En este sentido, Hernández destaca que “como partícula actualizadora, *(Ya) ves que* presenta necesariamente el verbo en segunda persona, refiriendo al interlocutor [...] La misma expresión lingüística con otras personas gramaticales carece del valor actualizador” (2019:43). Esto indica que el hablante está implicando al interlocutor en su discurso y que, en cierto modo, está apelando a él. En consecuencia, el marcador señala el tipo de relación que se establece entre hablante y oyente, por lo que es una señal de cortesía verbal y, en ocasiones, estas estrategias de acercamiento social pueden ser “expresiones emparentadas con los ‘marcadores del discurso de modalidad epistémica’ que indican el acuerdo con el oyente (los marcadores de ‘evidencias’) y que vienen a coincidir con los ‘enfocadores de la alteridad’ en cuanto partículas de aproximación entre los hablantes” (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999:4144). Ahondaremos en esto en §4.3.

Por otro lado, como es característico en los procesos de gramaticalización, se presenta una pérdida del significado léxico de los verbos, de modo que pasan de tener un valor predicativo a tener uno discursivo. De esta forma, han adquirido un valor fático porque ya no apuntan al proceso físico de *mirar*, por ejemplo, sino que, más bien, corresponden a un llamado de atención que puede ir dirigido hacia el oyente o hacia un enunciado con la finalidad de destacarlo (Pons, 1998b). En este último caso, la “llamada de atención hacia el enunciado constituye una especie de *función fática interna*, que opera tanto anafórica (se llama la atención sobre el segmento precedente) como catafóricamente (se avisa de la importancia del segmento que se va a pronunciar)” (Pons, 1998b:219).

Esta función fática interna puede manifestarse de dos maneras distintas: (i) con usos enfáticos, donde “la llamada de atención implica de forma más o menos directa un refuerzo de lo dicho o de lo que se va a decir” (Pons, 1998b:221), y (ii) como marca lingüística de relevancia (Sperber y Wilson, 1986; Pons, 1998b), con un significado procedimental que instruye al hablante sobre la prominencia comunicativa del segmento al que remite y la importancia de su procesamiento. Cabe destacar que la distinción entre uso enfático y marca lingüística de relevancia resultará determinante para describir las funciones discursivas de *(ya) ves que*, como se verá en §4.1 y §4.2.

Con lo expuesto hasta ahora, se puede proponer que *(ya) ves que* pertenece a los marcadores conversacionales; en específico, está estrechamente relacionado con los enfocadores de la

alteridad, principalmente por el tipo de verbo y porque: (i) es una construcción cuasi-gramaticalizada, de modo que (ii) incluye un verbo de percepción que ha perdido su significado léxico, (iii) la forma verbal siempre aparece conjugada en segunda persona, por lo que (iv) involucra y/o apela al interlocutor y, finalmente, (v) ha adquirido funciones discursivas relacionadas, entre otras cosas, con la justificación, el llamado de atención y la cortesía lingüística. No obstante, hay que señalar que existen otras características formales que no se cumplen; por ejemplo, no es una entidad interjectiva, no tiene una modulación exclamativa, no puede ser un enunciado autónomo o aparecer como apéndice del enunciado en el que ocurre, entre otros aspectos (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999). De tal forma, puede resultar más conveniente situar a *(ya) ves que* bajo la etiqueta general de marcador conversacional, teniendo en cuenta que existen ciertos rasgos formales que no permiten catalogarlo propiamente como enfocador de la alteridad; sin embargo, sí tienen varias funciones discursivas en común. Así pues, una vez hecha esta precisión, a continuación se describen las funciones compartidas que son pertinentes para nuestro análisis.

2.1 Funciones asociadas con la justificación

Como parte de los enfocadores de la alteridad y, por tanto, de los marcadores conversacionales, Martín-Zorraquino y Portolés sostienen que, en ocasiones, los verbos de percepción física o intelectual “son señales de ciertas actitudes del hablante en relación con el oyente durante el curso de la conversación. Se las considera, así, a algunas *–ves, sabes, entiendes–* ‘apéndices justificativos’ (cf. Ortega 1986)” (1999:4187), a través de los cuales el hablante llama la atención del interlocutor y se justifica ante él. Particularmente, en los casos en los que interviene la forma verbal *ver* –como *ves, verás, ya ves–*, el segmento al que refiere el marcador suele presentarse como una prueba o evidencia de lo dicho anteriormente (Ortega, 1986; Martín-Zorraquino y Portolés, 1999; Fuentes, 2009), de modo que el marcador le permite al hablante justificar su opinión a partir de evidencias.

Ahora, en el caso de *(ya) ves que*, la conjunción exige la presencia de más estructura, típicamente una oración completiva (Hernández, 2019). De tal forma, este marcador no cumple con los requisitos formales para considerarlo *apéndice*; en específico, no tiene un carácter parentético y, en consecuencia, no puede ocurrir a final de enunciado o intervención, ni tampoco ser un enunciado autónomo (Ortega, 1986). Sin embargo, gracias a la presencia de *ver*, el marcador desempeña las funciones de justificación y de llamado de atención antes señaladas. Considérese los siguientes ejemplos:

(5) [hablando sobre el trámite de un permiso]

Inf.- Sí, a ver si se puede conseguir el permiso. *Ya ves que son chocantones*, eh, para dar los permisos; pero, en fin, yo creo que sí se puede.

Enc.- Yo creo que puedo mover influencias más o menos como para conseguirlo.

Inf.- Sí. (*Norma culta*, muestra III).

En (5), I señala una característica de los encargados de autorizar los permisos, que ‘son chocantones’, y esto le permite justificar su duda en la unidad previa acerca de si conseguirá o

no el permiso. En este caso, más que presentar información desconocida –puesto que es bien sabido lo engorroso que suelen ser los trámites burocráticos–, el marcador sirve para introducir una justificación de opinión.

(6) [hablando sobre un accidente que tuvo I en el metro]

514 I: tengo una cicatriz en el/ la pierna/ de una vez que me caí/ de este/ hincada
515 E: ¡ihh!

516 I: y las escaleras// como que este/ bueno bajé las escaleras/ pero de rodillas/
porque traté de/ coger a la niña/ que traía en la mano/ y la otra que llevaba en brazos
517 E: ¡ihh!

518 I: la gente fue la que me detuvo/ o sea/ ya ves que en el metro siempre hay mucha gente// entonces/ gracias a eso/ [n-/ no]

519 E: [no te]

520 I: no/ ni se lastimaron ellas/ ni nada (CSCM, entrevista 32).

En (6), la información que introduce el marcador tiene dos características, por un lado, predica o especifica algo de lo dicho en la unidad anterior (la cantidad de gente) y, por el otro, es de naturaleza genérica, de conocimiento general que es compartido por I y E (que ‘en el metro siempre hay mucha gente’). De tal forma, igual que en el ejemplo de (5), la información presentada por el marcador no es desconocida para el oyente; más bien, por su carácter genérico –y evidente– contribuye a justificar y reforzar lo dicho por I en la unidad previa. Así pues, como señala Ortega, la función de este tipo de marcadores está asociada con “la justificación de un enunciado gracias a la relación que éste mantiene con otro emitido en el pasado” (1986:287); además, dirigen la atención al segmento discursivo que introducen porque es, precisamente, la justificación de lo dicho en la(s) unidad(es) previa(s).

Por otro lado, también se ha señalado que este tipo de marcadores puede venir acompañado de un matiz modalizante porque es “un índice de la presencia del hablante” (Briz, 1993:155; Albelda y Briz, 2010). En este sentido, queremos describir dos de estos valores: (i) la focalización y (ii) la atenuación.

2.2 Funciones asociadas con la modalización

La focalización es una categoría pragmática asociada con la estructura de la información, se presenta como una llamada de atención hacia un elemento o una unidad discursiva para indicar su prominencia comunicativa (Gutiérrez, 2000). Generalmente, la información que se destaca tiende a ser nueva, una contraexpectativa o cuenta con una menor saliencia. Las lenguas tienen varios recursos para cumplir con esta función, entre ellos, el orden de palabra, rasgos prosódicos, marcadores discursivos, etcétera. En el caso de estos últimos, se ha señalado que los marcadores provenientes de verbos de percepción son focalizadores porque dirigen la atención hacia una información particular y, de esta forma, instruyen al interlocutor sobre la importancia de su procesamiento, ya que será determinante para la progresión del discurso

(Pons, 1998b; Guillén, 2018). De tal manera, la focalización se relaciona con la función fática interna descrita en §2; en concreto, con la marca lingüística de relevancia –en términos de Sperber y Wilson (1986)– ya que “Mediante este procedimiento el hablante llama la atención de forma ostensiva al oyente sobre la importancia del procesamiento de la cadena inmediatamente anterior o inmediatamente posterior a la forma verbal” (Pons, 1998b:219), pues contribuye a la progresión de la conversación. Considérese los ejemplos (7) y (8):

(7) Inf.- Bueno, pasó el tiempo, y en mi adolescencia, a todo esto que empecé a ver los conflictos familiares habituales, pues empecé a concederle el... este... razón del lado femenino... ¿no? Entonces, ya ves que las mamás se pasan luego, a determinada edad, traspolan el valor del marido al hijo mayor. El hijo mayor les da órdenes, las aconseja, les dice qué hacer, etcétera. Entonces yo pasé a ser un símbolo viril para mi mamá, de defensa ante el padre. (*Norma culta*, muestra XXVII).

En (7), *ya ves que* destaca la información que introduce, ‘las mamás traspolan el valor del marido al hijo mayor’, pues le permitirá a I explicar por qué se convirtió en un ‘símbolo viril’ para su mamá. Como se puede observar, el marcador instruye al interlocutor sobre la relevancia que tiene esta información, básicamente porque de su procesamiento dependerá la correcta integración del discurso subsecuente.

(8) [hablando sobre una niña]

748 I: dijo/ “la voy a enviar con el psiquiatra <~siquiatra>”/ dije/ “bueno está bien”/ ¡pero!/ ¡después va!/ y como/ la niña/ tú le das confianza/ la niña platica contigo/ la niña hace todo lo que tú dices/ “escribe aquí/ haz esto/ haz lo otro”/ te lo hace/ ella te lo hace/ ella te <~te:>/ tú dices esta niña/ mucha gente me dice/ “esta niña es ¡muy inteligente!”/ ¡yo no entiendo por qué la niña!/ ves que se bloqueó <~bloquió>

749 E: sí

750 I: ella se ¡bloqueó <~bloquió> completamente!/ porque/ pues <~pus> ella de allá traía calificaciones muy buenas (CSCM, entrevista 92).

En (8), I presenta información que no estaba siendo considerada por E en el momento de la enunciación –‘se bloqueó’– y que se destaca como comunicativamente más prominente porque es parte de una contraexpectativa de lo dicho en la unidad previa, ‘esta niña es muy inteligente’. Otra prueba más de la relevancia de esta información es que en 750 I se reitera que la niña ‘se bloqueó completamente’. En breve, en los casos (7) y (8), el marcador es empleado como una marca lingüística de relevancia –vinculada completamente con un valor procedimental– que instruye al interlocutor sobre la importancia de la información que introduce porque será indispensable para continuar, de manera efectiva, con el procesamiento del discurso.

Ahora bien, en el caso de la atenuación, puede definirse como:

a communicative strategy (i.e. intentional) that decreases some aspect of the communication and allows the emitters to formulate a lower level of commitment to what is said. It arises from the need to protect the face of one or more interlocutors and aims to mitigate possible adverse effects on the smooth progress

of communication. In other words, it is used for rhetorical and social purposes (Albelda, 2018b:88).

En consecuencia, puede considerarse como una categoría pragmática que ayuda a regular la relación interpersonal y social de los participantes durante la interacción comunicativa, “es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y, a la vez, de acercamiento social” (Briz y Albelda, 2013:293). Es, pues, una actividad estratégica que contribuye a que los hablantes puedan “Quitar relieve, mitigar, suavizar, restar fuerza ilocutiva, reparar, esconder la verdadera intención” (Briz, 2003:19), de modo que el intercambio comunicativo sea llevado de manera armónica. Entre los distintos recursos lingüísticos de atenuación, nos interesa describir dos en particular, (i) la ocultación del *yo/tú* o de terceros (Briz y Albelda, 2013) y (ii) la implicación del oyente en lo dicho por el hablante (Albelda y Briz, 2010). En el primer caso, se manifiesta a través de la impersonalización, esto es, “se despersonaliza o desfocaliza la fuente de la enunciación mediante mecanismos que difuminan la enunciación personal” (Albelda y Briz, 2010:246), con lo que el hablante establece un distanciamiento y disminuye, así, su involucramiento en lo dicho (Briz y Albelda, 2013). En el segundo caso, también se atenúa cuando el hablante involucra al interlocutor para compartir con él la responsabilidad de lo dicho, al hacerlo evita imponer su opinión y salvaguarda su imagen (Albelda y Briz, 2010). En este sentido, Martín-Zorraquino y Portolés (1999) apuntan que los marcadores conversacionales, en particular los enfocadores de la alteridad, –por su valor conativo básico– pueden contribuir a generar un clima de confianza con el interlocutor porque son una muestra clara del acercamiento que busca el hablante con él.

(9) Inf. A. -Bueno, pero... pues, es que eso –mira– se lo ha labrado mi mamá, realmente. El que nosotros a mi mamá la vemos... claro que con cierto respeto –¿no es cierto?– pero... este... A mi mamá siempre le hemos tenido una confianza absoluta. En todos aspectos: ya sea de jovencitas, que *ya ves que* luego... este... los papás son medio especiales, y que... “¡Ay, no! ¡Que no entre este fulanito!”, y “¡que me cae mal!”, y que lo que sea... (*Norma culta*, muestra XXI).

En (9), A está opinando sobre por qué la relación con su mamá es más cercana y una de las razones que expone es que ‘los papás son medio especiales’; esta unidad es introducida por *ya ves que* lo que le permite a presentarla como un juicio general o de la mayoría –y no como un juicio enteramente propio–, con lo que se oculta y reduce su involucramiento en lo dicho. De forma similar, el marcador permite incluir al interlocutor en lo opinado, pues también ‘ha visto’ o ‘ve’ que ‘los papás son medio especiales’, de modo que debe compartir la opinión del hablante. De tal manera, el hablante incluye al interlocutor con la finalidad de alcanzar un acuerdo y, lo más importante, hacerlo sin imponer la opinión propia sobre la del otro. Como se puede notar, estos mecanismos de atenuación están estrechamente ligados con la introducción de justificación o con la explicación –que *per se* también suelen ser estrategias de atenuación (Albelda y Briz, 2010)–, por lo que las funciones de *(ya) ves que* se encuentran siempre asociadas con un matiz modalizante, sea de focalización o de atenuación. Ahondaremos en esto más adelante (§4).

Hasta aquí, se ha señalado que, por la presencia y el tipo de verbo, *(ya) ves que* comparte varias funciones con los enfocadores de la alteridad, incluso a pesar de no cumplir con todas las características estructurales. En concreto, al ser un verbo de percepción, *ver* se asocia con funciones de justificación (*¿ves?*, *¿no ves?*) y de modalización, esta última dividida en: (i)

focalización (*verás, a ver*) y (ii) atenuación (*se ve que, por lo visto*). De tal forma, por la naturaleza del verbo, estas mismas funciones se encuentran representadas en *(ya) ves que*, aunque con las particulares que se han descrito en los dos últimos apartados. Así pues, a continuación describimos la metodología empleada para esta investigación.

3. METODOLOGÍA

Como se mencionó en la Introducción, el interés de esta investigación está centrado en describir las funciones discursivas de *(ya) ves que* en la variante del español de la Ciudad de México. De tal forma, para la obtención de los datos recurrimos a tres corpus: (i) *El habla de la ciudad de México: Materiales para su estudio* (Lope Blanch, 1971), (ii) *El habla popular de la ciudad de México. Materiales para su estudio* (Lope Blanch, 1976) y (iii) el *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (CSCM, Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015). El primer corpus está compuesto por 32 entrevistas semi-informales y formales que corresponden a la norma culta; el segundo se compone por 34 entrevistas semi-informales e informales y corresponden al habla popular; finalmente, el tercer corpus está compuesto por 108 entrevistas semi-informales e informales y está dividido en tres niveles, alto (36), medio (36) y bajo (36). Cada corpus se revisó de manera manual e individual, y se analizó cualitativamente cada ocurrencia de *ves que* y *ya ves que* para retomar solo aquellos casos en los que son utilizados como marcadores discursivos. A partir de esto, en el corpus de la *Norma culta* se localizaron 15 casos; en el corpus del *Habla popular*, 21 ocurrencias; mientras que en el CSCM, en el nivel alto, 44 casos; en el medio, 29 y en el bajo, 34. Esta información se concentra en la tabla 1.

Tabla 1. Número de ocurrencias de *(ya) ves que* en los corpora.

Corpus	N=			Total
Norma culta	15			15
Habla popular	21			21
CSCM	NA	NM	NB	107
	44	29	34	

NA: nivel alto; NM: nivel medio; NB: nivel bajo.

Una vez identificadas todas las apariciones del marcador, se procedió a analizar las funciones que desempeña, principalmente atendiendo al tipo de unidades discursivas que une, la clase de unidad que introduce, su referencia fórica (retrospectiva o prospectiva) y los matices modalizantes que codifica. Finalmente, para su inclusión en el texto, todos los ejemplos se presentan respetando las convenciones de transcripción y etiquetado original de cada corpus y, en cada caso, se indica el corpus de procedencia y el número de entrevista o muestra al que pertenece.

4. ANÁLISIS

4.1 Introdutor de justificación

Como se mencionó en §2.1, gracias a la naturaleza del verbo, *(ya) ves que* puede presentar dos características particulares: (i) dirigir la atención hacia una unidad discursiva y (ii) permitir al hablante justificarse ante el interlocutor porque presenta “el segmento del discurso que transmite como algo probatorio de lo dicho o indicado previamente” (Martín-Zorraquino y Portolés, 1999:4187; Ortega, 1986). Veamos algunos ejemplos:

(10) [Hablando sobre el tiempo que exige la paternidad]

178 I: de hacerlo// para mí sería una opción// eso/ y aparte/ creo que// va a servir mucho de el/ el hecho de que él también es// no tiene un ritmo de trabajo/ con un horario fijo// tampoco está// permanentemente aquí/ ya ves que luego tiene que salir// por cuestiones de trabajo// pero cuando él está/ yo lo he visto/ en sus actitudes y en su comportamiento hacia/ hacia sus sobrinos// y todo que/ les pone atención/ les dedica tiempo (CSCM, entrevista 9).

En (10), la unidad discursiva que introduce el marcador –‘tiene que salir por cuestiones de trabajo’– es la causa o razón por la cual el esposo de I no se encuentra permanentemente en casa; en consecuencia, esta información tiene un carácter probatorio o de evidencia de lo dicho anteriormente por el hablante. Ahora bien, debido a que introduce una justificación, el marcador viene acompañado de un matiz modalizante, que refleja la opinión o perspectiva del hablante con respecto a lo dicho anteriormente.

(11) [Hablando sobre un viaje escolar]

Inf. A.- Oye. Ese día, fíjate, no me... no me dejab'ir mi mamá. Y luego que le digo a la maestra Evita –ya ves que me quiere muchísimo esa maestra– que le digo: “No, maestra, no voy a ir”.- “Pero ¿por qué, m'hija?”.- “No; es que no me dejan en mi casa”.- “No; tienes que ir”. Tons ya fue y le dijo a mi mamá. Ya le... Habló con mi mamá. Y luego decía mi mamá: “Bueno, ve; está bien que vayas”. Y yo estaba que brincaba de gusto (*Habla popular*, muestra XVIII).

En (11), la unidad discursiva que introduce *ya ves que* es la justificación del porqué A le comentó a su maestra que no iría al viaje escolar, pues sabiendo que la ‘quiere muchísimo’ intercedería por ella para conseguir el permiso de los padres. Así, en estos casos, el marcador tiene una función similar a la de *porque* cuando une dos unidades discursivas y la segunda es la causa o justificación de lo expresado en la primera, de modo que el llamado de atención se dirige a esta segunda unidad.

Por otro lado, también existen algunos casos donde el marcador introduce una justificación, pero, ahora, realza lo dicho en la unidad discursiva que le antecede. De tal forma, a diferencia de los casos (10) y (11), donde el marcador resalta una unidad de manera prospectiva, en ejemplos como (12) y (13), *ya ves que* destaca una unidad de manera retrospectiva, contando con un valor de reafirmación:

(12) 247 I: empezó a comprar sus dulces/ ya ves que él/ el dulce era su// su onda// entonces empezó y empezó y empezó y empezó y empezó/ y ya más o menos// las cosas empezaron a mejorar (CSCM, entrevista 55):

(13) 57 I: ah sí/ pero es que ese día tenían una comida/ y el E iba// de traje/// y los demás iban normal/ ¿no?/ como/ pues <~pus> como cualquier día// y este// y yo dije/ “no/ pues <~pus> a lo mejor algunos tienen que venir de traje/ o él sí acostumbra”// *ya ves que hay gente que acostumbra venir así//* y ya fuimos (CSCM, entrevista 1).

En (12), el marcador introduce una justificación, ‘el dulce era su onda’, y, además, destaca la información recién presentada en la unidad previa, ‘los dulces’. Lo mismo sucede en (13), donde la justificación, ‘hay gente que acostumbra venir así’, también realza la información que se encuentra antes del marcador, ‘él sí acostumbra [llevar traje]’. En casos como estos, comúnmente el realce se manifiesta a través de la repetición de todo o de una parte de lo dicho en la unidad previa y *(ya) ves que* contribuye a destacarlo. En este sentido, siguiendo a Briz (1993), el marcador tiene una función similar a la de *porque*, cuando introduce una justificación y cuenta, además, con un valor de reafirmación de lo dicho anteriormente, en ejemplos como:

(14) Por eso muchas veces los que llaman /porque les llaman por teléfono /resulta que se quedan así un pocooo (Briz, 1993:152).

Así, explica este autor, la unidad introducida por *porque* no solo justifica lo dicho previamente sino que, además, lo reafirma y realza, por lo que su alcance es retrospectivo o anafórico. De tal forma, según se ha expuesto, en estos casos *(ya) ves que* está asociado a una función fática interna con usos enfáticos, que sirven para realzar la unidad discursiva a la que refiere el marcador, sea de manera catafórica, como en (10) y (11), o anafórica, como en (12) y (13). Cabe señalar que, como se realza una unidad discursiva, la información que introduce el marcador puede tener un carácter parentético, de modo que si se elide, la comunicación podría continuar, como se puede notar en los ejemplos (10), (12) y (14), adecuados como (15), (16) y (17), respectivamente:

(15) él también es// no tiene un ritmo de trabajo/ con un horario fijo// tampoco está// permanentemente aquí// pero cuando él está/ yo lo he visto/ en sus actitudes y en su comportamiento hacia/ hacia sus sobrinos// y todo que/ les pone atención/ les dedica tiempo.

(16) Empezó a comprar sus dulces /entonces empezó y empezó y empezó y empezó y empezó/ y ya más o menos las cosas empezaron a mejorar.

(17) Por eso muchas veces los que llaman resulta que se quedan así un poco...

Esto caracteriza a los usos enfáticos, ya que “no son tanto guías de procesamiento en el sentido de que incorporen instrucciones convencionales o conversacionales que permitan descodificar los enunciados, sino más bien pruebas de lo que el hablante pretende resaltar, que no siempre tiene por qué relacionarse con la relevancia del enunciado en el procesamiento de la información” (Pons, 1998b:221). Como veremos en el siguiente apartado, esto ayuda a distinguir usos enfáticos (prescindibles) de marcas lingüísticas de relevancia (imprescindibles).

Así, con la función de introductor de justificación, *(ya) ves que* no se limita a presentar una justificación sino que, además, enfatiza una unidad discursiva, sea de manera prospectiva o retrospectiva. En resumen, la función de introductor de justificación se puede caracterizar como sigue: *(ya) ves que* presenta información, compartida o no por los interlocutores, que se muestra como evidencia o algo probatorio y, por tanto, permite justificar lo dicho en la(s) unidad(es) discursiva(s) previa(s) y resaltar la unidad que introduce, como en (10) y (11) o, bien, justificar y reforzar la unidad discursiva que le antecede, como en (12) y (13). De esta manera, cumple con una función principal de conexión (Pons, 1998a) y otra secundaria de modalización.

4.2 Focalizador

Esta función corresponde a la que Hernández (2019:59) define como *anclaje*, que “consiste en marcar el contenido actualizado como un elemento relacionado con el discurso subsiguiente e importante para procesarlo”. Así, la función del marcador es introducir información – compartida o no– que es comunicativamente más prominente en el momento actual de la conversación. Dicho de otra manera, “*(Ya) ves que* no solo comprueba que cierta pieza informativa esté en el modelo discursivo del oyente [...] sino que, de forma crucial, incrementa su accesibilidad o saliencia, en tanto que resulta necesaria para lo que sigue en la interacción” (Hernández, 2019:50).

- (18) Enc.- ¿Y al principio, a ustedes no les cobraron ni agua...?
 Inf.- No, nada; como en quince años o dieciséis años, nos dio la C. U. agua y luz; agua y luz. Y claro que los... *Ya ve que hay otros más vivos qui uno*; entóns, *reventaban los alambres*, y que no... pus que *se robaban el alambre*, y que lo tenemos que poner, y luego... este... pus que no... pus que *no hay luz*. Que quién sabe qué pasaría... Pus será que la quitaron para poder cobrar [Risas] (*Habla popular*, muestra 22).

En (18), I está contando que, a pesar de que CU les daba el agua y la luz, en ocasiones tenían problemas con el servicio eléctrico, debido a que había ‘otros más vivos’ que ‘reventaban los alambres’ y ‘se robaban el alambre’, lo que provocaba que no hubiera luz. En este ejemplo, *(ya) ve que* focaliza la información que introduce, ‘hay otros más vivos’, porque será determinante para procesar el discurso que sigue. Como se puede notar, en las siguientes unidades se continúa hablando de esos ‘otros más vivos’, lo que atestigua su relevancia comunicativa.

- (19) Enc. -Oye, y ayer ¿qué tal estuvo?

Inf. -¿Ayer, la película? ¡Ay, oye! ¿Qué te diré? *Fíjate que...* pues... *ya ves que yo tenía mucha ilusión de verla ¿no?*

Enc. -Ahá.

Inf. -*Ya nos habían hablado mucho*, y... en general, pues *es un punto que a todas nos interesa*, sobre todo ahorita.

Enc. -Mh.

Inf. -Una película muy bien hecha... (*Norma culta*, muestra XXVIII).

En (19), el marcador también focaliza la información que introduce, ‘yo tenía mucha ilusión de verla’, y sirve para adelantar la opinión del hablante. Además, la presencia del enfocador de la alteridad, *fijate que*, contribuye a señalar y reforzar la importancia comunicativa de la unidad discursiva introducida por *ya ves que*.

(20) [hablando sobre una venta de beneficencia]

Inf.- Pues, casas comerciales. Se les manda a todas carta y... pues bastantes nos contestan, nos mandan cosas, ¿no? Y las voluntarias todas llevamos cositas.

Enc.- ¿Y ustedes las hacen o...?

Inf.- Pues no, mira; ya ves que siempre tiene uno, una... prendedorcito, que no te gusta o un... jarroncito o alguna cosa que no te llama la atención, que sea... Siempre son cosas nuevas, desde luego, ¿no? Pero cosas que no te gustan. Entonces, todas las voluntarias llevamos cosas... los obsequios. (*Norma culta*, muestra VII).

En (20), *ya ves que* focaliza y hace accesible información que no estaba siendo considerada por el oyente en el momento de la enunciación, el origen de las cosas que donan las voluntarias. Como sucede en (19), el marcador también sirve para adelantar la opinión del hablante. Así pues, en los casos de focalización, la información que introduce el marcador no tiene un carácter parentético, debido a que es comunicativamente prominente y necesaria para la continuación del discurso. En breve, como focalizador, *(ya) ves que* funciona como una marca lingüística de relevancia que destaca ostensivamente la importancia de la información que introduce, sobre todo porque su procesamiento es determinante para la comprensión del enunciado y la progresión de la conversación (Pons, 1998b). Finalmente, en casos como (18), (19) y (20), el marcador no puede ser parafraseado por *porque*.

4.3 Uso estratégico de atenuación

Como se mencionó antes, la atenuación “es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y, a la vez, de acercamiento social” (Briz y Albelda, 2013:293). En este escenario, una de las estrategias de atenuación que nos interesa describir es la de los *shields* (Caffi, 1999), definidos como recursos estructurales que ayudan a minimizar o esconder “el *ego* como fuente y agente del enunciado, desfocalizando el origen de la información” (Albelda, 2018a:1990-1). De esta manera, el origen deíctico de la fuente del enunciado se borra (Caffi, 1999; Albelda, 2018b), lo que da como resultado un proceso de perspectivización, “a través del cual el hablante presenta su propio punto de vista” (Albelda, 2018a:1191). En el caso de *(ya) ves que*, al apelar e involucrar al interlocutor, desempeña un proceso de perspectivización que le permite al hablante compartir su punto de vista con él y, de esta manera, lo hace co-responsable de lo dicho u opinado, con lo que logra reducir su grado de involucramiento. Esta estrategia de atenuación puede ser realizada por *(ya) ves que* en casos como (21) y (22):

(21) [hablando sobre tener otro hijo]

973 E: ¿y a ti no te gustaría ya otro?

974 I: mm no

975 E: ¿o una [niña?]

976 I: [así como] que...

977 E: *ya ves que* luego buscan la parejita

978 I: [(risa)]

979 E: [(risa)]

980 I: no (CSCM, entrevista 80).

(22) [hablando sobre los bonsái]

397 I: vas a ver después/ cuando ya tenga algunos/ con el tiempo/ *ya ves que el* bonsái no es de un momento/ dentro de unos cuatro o cinco años/ te voy a mostrar (CSCM, entrevista 26).

En estos ejemplos, se puede observar que *ya ves que* tiene un uso estratégico que “revela la voluntad del hablante de evitar que se le impute la autoría de la información introducida, y de esta forma [los *shields*] borran o eliminan al yo de la aserción como el origen de lo dicho” (Albelda, 2018a:1180). En el caso de (21), para justificar su pregunta, E recurre a un conocimiento o creencia común acerca de que los padres regularmente, después del primer hijo, ‘buscan la parejita’. Ahora, en (22), a pesar de ser una opinión personal, el hablante co-responsabiliza al oyente sobre lo dicho después del marcador, ‘el bonsái no es de un momento’, con lo que *ya ves que* actúa como un mitigador de la imagen propia, que promueve un acercamiento social, pues se busca alcanzar un acuerdo, generar complicidad o el refuerzo del otro (Llopis, 2011). Con esta función, el marcador permite incluir al interlocutor en lo aseverado o en lo opinado y “hacer hincapié en la existencia de la aludida prueba e instar, así, a la aceptación de que lo aseverado, antes realidad dudosa, es ahora, frente a la evidencia, algo completamente adecuado” (Ortega, 1986:286), puesto que el interlocutor también ‘ha visto’ o ‘ha sido’ testigo de la información presentada por el hablante. No obstante, puede darse el caso de que, a pesar de esta estrategia, el interlocutor no concuerde con lo expresado por el hablante y la función mitigadora de *(ya) ves que* no resulte:

(23) [hablando sobre el turismo y la pobreza en Los Cabos]

970 I: y/ bueno/ esa gente trabaja para los gringos/ [obviamente]

971 E: [claro]

972 I: en los hoteles y eso pero/ es triste porque/ están muy muy pobres

973 E: mh

974 I: [mucho más que]

975 E: [qué gacho/ ¿no?]

976 I: en otros puertos/ ¿no?/ porque *ya ves que* en Acapulco también/ ves un montón de gente

977 E: yo creo que/ hay otros más pobres que Acapulco

978 I: mh// bueno yo conozco/ pocos puertos

979 E: por ejemplo Veracruz/ hay mucha gente pobre

980 I: sí// yo he visto más en Acapulco (CSCM, entrevista 7).

En (24), a través del marcador, I intenta que E comparta su opinión sobre que en Acapulco hay un número similar de gente pobre que en Los Cabos; sin embargo, E discrepa y opina que existen otros puertos donde la gente es más pobre que en Acapulco; de tal manera, no se alcanza un acuerdo.

Así pues, como parte de una estrategia de atenuación, *(ya) ves que* es un mediador que “permite expresar, no ya una declaración de un hecho, sino una observación de este, lo que destaca de nuevo la intención del hablante de ‘des-implicarse’ o ‘desresponsabilizarse’” (Albelda, 2018a:1191). Finalmente, este tipo de función señala la reducción del involucramiento del hablante con lo dicho y no una reducción del compromiso del hablante, ya que “Speaker involvement is a cognitive notion that refers to the degree of participation (subjectivization) of the speaker, as conceptualiser, in the construction and conceptualisation of the predicate” (Albelda, 2018b:90).

5. DISCUSIÓN

Para iniciar con el análisis, se estableció que –por sus características– *(ya) ves que* comparte varias funciones con los marcadores conversacionales, en particular con los enfocadores de la alteridad provenientes de verbos de percepción. En este sentido, se precisó que la presencia y el tipo de verbo es lo que dota de sus propiedades funcionales a *(ya) ves que*, relacionadas principalmente con la justificación, la focalización y la atenuación. En consecuencia, se describieron tres funciones específicas: (i) introductor de justificación, (ii) focalizador y (iii) uso estratégico de atenuación; además, las tres tienen un vínculo muy cercano con la modalización.

De acuerdo con nuestro análisis, como introductor de justificación, *(ya) ves que* presenta información que permite justificar lo dicho en la(s) unidad(es) discursiva(s) previa(s) y resaltar lo dicho en la unidad discursiva que introduce o, bien, justificar y reforzar la(s) unidad(es) discursiva(s) que le antecede(n). En este sentido, el marcador cumple principalmente con una función de conexión, pues indica el tipo de relación que se establece entre dos unidades discursivas, una donde la segunda unidad justifica lo dicho en la primera. A esta función de conexión se encuentra ligada una de modalización, cuyo origen se encuentra en la función fática interna de *(ya) ves que*, que está asociada con usos enfáticos, donde la llamada de atención refuerza lo dicho previamente o lo que se va a decir a continuación. De tal forma, ahora queda más claro este papel modalizante, pues “el énfasis es un valor que pertenece al terreno de la modalidad, considerada como la actitud con que el hablante se enfrenta al enunciado” (Pons, 1998b:223). Por último, ya en otros estudios se ha descrito más extensamente que los apelativos –como *oye* y *mira*– pueden desempeñar funciones de conexión, esto es, “se pueden considerar conectores periféricos, situados en las afueras de la categoría por no poseer una serie de características compartidas con los elementos más centrales” (Pons, 1998b:228).

En cuanto a la función de focalizador, también tiene su origen en la función fática interna de *(ya) ves que*, pero aquí no está asociada con valores enfáticos sino, más bien, con un llamado de atención hacia el enunciado que introduce, esto es, el hablante de manera ostensiva señala la importancia que supone el procesamiento de lo dicho en las unidades discursivas que le siguen al marcador. Como se estableció, la llamada de atención ahora es “sobre la relevancia que asigna al procesamiento de dicho argumento para la correcta comprensión del enunciado” (Pons, 1998b:219). En consecuencia, la focalización es una marca lingüística de relevancia que comunica la importancia de un segmento discursivo pues será determinante para proseguir el intercambio comunicativo. En palabras de Blakemore (1987), y como lo destaca Hernández (2019), con esta función *(ya) ves que* tiene un significado procedimental que instruye al oyente sobre la forma en que ha de considerar la información que introduce el marcador. De nueva cuenta, gracias al significado instruccional de *(ya) ves que* y a que destaca la relevancia o prominencia comunicativa de un elemento discursivo, su empleo también está asociado con un valor modalizante.

Por otra parte, se indicó que este marcador puede ser parte de una estrategia retórica de atenuación, a través de la cual el hablante se desfocaliza y presenta una perspectivización de lo que está comunicando, con esto intenta esconder el *yo* y reducir su involucramiento en lo dicho, a pesar de que pueda estar totalmente comprometido con ello. Este borrado se manifiesta desde que la construcción apela a la segunda persona, con lo que, además, se intenta involucrar al interlocutor y hacerlo co-responsable de lo dicho, pues es tanta la evidencia que hablante y oyente pueden *ver* y constatar la veracidad de lo opinado en la unidad que introduce el marcador. De esta forma, el hablante logra salvaguardar la imagen propia y no invadir el territorio del otro con lo que busca la solidaridad del interlocutor y acercarlo a su ámbito, por lo que el marcador está asociado con la cortesía negativa. En este sentido, ya se ha señalado que este tipo de marcadores regularmente pueden codificar o ser elementos de cortesía negativa (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 2001; Llopis, 2011), por lo que “se pueden convertir en marcadores de las relaciones sociales entre hablante y oyente (Bazzanella 1990), lo que las convierte en señales de tipo estratégico-dialógico (Mara 1986)” (Pons, 1998b:214). Finalmente, desde que *(ya) ves que* está asociado con una estrategia de atenuación, la función de modalización resulta bastante transparente.

6. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era describir con mayor detalle las funciones de *(ya) ves que* en la variante del español de la Ciudad de México. Así, en un primer momento, se retomaron los resultados del estudio de Hernández, quien atribuye a este marcador un significado procedimental con dos instrucciones: (i) actualización, que instruye “al oyente para que recupere un contenido ya conocido, pero poco accesible” (2019:59) y (ii) anclaje, que marca “el contenido actualizado como un elemento relacionado con el discurso subsiguiente e importante para procesarlo” (2019:59). En este sentido, como se mostró en los ejemplos (3) y (4), la actualización no siempre refiere a un conocimiento compartido ni tampoco a uno poco accesible. Así pues, a partir de casos como estos, consideramos que era necesario ahondar en la descripción de las funciones de *(ya) ves que*.

Como punto de partida, estábamos interesados en señalar que este marcador puede clasificarse dentro de los marcadores conversacionales, en específico como parte de los enfocadores de la alteridad provenientes de verbos de percepción; no obstante, se precisó que, como carece de varias características formales, no puede ser considerado propiamente como un enfocador de la alteridad. Posteriormente, se estableció que, por la naturaleza del verbo, *(ya) ves que* está asociado con funciones particulares de: (i) justificación, (ii) focalización y (iii) atenuación. La primera está relacionada principalmente con una función de conexión y, en segundo lugar, con una modalizante, pues el marcador ayuda a enfatizar parcelas discursivas de manera anafórica o catafórica. La segunda función está vinculada con un significado procedimental, que instruye al interlocutor sobre la importancia de la información que está introduciendo el marcador ya que será necesaria para la continuación del discurso. Es, pues, una marca lingüística de relevancia que codifica, también, un valor modalizante. Por último, la tercera función es parte de una estrategia de atenuación, por medio de la cual el hablante, por un lado, busca des-implicarse de la información que introduce el marcador y, por otro lado, co-responsabiliza al interlocutor, lo invita a compartir su opinión, se busca alcanzar una reciprocidad en la opinión vertida por el hablante, con lo que se logra reducir la posibilidad de que el interlocutor discrepe ante lo dicho por el hablante.

Como se explicó, gracias a la presencia de la forma verbal, en todas las funciones *(ya) ves que* conserva un matiz modalizante, esto es, (i) señala un énfasis en la unidad discursiva a la que remite el marcador, (ii) focaliza o indica la importancia que tiene la información a la que dirige la atención y (iii) permite “comentar el fragmento del discurso al que remiten –para mostrar la actitud del hablante respecto de este–, pero, sobre todo, para señalar el enfoque de las relaciones con el interlocutor que establece el que habla –amistosas, corteses, etc.–” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999:4172). De tal forma, marca las relaciones entre los participantes en la comunicación y ayuda a gestionar la interacción y refleja el enfoque o la posición que el hablante va adoptando con respecto al interlocutor, en este caso con un carácter agradador, de inclusión del interlocutor, como una marca de cortesía negativa.

En resumen, con respecto al trabajo pionero de Hernández (2019), nuestro estudio propone dos funciones adicionales: (i) introductor de justificación (que incluye, además, las propiedades del llamado de atención fórico descritas) y (ii) estrategia de atenuación. Por su parte, la función de focalización propuesta en este trabajo coincide con la instrucción de anclaje señalada por

Hernández (2019). Por último, también se concluye que las tres funciones tienen un matiz modalizante.

Finalmente, hay que destacar que aún son necesarios más estudios que contribuyan a enriquecer la caracterización funcional de este marcador y que permitan refinar o rechazar las propuestas aquí realizadas. De manera particular, sería interesante investigar si *(ya) ves que* ocurre en otras variedades del español y, de ser el caso, analizar si presenta estas mismas funciones o si aparecen otras.

Referencias bibliográficas

Albelda, M. 2018a. ¿Atenuación del compromiso del hablante?: el caso de los evidenciales *por lo visto* y *se ve que*. *RILCE* 1179-1214. doi: 10.15581/008.34.3.1179-214

Albelda, M. 2018b. On the Mitigating Function of the Spanish Evidential *se ve que*. *Corpus Pragmatics* 4, 83-106. doi: <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00067-8>

Albelda, M. y A. Briz. 2010. Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza y M. Enguita (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, 237-260. Valencia: Universidad de Valencia.

Barron, A. y K. P. Schneider. 2009. Variational pragmatics: Studying the impact of social factors on language use in interaction. *Intercultural Pragmatics* 6(4), 425-442. doi: 10.1515/IPRG.2009.023

Blakemore, D. 1987. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.

Briz, A. 1993. Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo, *Contextos*, XI/ 21-22, 145-188.

Briz, A. 2003. La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice*, 17-46. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Briz, A. y M. Albelda. 2013. Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: la base de un proyecto en común (es.por.atenuación). *Onomázein* 28, 288-319. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.28.21>

Caffi, C. 1999. On mitigation. *Journal of Pragmatics* 31, 881-909. doi: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8)

Fuentes, C. 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco.

Fuentes, C., Placencia, M. y M. Palma. 2016. Regional pragmatic variation in the use of the discourse marker *pues* in informal talk among university students in Quito (Ecuador), Santiago (Chile) and Seville (Spain). *Journal of Pragmatics* 97, 74-92. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.03.006>

- Guillén, J. E. 2018. Hacia una caracterización funcional de *fijarse* como marcador del discurso. *Pragmalingüística* 26, 131-147. doi: 10.25267/Pragmalinguística.2018.i26.07
- Gutiérrez, S. 2000. *Temas, remas, focos, t. picos y comentarios*. Madrid: Arco.
- Hernández, M. 2019. El significado pragmático del marcador discursivo *(Ya) ves que*. *Estudios de Lingüística Aplicada* 70, 37-68. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2019.70.880
- Llopis, A. 2011. *Las funciones de los marcadores discursivos a través del análisis de “eso sí”, “en este sentido”, “en efecto” y “¿verdad?”*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Lope Blanch, J. M. (coord.). 1971. *El habla de la ciudad de México: Materiales para su estudio*. México: UNAM.
- Lope Blanch, J. M. (coord.). 1976. *El habla popular de la ciudad de México. Materiales para su estudio*. México: UNAM.
- Martín Butragueño, P. y Y. Lastra (coords.). 2011. *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. Vol. I: Hablantes de instrucción alta*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martín Butragueño, P. y Y. Lastra (coords.). 2012. *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. Vol. II: Hablantes de instrucción media*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martín Butragueño, P. y Y. Lastra (coords.). 2015. *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. Vol. III: Hablantes de instrucción baja*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martín-Zorraquino, M. A. 2001. Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español. En M. Montoya (ed.), *La lengua española y su enseñanza*, 55-74. Granada: Universidad de Granada.
- Martín-Zorraquino, M. A. y J. Portolés. 1999. Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III*, 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega, J. 1986. Aproximación al mecanismo de la conversación: Apéndices ‘justificativos’. *Verba* 13, 269-290.
- Placencia, M. y C. Fuentes. 2019. Introducción. Variación regional en el uso de marcadores del discurso en español. *RILI* 17, 7-14.
- Pons, S. 1998a. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Quaderns de Filología.
- Pons, S. 1998b. *Oye y mira o los límites de la conexión*. En M. A. Martín-Zorraquino y E. Montolío (eds.), *Marcadores discursivos: teoría y práctica*, 213-228. Madrid: Arco.

Santana, J. y C. Borzi. 2020. Marcadores del discurso en la norma culta de Buenos Aires y Sevilla: estudio contrastivo. *Philologica Canariensia* 26, 56-79. doi: <https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2020.304>

Schneider, K. P. y A. Barron. 2008. *Variational Pragmatics: A focus on Regional Varieties in Pluricentric Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Schneider, K. P. y M. E. Placencia. 2017. (Im)politeness and regional variation. En J. Culpeper, M. Haugh y D. Z. Kádár (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)Politeness*, 539-570. Basingstoke: Palgrave.

Sperber, D. y D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

Valencia, A. y A. Viguera (coords.). 2015. *Más sobre marcadores hispánicos. Usos de España y América en el corpus de estudio de la norma culta*. Ciudad de México: UNAM.

Detection of Bot Accounts in a Twitter Corpus: Author Profiling of Social Media Users as Human vs. Nonhuman

Detección de cuentas de bot en un corpus de Twitter: Elaboración de perfiles de autor de usuarios de redes sociales como humanos vs. no humanos

María José Díaz Torres

Universidad de las Américas Puebla
maria.diazto@udlap.mx

Antonio Rico-Sulayes

Universidad de las Américas Puebla
antonio.rico@udlap.mx

Abstract

This paper presents a successful series of experiments on the detection of SPAMBOTS in Twitter, based on the use of linguistic features. For these experiments, we built a small corpus and classified its contents with the help of human annotators, who achieved a high rate of agreement. We identified linguistic features previously tested in the literature and adapted them to the language and contents of our database. High accuracy, (90%), was achieved in the spambot detection task. Our best results were obtained with a very small feature set produced with automatic reduction techniques. This outcome supports our contention that feature reduction is crucial in text classification tasks. All experiments were conducted by means of software packages with GUIs that do not require programming skills. Our results highlight the fact that language experts can, with a little training, utilize their knowledge and expertise in the very important fight against malicious technologies.

Keywords: *author profiling, bot detection, machine learning, spambots, Twitter.*

Resumen

Este artículo presenta una exitosa serie de experimentos sobre la detección de BOTS DE SPAM en Twitter, que parten del uso de características lingüísticas. Para estos experimentos, construimos un corpus de corta extensión y clasificamos su contenido con la ayuda de anotadores humanos, quienes alcanzaron un alto nivel de acuerdo. Identificamos características lingüísticas probadas previamente en la literatura y las adaptamos al idioma y al contenido de nuestra base de datos. De esta manera, se obtuvieron resultados de exactitud prometedoros, (90%), en la tarea de detección de bots. Nuestros mejores resultados se lograron con un conjunto de rasgos muy limitado, producido con técnicas de reducción automática. Estos resultados apoyan la idea de que la reducción de rasgos es crucial en las tareas de clasificación de texto. Más aún, todos los experimentos se llevaron a cabo usando paquetes de software con interfaces gráficas que no requieren de conocimientos de programación. Esto muestra que los expertos en el lenguaje tienen conocimientos y experiencia que, con un poco de entrenamiento, pueden aplicar en la importante lucha contra las tecnologías maliciosas.

Palabras clave: *perfilado del autor, detección de bots, aprendizaje automático, spambots, Twitter.*

1. INTRODUCTION

This study approaches the task of author profiling with the aim of detecting Twitter BOTS or SPAMBOTS through the identification and analysis of a number of linguistic features that are commonly used by tweeters in Spanish. Defined as the task of identifying characteristics typical of a particular anonymous author across a number of social categories, such as gender or age (Rico-Sulayes, 2018), author profiling attempts to recognize general patterns that characterize the text production of a specific group of authors. We use this approach to identify text produced by bot accounts as well, by assembling a corpus of tweets written in Spanish and manually annotated with the binary categorization *human vs. non-human*, or *bot*.

Twitter bots can be defined as semi-automated or fully automated accounts that tweet pre-written or algorithmically generated content without direct human intervention (Mowbray, 2014). While many bots provide useful services or entertainment for Twitter users, the most common type of automated tweets is probably spam (Mowbray, 2014). Therefore, it is important to detect these malicious accounts because not only do they violate Twitter's terms of service, but most importantly, they can be and have been used to create nuisance and even security concerns by "spreading malware, sending spam, and advertising activities of doubtful legality" (Cresci et al., 2015:2). Moreover, these bots "abuse online social networks" in a number of ways including artificially boosting the popularity of individuals, usually that of people in power, or influencing public opinion to further personal agendas (Varol et al., 2017:280). Some examples include the use of bots for corrupt political purposes, like the attempts by allegedly repressive governments to drown out Twitter political conversations by protesters in Russia (Thomas et al., 2011) or Mexico (Santiesteban, 2021), in 2011 and 2012, respectively.

Given the malicious use to which bots can be put, methods that make their detection possible, through the identification of the textual features of their messages, are certainly worth pursuing. The work we present in this article is particularly important because, although bot account detection is currently a popular task in the text mining community (e.g., Atodiresei et al., 2018; Inuwa-Dutse et al., 2018; Washha et al., 2017; Zheng et al., 2015), there is still little work specifically tailored to Spanish, and even less focused on the Mexican context as is our study. In addition, our results, which achieved 90% accuracy, obtained through the use of several classifying algorithms, are particularly encouraging compared to the state-of-the-art results that range from 96%-99%, in various related tasks such as spam filtering (Dong et al., 2017) and bot detection (Kudugunta & Ferrara, 2018). Although our corpus is rather small, the fact that we use a much-reduced set of features to identify bot accounts makes our work particularly interesting for the text classification community working with restricted access to relevant text (Rico-Sulayes, 2017). Furthermore, working with small text excerpts and datasets has also been recognized as an important factor to deal with in bot detection research (Kudugunta & Ferrara, 2018).

The article is organized as follows: the second section provides the theoretical framework that includes a review of the literature on the detection and profiling of bots and their typical features. The third section describes the dataset and data collection procedures. In the fourth section, we explain our methodology for detecting spambots through the linguistic features that appear in tweets in Spanish, including feature engineering and feature reduction techniques, and the classifiers we chose, which include several algorithms commonly employed for similar tasks. In section five, we present and discuss the results. Finally, we draw conclusions based on our results and discuss directions for future research.

2. LITERATURE REVIEW

A great deal of research in computer science, linguistics and related fields of study has been published in recent years on the topic of identifying Twitter spambots. This literature reports on the performance of several classifying algorithms based on machine learning techniques through a combination of different measures, such as accuracy, precision, and F-measure. In this literature, accuracy has been reported as high as 93% or more (Mowbray, 2014). Accuracy, or the true positive rate, represents in this context the proportion of times an algorithm correctly classifies a message as produced by a spambot. In this section, we review previous work on the identification and profiling of bots, fake followers, and spam accounts. Drawing from this theoretical framework, we will outline the features found to be characteristic of these automated accounts and their algorithmically generated text.

One of the challenges of automated account detection is Twitter bots to commonly pretend to be humans. Matwyshyn and Mowbray (2012) analyzed the profiles of 727 potential bots that tweeted using unregistered clients. Manual examination confirmed that the accounts were almost certainly bots; however, 37% of them contained human-like indicators and gave no sign that the account was automated (Matwyshyn & Mowbray, 2012). These indicators included recognizably human names and textual content in the Twitter biographies, which suggested that the account was genuine. Furthermore, certain bots' actions may also make them appear human, such as automatically replying to tweets or sending human-like tweets (Matwyshyn & Mowbray, 2012).

Consequently, to tackle the task of bot identification, the approach many authors have adopted consists of analyzing data from the profile of the account. For instance, Cresci et al. (2015) created a baseline dataset of both human and fake follower accounts. The researchers surveyed techniques for spammer and bot detection and identified classification rules, as well as several account profile-related features proposed by both scientific literature and GREY literature, namely, "online documentation that presents a series of intuitive fake follower detection criteria, though not proved to be effective in a scientific way" (2015:4). After the evaluation of their dataset by means of machine learning-based algorithms, the authors found that the most effective profile-related features for the identification of bots were the ratio of friends to followers, the age of the account, the number of tweets, and whether the profile had a name or not.

Similarly, the content of the accounts' posts or tweets has also proved to be useful for the detection of spambots. An example of this approach is in Thomas et al. (2011). In this study,

the authors examined over 1.1 million Twitter accounts suspended for disruptive activities and collected a dataset of 1.8 billion tweets, including 80 million from bots. In the study, they characterized the behavior and lifetime of spam accounts and concluded that indicators of spam include the use of words correlated with spam in tweets or biographical content, the frequent use of mentions, hashtags or trending topics, URLs, and short account age.

There have also been approaches that place an emphasis on identifying linguistic features present in messages from bots. An example of the success of linguistic feature engineering is Laboreiro, Sarmiento and Oliveira (2011). They analyzed various elements of the writing style of tweets. They also included features such as the time of posting, the account used to post, the presence of links and user interaction. One of the authors' goals was to achieve characterizations of human, automated accounts (or bots) and semi-automated accounts (denominated CYBORGS). In the analysis of their results, the stylistic features performed best, with a median accuracy of 97%. These features included emotext (such as emoticons), punctuation, length and frequency of tokens, use of capitalization, and beginnings and endings of messages. The authors argued that bots' tweets were overall formal, objective, non-emotional and grammatical. According to the authors, these tweets demonstrate careful use of capitalization and scarce use of punctuation marks. Laboreiro et al. concluded that "some bots will reveal a pattern that is used in all their messages" (2011:11). Our study has been particularly influenced by the results of this study, in which linguistic elements outperform other types of features.

3. DATA COLLECTION AND DESCRIPTION

In order to develop a classification model for the detection of text produced by bot accounts, we assembled a corpus of tweets written in Spanish. The tweets gathered were manually annotated with the binary categorization *human/non-human*. The data was collected by searching for tweets with the trending topic *#felizlunes* 'happy monday', as this tag represented a popular Twitter discussion with a large number of users taking part when we collected the data. These kinds of trending topics have been found to be attractive to spambots, since they allow them to reach a larger audience (Thomas et al., 2011).

One of our goals was to gather both human and non-human generated data. With this purpose in mind, we selected 25 accounts with 10 tweets from each, for a total of 250 tweets. Three human annotators analyzed and classified the 25 accounts (as *human/nonhuman*) with an overall agreement of 94.7%. Based on the annotators' ratings, we decided to use 10 bot accounts (which were classified as non-human by at least one annotator, and with a general accuracy of 90%) and 10 human accounts (which were judged as human with an accuracy of 100%). Although the overall agreement would have allowed us to get a larger human user set, we only selected 10 human accounts to make the task balanced.

4. LINGUISTIC FEATURE ENGINEERING FOR SPAMBOT DETECTION IN SPANISH

Our Twitter bot detection system is based on a supervised learning model that classifies tweets as human or nonhuman based on the presence of a number of linguistic features and the frequency with which they appear. Based on our review of related research, we identified four feature categories: content words, function words, tokens and a miscellaneous category made up of numerical features. As we will discuss later, the latter two categories contained mostly structural information. Next, we selected a number of the most frequently occurring individual features for each category to be used in the classification. This resulted in a total of 34 features shown in Table 1 and further described below.

Our first category included in Table 1 is content words, or words with a lexical meaning that is relatively independent of the position of the word in the sentence. A prototypical example of content words are entities, or names of people, places and things. We selected the ten most frequent content words in our corpus, which included: *año* ‘year’, *vida* ‘life’, *gente* ‘people’, *méxico*, *amlo* (the acronym of Mexican president Andrés Manuel López Obrador), *amor* ‘love’, *chávez* (in reference to Hugo Chávez, former president of Venezuela), *ciudad* ‘city’, *noviembre* ‘November’, and *semana* ‘week’. It should be noted that all words were previously changed to lower case, as is customary for information retrieval text preprocessing (Manning, Raghavan, & Schütze, 2009).

The second category of features shown in Table 1 is function words, which are the counterpart to content words. Namely, they join content words to make up phrases and sentences, so their meaning is derived from their function in the sentence. The ten most frequent function words selected include: prepositions, *de* ‘of’, *a* ‘to’, *en* ‘in’, and *para* ‘for’; conjunctions, *que* ‘that’ and *y* ‘and’; articles, *la* ‘the (feminine)’, *el* ‘the (masculine)’, and *los* ‘the (masc. plural)’; and a contraction *del* ‘of the’.

Additionally, the most frequent tokens, which are neither a content nor a function word, make up the third feature category in Table 1. In this particular corpus these tokens are structural features because they are dependent on or characteristic of the communication medium (Rico-Sulayes, 2018). The ten most frequent tokens were the hashtag *felizlunes* ‘happymonday’, the internet-related sequences *https* and *com* used to form URLs, the hashtag *noticiasmatrix* (a news related topic) and its abbreviation *mtx*, the hashtag *metrobusedmx* (about Mexico City’s rapid transit bus system), the hashtag *diainternacionaldelhombre* ‘internationalmensday’, the sequences *youtu* and *be* from YouTube’s URLs, and the hashtag *felizviernes* ‘happyfriday’.

Lastly, the fourth category of features in Table 1 represents a set of miscellaneous numerical features derived from various types of data, such as the frequency of hashtags and the number of users mentioned in the text. These two features were selected because they are a key Twitter attribute likely to be used distinctively by groups of authors, as found in previous work (Thomas et al., 2011). In this category we also noted the presence of uppercase letters and the length of the tweets because we observed important differences between groups during data collection and took into account their reported effectiveness for this task in the literature (Laboreiro et al.,

2011). We believe that the features in this last category are closely related to the structural nature of the conversation in Twitter.

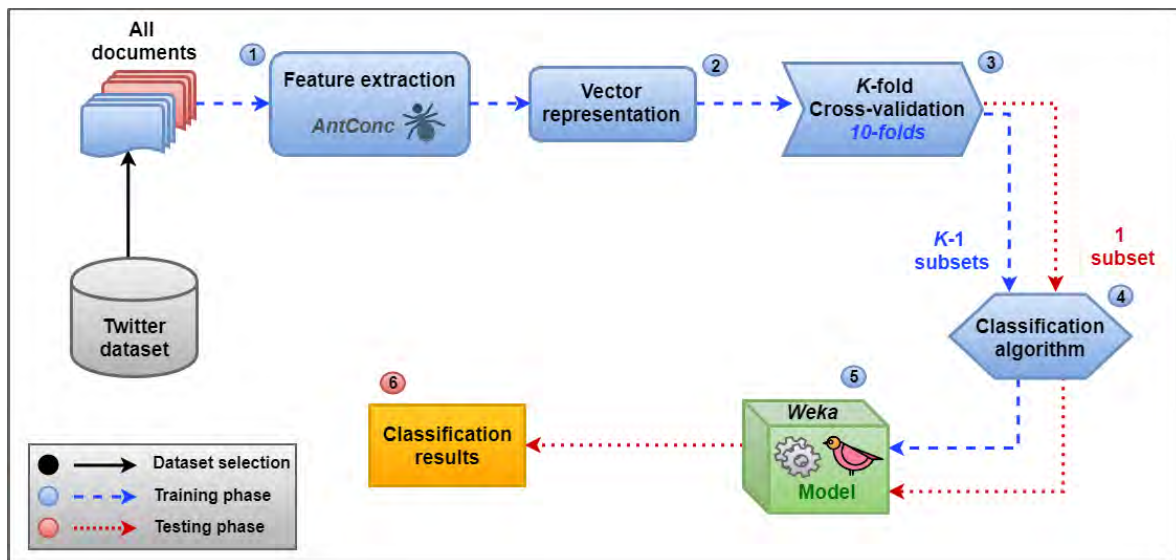
Table 1. The 34 linguistic features selected organized by four categories: content words, function words, tokens, and miscellaneous features.

Category	Feature	Translation
Content words	<i>año</i>	year
	<i>vida</i>	life
	<i>gente</i>	people
	<i>méxico</i>	Mexico
	<i>amlo</i>	acronym: Andrés Manuel López Obrador
	<i>amor</i>	love
	<i>chávez</i>	Hugo Chávez
	<i>ciudad</i>	city
	<i>noviembre</i>	November
	<i>semana</i>	week
Function words	<i>de</i>	preposition of
	<i>a</i>	preposition to
	<i>en</i>	preposition in
	<i>para</i>	preposition for
	<i>que</i>	conjunction that
	<i>y</i>	conjunction and
	<i>la</i>	article the (fem.)
	<i>el</i>	article the (masc.)
	<i>los</i>	article the (masc. pl.)
	<i>del</i>	contraction of the
Tokens	<i>felizlunes</i>	happymonday
	<i>https</i>	URL
	<i>com</i>	URL
	<i>noticiasmatrix</i>	News' related topic
	<i>mtx</i>	Abbreviation of news topic
	<i>metrobuscdmx</i>	Mexico City's rapid transit bus
	<i>diainternacionaldelhombre</i>	internationalmensday
	<i>youtu</i>	Part of trimmed URL for YouTube
	<i>be</i>	Part of trimmed URL for YouTube
	<i>felizviernes</i>	happyfriday
Miscellaneous features		Hashtags (#), frequency
		Users mentioned (@)
		Capitalization
		Length of tweets

Another important component of our feature engineering approach is the use of a feature reduction technique. Given the reported success of these kinds of procedures in improving the

accuracy of text classification algorithms when combined with a large set of features (Rico-Sulayes, 2017), we wanted to explore whether such techniques would be beneficial in this context. We were especially interested in exploring whether, in these experiments, that already utilize a small feature set, an even smaller set of particularly discriminatory features could still refine the performance of classification tasks. In this study, this procedure was adopted using the attribute selector tool of Weka¹, a data mining open software (version 3.8.4 for Windows, 2019). The reduction technique used was Correlation-based Feature Subset Selection (CfsSubsetEval), together with the Best First method, because it is considered to be one of the most successful techniques available (Rico-Sulayes, 2017). After the application of this reduction technique, four out of the 34 original features were selected: the hashtag *felizlunes*, the frequency of hashtags, the use of capitalization, and tweet length. The methodology of our classification model is displayed in Figure 1 and explained below.

Figure 1. Spambot detection through linguistic features in Spanish.



As shown in Figure 1, we first used the AntConc² concordance open software package (version 3.5.9 for Windows, 2020) to manipulate our corpus, composed of documents from bots and human tweeters. By means of this tool, we identified and counted the instances of the selected features formerly discussed (1). The great advantage of this kind of tool is that it does not require programming skills, which many social scientists, including many linguists, do not

¹ <https://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/>

² <http://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>

have. Using a comma separated values spreadsheet (which can be produced in Excel, for example), we represented each document as a vector (or lists of values) based on the frequency of occurrence of each of the features (2). Next, given the fact that our corpus consisted of a single dataset, we selected a k -fold cross-validation technique, which divides the data into training and testing sets to explore the performance of the various classifying algorithms. For these experiments, the data was divided into 10 folds (or partitions) by means of Weka (3), in order to train the classification algorithms with $k-1$ subsets (90% of the data), and the remaining subset (10% of the data) was used for testing. This process was repeated 10 times with different testing subsets so that the performance of a classification algorithm was not biased by using data in the model that is later used in the classification (4). All of these components are part of Weka, a software package that has a GUI that also does not require programming skills, at least not with relatively small databases (5). The average of the classification results for the ten folds formerly described is presented by Weka using various metrics, which include the corresponding author categories (*human* or *nonhuman*) associated with each document (6). In order to explore the performance of different machine learning algorithms, we used five classifiers in Weka that are suitable to apply to text mining tasks with binary problems such as ours (*human* vs. *nonhuman*): Naïve Bayes (a Bayesian classifier), Simple Logistic (a function classifier), LMT (a decision tree classifier), MultiClass Classifier Updatable (a meta classifier), and KStar (a lazy family classifier).

5. RESULTS

The main goal of this study is the task of profiling tweets in order to detect bots. We did this by using both all of our features combined, and a reduced subset selected automatically. Our chosen linguistic features were represented in the document vector by the frequency of occurrence in the previously annotated tweets in Spanish. For the experiments that combined the original set of 34 features, the best results were obtained by the Simple Logistic and LMT classifiers that achieved 85% accuracy. Table 2 below shows the performance of all five classifiers tested (Naïve Bayes, Simple Logistic, LMT, MultiClass Classifier Updatable, and KStar) in combination with all of our features.

Table 2. Accuracy and error rates of the classifiers for the original dataset (34 features).

	LMT	SimpleLogistic	NaiveBayes	MulticlassClassifier Updatable	KStar
Accuracy	85.00%	85.00%	75.00%	70.00%	70.00%
Error rate	15.00%	15.00%	25.00%	30.00%	30.00%

As for the experiments with feature reduction techniques, the reduced set of four features achieved higher accuracy for all individual classifiers. This is shown in Table 3 below. The first three classifiers, shown from left to right, reached 90% accuracy (increasing the accuracy from between 5 and 15 percentage points) and the last two obtained 80% accuracy (with a 10-percentage-point increase).

Table 3. Accuracy and error rates of the classifiers for the reduced dataset (4 features).

	NaiveBayes	SimpleLogistic	LMT	MulticlassClassifier Updatable	KStar
Accuracy	90.00%	90.00%	90.00%	80.00%	80.00%
Error rate	10.00%	10.00%	10.00%	20.00%	20.00%

6. CONCLUSION

From the results presented in the former section, we can conclude that Twitter bots in Spanish can be identified with high accuracy based on the textual and linguistic features of their messages. This is true even for small datasets with very small, refined sets of features. Based on our experiments in Spanish, we conclude that tweets of automated spam accounts in this language are characterized by heavy use of user mentions and hashtags, and tend to have a fixed format. This kind of automatically generated text in Spanish also tends to be longer and exhibit greater use of uppercase letters.

An important limitation of this study we should acknowledge is that we used a small dataset compared to the large datasets that natural language processing competitions, mainly targeted at computer scientists, tend to employ. However, we have argued that the use of GUIs allows social scientists to model solutions for these kind of problems on small datasets, so we think that demonstrating this is in fact an important contribution of this study, providing an opportunity for engineers and linguists to work together eventually to adapt these solutions to large-scale settings.

In future work, we want to conduct a qualitative syntactic analysis, because we hypothesize that the syntax of bots is simpler than that of human generated text, an observation that arose from an analysis of the most frequent function words present in the tweets. Bots more often used the preposition *de* and the conjunction *y*, characteristics of coordinate structures, whereas humans used the conjunction *que* more, employed in subordinate structures.

As users, we are often able to distinguish the messages that were created by another human being from those that were not, by looking carefully at how they are written. By the same token, the findings of our study suggest that there are certain linguistic traits that characterize spambot texts, and that language experts can contribute to identifying these linguistics features via a statistics-based classifier that can detect nonhuman generated text with a high level of accuracy. We believe that further research on the use of linguistic characteristics for the development of bot automatic detection models is necessary and contend that much of this work can be done by linguists. Finally, it is important to mention that user-friendly experimentation environments such as Weka and AntConc allow language experts to explore machine learning techniques without requiring programming skills. In the present research we made use of these kinds of

software tools and achieved promising results with a database that uses little text with very small sets of features in Spanish.

REFERENCES

Atodiresei, Costel-Sergiu, Alexandru Tănăselea & Adrian Iftene. 2018. Identifying Fake News and Fake Users on Twitter. *Procedia Computer Science* 126. 451-461.

Cresci, Stephano, Di Pietro, Roberto, Petrocchi, Marinella, Angelo Spognardi & Maurizio Tesconi. 2015. *Fame for sale: efficient detection of fake Twitter followers*. *Decision Support Systems* 80. 56-71.

Dong, Youngsu, Mourad Oussalah & Lauri Lovén. 2017. A on Spam Filtering Classification: A Majority Voting like Approach. *Proceedings of the 9th International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management (KDIR 2017)*. 293-301. Madeira, Portugal: Science and Technology Publications.

Kudugunta, Sneha & Emilio Ferrara. 2018. Deep Neural Networks for Bot Detection. *arXiv, 1802.04289v2*. 1-10.

Inuwa-Dutse, Isa, Mark Liptrott & Ioannis Korkontzelos. 2018. Detection of spam-posting accounts on Twitter. *Neurocomputing* 315. 496–511.

Laboreiro, Gustavo, Luís Sarmiento & Eugénio Oliveira. 2011. Identifying automatic posting systems in microblogs. *Progress in Artificial Intelligence Conference*. Lisbon, Portugal.

Manning, Christopher D., Raghavan, Prabhakar, & Schütze, Hinrich. (2009). *An Introduction to Information Retrieval*. Cambridge, England: Cambridge University.

Matwyshyn, Andrea & Miranda Mowbray. 2012. Bot or not?: Digital augmentation and personhood. *Internet Law Work-in-Progress*. New York Law School: New York, United States.

Mowbray, Miranda. 2014. Automated Twitter Accounts. In Weller, K., Bruns, A., Burgess, J., Mahrt, M., & Puschmann, C. (Eds.), *Twitter and Society*. New York et al.: Peter Lang.

Rico-Sulayes, Antonio. 2017. Reducing Vector Space Dimensionality in Automatic Classification for Authorship Attribution. *Revista de Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones* 38(3). 26-35.

Rico-Sulayes, Antonio. 2018. *Authorship Attribution on Crime-Related Social Media: Research on the darknet in forensic linguistics*. Aracne Editrice: Rome, Italy.

Santiesteban, Iván. 2021. *Goodbye bots*. Retrieved from <http://santiesteban.org/adiosbots/en.html>

Thomas, Kurt, Grier, Chris, Dawn Song & Vern Paxson. 2011. Suspended accounts in retrospect: An analysis of Twitter spam. *Internet Measurement Conference*, Berlin, Germany.

Varol, Onur, Ferrara, Emilio, Davis, Clayton A., Filippo Menczer & Alessandro Flammini. 2017. Online Human-Bot Interactions: Detection, Estimation, and Characterization. *Proceedings of the Eleventh International AAAI Conference on Web and Social Media (ICWSM 2017)*.

Washha, Mahdi, Qaroush, Aziz, Manel Mezghani & Florence Sedes. 2017. A Topic-Based Hidden Markov Model for Real-Time Spam Tweets Filtering. *Procedia Computer Science* 112. 833-843.

Zheng, Xianghan, Zeng, Zhipeng, Chen, Zheyi, Yuanlong Yu & Chunming Rong. 2015. Detecting spammers on social networks. *Neurocomputing* 159. 27-34.

Análisis de género en un corpus de resúmenes de artículos de investigación en educación y psicología

Gender analysis in a corpus of abstracts of educational and psychology research articles

Elennys Oliveros Rodríguez

Universidad Surcolombiana

elennysoliveros@yahoo.com

Resumen

El resumen del artículo de investigación es un texto que condensa los objetivos del trabajo, la metodología, los resultados y conclusiones del estudio. Reproduce la estructura retórica del artículo, además de dar cuenta del modo en el que las disciplinas organizan y configuran el marco epistémico, metodológico, de expresión y discusión de los hallazgos. La presente investigación tiene como propósito caracterizar el esquema de movidas retóricas de los resúmenes de artículos de investigación (AI) en el campo de la psicología y la educación, desde la perspectiva del análisis de género (Hyland, 2000). El corpus está constituido por 58 resúmenes escritos en español. Entre los hallazgos destacamos que la estructura de movida que presenta el mayor número de ocurrencia es la estructura M2, M3, M4, M5 con el 27,59%, le sigue la estructura M2, M3, M4 con un 15,52% y finalmente, la estructura M1, M2, M3, M4 que corresponde al 12,07% del total de los resúmenes analizados en este trabajo. Solo en cinco resúmenes hallamos la estructura que incluye las cinco movidas (M1, M2, M3, M4, M5), lo que representa el 8,62%. De igual modo encontramos otras estructuras que podríamos considerar como variantes. Se concluye que para la construcción de un resumen de AI en español en el corpus estudiado solo se requieren tres movidas principales (M2, M3 y M4) que dan cuenta de los objetivos, metodología y resultados, aspectos esenciales en la construcción de un resumen; no obstante, no está muy claro el paso de una movida a otra, ya que en algunos casos se prescinde de la estructura nominal o verbal prototípica.

Palabras clave: Artículo de investigación, movida retórica, análisis de género

Abstract

The abstract of a research article (RA) is a text that summarizes the objectives, methodology, results and conclusions of the study. It reproduces the rhetorical structure of the article, in addition to give an account of the way in which the disciplines organize and configure the epistemic, methodological, expression and result discussion framework. This research aims to characterize the scheme of rhetorical movements in the abstracts of research articles in the field of psychology and education, from the perspective of gender analysis (Hyland, 2000). The corpus consists of 58 summaries written in Spanish. Among the findings, we highlight that the movement structure that shows the highest number of occurrences is the structure M2, M3, M4, M5 with 27.59%, followed by the structure M2, M3, M4 with 15.52% and finally, the structure M1, M2, M3, M4 which corresponds to 12.07% of the total of the abstracts analyzed in this work. Only in five summaries we found the structure that includes the five steps (M1, M2, M3,

M4, M5), which represents 8.62%. In the same way we find other structures that we could consider as variants. We conclude that for the construction of a RA abstract in Spanish and in the studied fields only three main moves are required (M2, M3 and M4) that account for the objectives, methodology and results, essential aspects in the construction of a summary. However, the passage from one move to another is not very clear, since in some cases the prototypical nominal or verbal structure is dispensed with.

Keywords : Research article, rhetorical move, gender analysis

1. INTRODUCCIÓN

El artículo de investigación es un género retórico que presenta características lingüísticas y sociopragmáticas asociadas a las funciones de informar, argumentar, persuadir y convencer a la comunidad de expertos sobre la trascendencia y relevancia de los aportes epistémicos y metodológicos del trabajo que se presenta. Una amplia tradición de estudios sobre este género discursivo (Thue Vold, 2008; Shiro y D'Avolio, 2011; Bolívar y Bolet, 2011; Sánchez, 2016) ha desmontado la hipótesis de que el artículo de investigación tiene como característica fundamental la objetividad en la presentación de la información y la adopción de una postura neutral frente al objeto de estudio. En la actualidad, se acepta que el artículo de investigación como género discursivo no solo tiene la función de comunicar el conocimiento o las verdades estables de una determinada disciplina, sino que además tiene como propósito comunicativo convencer, a través de los medios que proporciona la lengua, a una comunidad de especialistas sobre la importancia del trabajo que se expone para la línea de investigación o para el campo disciplinar (Thue Vold, 2008; Sánchez-Jiménez, 2020).

Como lo han expuesto Quintanilla (2016) y Cárcamo (2019), el artículo de investigación ha sido analizado por diversos estudiosos como un género discursivo que presenta y sigue determinadas convenciones propias de las disciplinas, de allí que los nombres de cada una de las secciones que lo componen varíen según el campo de conocimiento. Este modelo virtual de producción se nutre del contexto que propician las comunidades académicas, las cuales consumen y producen el artículo de investigación como un medio para la validación y comunicación del conocimiento. De acuerdo con Shiro y D'Avolio (2011), "El artículo de investigación entonces, es un medio para, por una parte, hacer público el trabajo del investigador, y por otra, permitir a los pares evaluar los conocimientos generados por dicho trabajo" (p. 77), el cual cuenta con secciones que se rigen por una organización retórica determinada.

En este trabajo no abordaremos el análisis de cada una de las secciones del artículo de investigación, puesto que solo nos interesa el resumen, que entenderemos como un subgénero o subtipo textual que condensa los objetivos de la investigación, la metodología, los resultados y conclusiones del estudio. Asimismo, este tipo de texto reproduce la estructura retórica del artículo de investigación y además da cuenta del modo en que las disciplinas organizan y configuran el marco epistémico, metodológico y de discusión de los hallazgos. El resumen es el primer elemento con el que un investigador tendrá contacto y se caracteriza por su brevedad y concisión; su extensión y los movimientos retóricos que introduce están fijados en muchos casos por las normas de publicación de las revistas científicas, las cuales, según la disciplina y

el tipo de estudio, decidirán sobre su extensión y organización retórica, pero a pesar de este marco regulatorio, es posible encontrar variaciones intradisciplinarias.

Para los propósitos de esta investigación, entenderemos como *movida* la unidad discursiva y retórica que expresa una función comunicativa en el discurso (Swales, 2004), especialmente en una sección o segmento textual. Esta noción operativa ha sido ampliamente utilizada en los estudios enfocados en el análisis de género, la lingüística aplicada, la lingüística de corpus y en la didáctica de la escritura científica. Las movidas retóricas se han estudiado en una variedad de géneros académicos y científicos, como el trabajo de pregrado (Tapia y Burdiles, 2012; Venegas, Zamora y Galdames, 2016), en manuales de economía (Parodi, 2010; Parodi, Boudon y Julio, 2014), resúmenes de artículos de investigación en campos del conocimiento como la economía (Stagnaro, 2015) y en resúmenes de artículos de investigación (Zahra Ashofteha et al., 2020).

Por otra parte, los estudios en torno a la configuración retórica del resumen del artículo de investigación han dado cuenta de la variación retórica intradisciplinaria (Stagnaro, 2015) e interdisciplinaria (Cárcamo, 2020), de la existencia de patrones de movidas retóricas que no responden a los patrones prototípicos (Quintanilla, 2016). La discusión también se ha centrado en el estudio del esquema de movidas predominantes, las cuales en ciertos casos están relacionadas con un género discursivo particular como el ensayo (Blanco, 2019). Otras investigaciones de carácter contrastivo han concluido que la variación cultural incide en el modo como las comunidades académicas comunican sus avances (Cárcamo, 2019), los cuales, en el caso del subgénero resumen del artículo de investigación, se podrían materializar en tres movidas retóricas específicas: propósito, método y resultados (Quintanilla y Kloss, 2019), mientras que otras movidas adquieren un carácter opcional dentro de los resúmenes (Ibañez, Moncada y Santana, 2015; Cárcamo, 2019).

La presente investigación tiene los siguientes objetivos: a) establecer la frecuencia de palabras o el peso léxico por movida retórica, b) describir el patrón léxico de cada área y c) caracterizar el esquema de movidas retóricas de los resúmenes de artículos de investigación en las revistas del campo de la educación y la psicología.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Géneros discursivos

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2002), la noción *género discursivo* ha sido una categoría abierta dentro del campo de la descripción de la variedad de textos literarios o de uso cotidiano que circulan como productos de la esfera de la cultura (cf. Lotman, 1998) y de los distintos medios de expresión humana. Desde la antigüedad se ha discutido este concepto, primero de la mano de Aristóteles (cf. Huerta Calvo, 1994), quien en su *Retórica* realizó una división tripartita de los géneros en: a) *forense o jurídicos*, b) *deliberativos o políticos* y c) *epidícticos o de ocasión*. Como puede observarse, la clasificación que hace Aristóteles es sumamente amplia, pero precisa en cuanto a la descripción de las tres grandes esferas de la comunicación humana que dan cuenta de las prácticas discursivas seguidas en la vida social pública de su época.

Desde la perspectiva de Huerta Calvo (1994), la *Poética* también se interesó en la caracterización de los géneros, razón por la cual estableció un conjunto de premisas

fundamentales que se mantuvieron inamovibles durante siglos y se consideraron como preceptos inviolables en las poéticas clasicistas. Con la llegada del pensamiento romántico, el concepto de *género* sufrió una sacudida tremenda: dejaron de ser comprendidos como instituciones fijas y cerradas, con leyes y reglas establecidas, cuyo seguimiento y observación determinaba la valoración estética de la obra literaria, para ser comprendidos “(...) como un fenómeno natural en el sistema literario, que atañe no sólo al dominio de la literatura escrita sino también al plano de la comunicación lingüístico-oral mediante formas instituidas como la conversación, el coloquio, la conferencia...”. (Huerta Calvo, 1994: 118). Es evidente que la relación del género con la vida social está marcada desde un plano interaccional, que depende de una cultura y de unos sujetos dispuestos a construir enunciados o textos que parecen operar según unos principios que están por encima de su materialización eminentemente lingüística. A este respecto Halliday argumenta que se debe “(...) vincular el texto a un sistema semiótico de nivel superior compuesto de facetas y de capas, de una manera muy similar al propio sistema lingüístico.” (1994: 180).

En *Estética de la creación verbal* (1998), obra fundamental en la construcción del concepto de género discursivo, tal y como lo conocemos en la actualidad, se puede observar que esta noción está íntimamente vinculada a la de enunciado, y no a la de texto. Como bien lo describió Bajtín, los géneros discursivos operan en una determinada esfera de la comunicación humana y se conciben como “tipos relativamente estables de enunciados”, dado que “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana.” (1998: 3). Más adelante el propio Bajtín nos aclarará que son las formas del enunciado y su extrema heterogeneidad, según su estructura y dimensión, las que dan cuenta de la naturaleza de los géneros discursivos.

En un trabajo intitulado “Géneros discursivos y lengua escrita: una propuesta de una conceptualización integral desde una perspectiva sociocognitiva”, Giovanni Parodi (2008) expresa el carácter escurridizo que presenta la noción de género discursivo en la lingüística actual, donde se pueden encontrar diversas aproximaciones y concepciones teóricas desde campos como la Nueva Retórica o la Lingüística Sistémico-funcional. Parodi define al género discursivo desde un enfoque sociocognitivista y en tres dimensiones de interés: a) la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística. Para este investigador “(...) los géneros son más que meras constantes sociales, a modo de comportamiento e interacción...” (2008: 29). Aclara que para comprender estas estructuras debemos entender los géneros como constructos cognitivos que se activan y materializan según el contexto sociocultural que los requiera. El dinamismo, la evolución y la variabilidad de los géneros discursivos es evidente en el tiempo y en las continuas interacciones del sujeto con el contexto y el mundo de experiencias que dan forma a los géneros.

Por su parte, Adriana Bolívar (2008) concluye que el estudio de los géneros solo puede ser posible desde el conocimiento de las dinámicas sociales y la comprensión de las relaciones, las jerarquías, la evaluación de las relaciones con el otro, así como en los vínculos afectivos, de colaboración entre los actores sociales, cuyas necesidades comunicativas están sujetas dentro del plano de la interacción social. Como es natural concluir en estos casos, el análisis de los discursos de las comunidades académicas necesariamente tiene como eje central el estudio de los productos textuales. Asimismo, el análisis de la interacción desde una perspectiva lingüística implica el estudio de los textos desde los modelos de construcción y producción, los

cuales, sin duda, deben responder a los géneros discursivos que solicita la comunidad académica.

Finalmente, para Bolívar, el análisis interaccional de los géneros discursivos parte en primer lugar por la descripción de una práctica social amplia desde la cual se activan los géneros requeridos y, en un segundo lugar, el análisis particular del texto con la finalidad de comprender “(...) la relación entre los que construyen el texto y aquello de lo que se habla.” (2008: 44).

2.2. Análisis de género: Inglés para propósitos específicos

El análisis de género consiste en el estudio de las características de los textos, productos de las interacciones humanas en diversas épocas, interlocutores, propósitos públicos, patrones estructurales, convenciones estilísticas y situaciones comunicativas en las que suelen aparecer. Está conceptual y metodológicamente unido a la noción de *género discursivo*, debido a que, durante el tratamiento y ubicación de los textos, el investigador, ya sea un lingüista textual, un analista del discurso o un traductor, determinan cuáles son los rasgos textuales típicos y, por ende, las convenciones que configuran cada género del discurso. Este análisis se centra en la identificación del tipo de información, la organización del contenido, el registro, las marcas que evidencian al escritor en el texto, así como la comunidad discursiva que lo ha producido, los interlocutores, las intenciones comunicativas, los patrones discursivos, el estilo, los patrones lingüísticos y las macroestructuras semánticas.

El análisis de género, y más aún, la noción de género discursivo ha sido muy útil para la didáctica de segundas lenguas, y por supuesto, para el campo de la traducción. Ha sido utilizado por la Escuela de Lingüística de Valparaíso para describir las características del Informe de Política Económica y los artefactos semióticos que entran en su configuración (cf. Boudon y Parodi, 2014). Por otra parte, Venegas, Zamora y Galdames (2016) argumentan que el análisis de género pertenece a una línea sistemática de investigación que aparece dentro del campo del Inglés con Propósitos Específicos (*English for Specific Purpose, ESP*) como una alternativa metodológica para el análisis de los géneros discursivos en los variados contextos académicos y profesionales, los cuales implican macropropósitos definidos, contextos de producción y participantes que hacen pleno uso de los sistemas semióticos.

El análisis de género se interesa en la descripción de las prácticas discursivas que tienen lugar en contextos académicos y profesionales; la intención es describir los modos en los que los géneros se configuran para de este modo contribuir en su comprensión (Bathia y Salmani Nodoushan, 2015). Como bien lo expresa Bathia, el análisis de género se ha nutrido de variados enfoques, entre ellos, la retórica clásica, la lingüística sistémico-funcional y el enfoque promovido por la British Tradition (Reino Unido), cuyo propósito central fue estudiar el discurso académico y profesional con la finalidad de enseñar a estudiantes y profesores extranjeros los modos de producción y los mecanismos de construcción retórica, necesarios para comunicarse en las ciencias, en el marco de lo que se denominó la enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos (*English for Specific Purpose, EPS*).

El análisis de género se interesa en la pregunta ¿por qué los profesionales escriben como lo hacen? Argumenta Bathia que a partir de la formulación de este interrogante se abre un campo de investigación mucho más amplio que cubre el estudio del género, las prácticas discursivas, la cultura disciplinar y la práctica profesional de la comunidad académica de expertos y noveles

que consumen y producen conocimiento en el marco de los géneros discursivos. A esta nueva perspectiva o ampliación del enfoque de Bathia se le denomina *Análisis crítico de género* y tiene como tarea el análisis de los géneros no como constructos homogéneos y estables, noción útil para el aula de clase, sino como unidades con una alta heterogeneidad e hibridación en los contextos profesionales y académicos. En otras palabras: el Análisis de género se encarga de los géneros, de sus modos de producción dentro de la comunidad discursiva que los produce y consume, mientras que el Análisis crítico de género tiene como finalidad el estudio más allá del género, para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué hace que determinadas prácticas sean más exitosas que otras?

Como hemos planteado con anterioridad, *English for Specific Purpose* es una vertiente o enfoque del Análisis de género; asimismo es una corriente retórica-funcional que tiene su origen en el estudio de la variedad, el análisis del discurso, la sociolingüística, las relaciones entre el lenguaje y la cognición, para mencionar algunas disciplinas o campos de interacción (Swales, 1990). En un primer momento, el Inglés con Propósitos Específicos surgió en el campo de la enseñanza de este idioma para ayudar a estudiantes internacionales o a los profesionales de universidades cuyo nivel de inglés era medio, a mejorar sus competencias de escritura académica y a participar de las discusiones en las revistas de habla inglesa. En un segundo momento, este tipo de actividades de investigación se centró en el estudio de las características gramaticales de los textos científicos o académicos; es decir, tuvo su origen en el campo de la lingüística textual (cf. Bathia y Salmani Nodoushan, 2015). Posteriormente, y de acuerdo con el avance y los intereses de la lingüística, los investigadores se enfocaron en el estudio de las funciones retóricas de los textos (definiciones, generalizaciones, clasificaciones, entre otras). En este contexto de acomodación epistémica, Swales diseña el modelo CARS (*Creating a Research Space*), constituido de tres movimientos retóricos: a) establecer un territorio, b) establecer un nicho y c) ocupar un nicho.

De acuerdo con Herman (2017), el modelo CARS ha sido aplicado a memorias de grado, tesis y artículos de investigación en disciplinas como las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, las ciencias humanas y las letras, así como en sus subdisciplinas. *Creating a Research Space* ha sido empleado, con algunas variaciones, en diversos niveles educativos, disciplinas y culturas. Quintanilla (2016) expresa que el enfoque de movidas y pasos que propone Swales (1990) se interesa en el estudio de la organización retórica de los textos académicos. En este contexto, la noción de *movida* puede ser definida como una unidad discursiva y retórica que realiza una función comunicativa coherente en un discurso hablado o escrito. Tal y como lo expresa Quintanilla, luego del modelo de Swales, otros investigadores han querido aportar en su ampliación y mejora.

En la investigación intitulada “De la captatio à la partitio: rhétorique de l’introduction de l’article de recherche”, Herman (2017) presenta una adaptación del modelo CARS ampliado por David Bunton (2002), el cual sigue los tres movimientos que propone Swales, pero agregando otros pasos. Herman está de acuerdo en afirmar que el modelo de Bunton sobre la sección introducción en la tesis doctoral no hace más que desarrollar y completar el modelo de Swales. Como se verá en Cuadro 1, Bunton agrega al primer modelo los puntos 1.3., 3.3., 3.5., 3.6. y 3.7, ya que estos puntos responden en mayor medida a la estructura de la tesis.

Cuadro 1. Modelo CARS, expansión de Bunton (Herman, 2017). Traducción propia

Movimiento 1: Establecer un territorio
1.1. Proclamar el carácter central del tema
1.2. Generalizaciones sobre el tema e información de fondo
1.3. Definiciones de términos (sobre todo en ingeniería: artes; ciencias sociales)
1.4. Revisión de las investigaciones previas
Movimiento 2: Establecer un nicho
2.1A Indicar un vacío en la investigación
2.1B Indicar un problema o una necesidad
2.1C Formular las preguntas (sobre todo en las artes y ciencias sociales)
2.1D Continuar una tradición (sobre todo en medicina, ciencias sociales)
Movimiento 3: ocupar un nicho
3.1. Propósitos, objetivos
3.2. Anunciar lo que se hace, la investigación (sobre todo en ingeniería, ciencias)
3.3. Método
3.4. Materiales, corpus, tema de estudio
3.5. Resultados
3.6. Producto o modelo propuesto (sobre todo en ingeniería; ciencias sociales)
3.7. Significación / justificación
3.8. Estructura de la tesis

En la entrevista “Genre analysis: the state of the art” que Salmani (Bathia y Salmani Nodoushan, 2015) le realiza a Bathia, sale a colación la relación entre el análisis del discurso y la retórica clásica. Durante esta entrevista, Bathia sostiene que en gran parte de las teorías modernas del análisis del discurso se encuentran presentes los principios que estructuran la retórica clásica con las nociones de *logo* (uso de argumentos lógicos), *ethos* (reacción emocional) y *pathos* (confiabilidad y convincente impresión) siguen vigentes, mientras que el Análisis de género no se ha interesado en estas nociones como sí ha ocurrido con la tradición estadounidense de los géneros retóricos. Sin embargo, el trabajo de Herman (2017) se dirige a la exposición de una ampliación del modelo CARS que se basa en la comprensión de las disposiciones retóricas clásicas, ya que el artículo de investigación sigue cinco movimientos que Quintiliano en su libro *La institución oratoria* describió como exordio, narración, digresión, proposición y división (*partitio*), cinco componentes o movimientos, los cuales, según Herman, podrían tener alguna pertinencia en la introducción del artículo de investigación, género que escapa de la tripartición retórica de géneros judiciales, deliberativos y epidícticos. Este investigador propone un modelo que consiste en una adaptación retórica del modelo CARS en los siguientes componentes: *captatio benevolentiae*, plan de fondo contextual, propositio o tesis, propósito o problema, contextualización metodológica y partitio.

En conclusión, y siguiendo los planteamientos de Poudat (2006), el Inglés con Propósitos Específicos es una comunidad internacional estable en el mundo académico que se interesa en el estudio de los textos científicos dentro del campo de la enseñanza del inglés. Asimismo, esta

corriente tiene como finalidad la descripción de las diferencias lingüísticas, sociológicas y culturales de estos productos, cuyas marcas son reconocibles como elementos de construcción en el género. Por otra parte, el estudio de los géneros está fundado en el dominio de la variación social donde las nociones de cultura, sexo, dominios científicos ofrecen un conjunto de contrastes en los territorios de descripción de orden sociológico, cultural, textual. Para esta corriente la ciencia ha sido enteramente desmitificada y las nociones de verdad, objetividad y racionalidad se cuestionan.

En esta medida, ESP considera que las relaciones sociales entre los miembros de una comunidad científica y discursiva, los juegos de poder, el estatus que prevalece entre expertos y novicios le ofrecen a esta corriente diversos ejes de trabajo para el análisis. En este contexto, la noción de *movida retórica* ha sido sumamente fructífera en los últimos años, ya que varía de acuerdo con los campos de interés, pero también es un concepto operativo que presenta límites borrosos y poco claros entre inicio de una movida y el cierre de otra. Desde esta perspectiva de estudio, el género requiere de determinados estándares o convenciones para su producción, puestos al servicio de una comunidad académica y de un entorno académico o profesional asociados.

Para la presente investigación, nos interesa el modelo de movidas retóricas que propone Hyland (2000) para el resumen de artículo de investigación. Este autor presenta cinco movidas: a) *introducción*, donde se define el contexto del artículo, los motivos de la investigación y la discusión sobre el tema; b) *el propósito*, tesis u hipótesis que persigue el artículo, c) *el método*, donde se plantea el diseño de la investigación, d) *el producto*, sección dedicada a exponer los principales hallazgos o resultados de la investigación, y e) *las conclusiones*, donde se interpreta, se presentan conclusiones, se estiman aplicaciones o implicaciones mayores a partir del estudio.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación sigue un diseño descriptivo y exploratorio y tiene el propósito de caracterizar la organización retórica de 58 resúmenes de artículos de investigación en el campo de la psicología y la educación. En coherencia con los objetivos del estudio, nos basaremos en el marco metodológico que propone Hyland (2000), desde la perspectiva del análisis de género. El corpus está constituido por 58 resúmenes escritos en español, pertenecientes a artículos de investigación científica publicados en revistas de reconocido prestigio en el campo de la psicología y la educación.

En esta investigación, se sigue de manera parcial la metodología que propone Quintanilla (2016) basada en la descripción cuantitativa y cualitativa del corpus y los patrones predominantes en cada movida retórica. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los resúmenes seleccionados, según el nombre de la revista, el volumen o número, año de publicación y la cantidad de resúmenes que lo integran:

El corpus compuesto por 58 artículos se subdividió en dos subcorpus: 1) subcorpus A (24), el cual corresponde al campo de la psicología, y 2) subcorpus B (34), dedicado a los resúmenes del campo de la educación. Se analizó de forma manual cada resumen, en busca de las movidas retóricas; estas movidas se categorizaron según la propuesta de Hyland (2000). Asimismo, se determinó el número de palabras que conforma cada resumen y su respectiva movida. Codificamos el esquema de movidas y los recursos léxicos y gramaticales que se utilizan en

cada caso. Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó AntConc (versión 3.5.8.0), ADA (ADELEX ANALYSER) y el programa Inflesz versión 10.

Tabla 1. Distribución del corpus

Revista	Volumen/Número	Año	Nº de resúmenes
Diversitas	Vol. 15 Núm. 1	2019	12
Diversitas	Vol. 14 Núm. 2	2018	12
Revista Colombiana de Educación	Núm. 75	2018	7
Revista Colombiana de Educación	Núm. 77	2019	8
Revista Venezolana de Educación (Educere)	Núm. 72	2018	12
Revista Venezolana de Educación (Educere)	Núm. 74	2019	7
Total			58

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción cuantitativa

Con el propósito de exponer los resultados cuantitativos de la presente investigación, se presenta en la Tabla 2 el análisis de los datos básicos del corpus, separados por campos investigativos de interés:

Tabla 2. Estadística básica del corpus

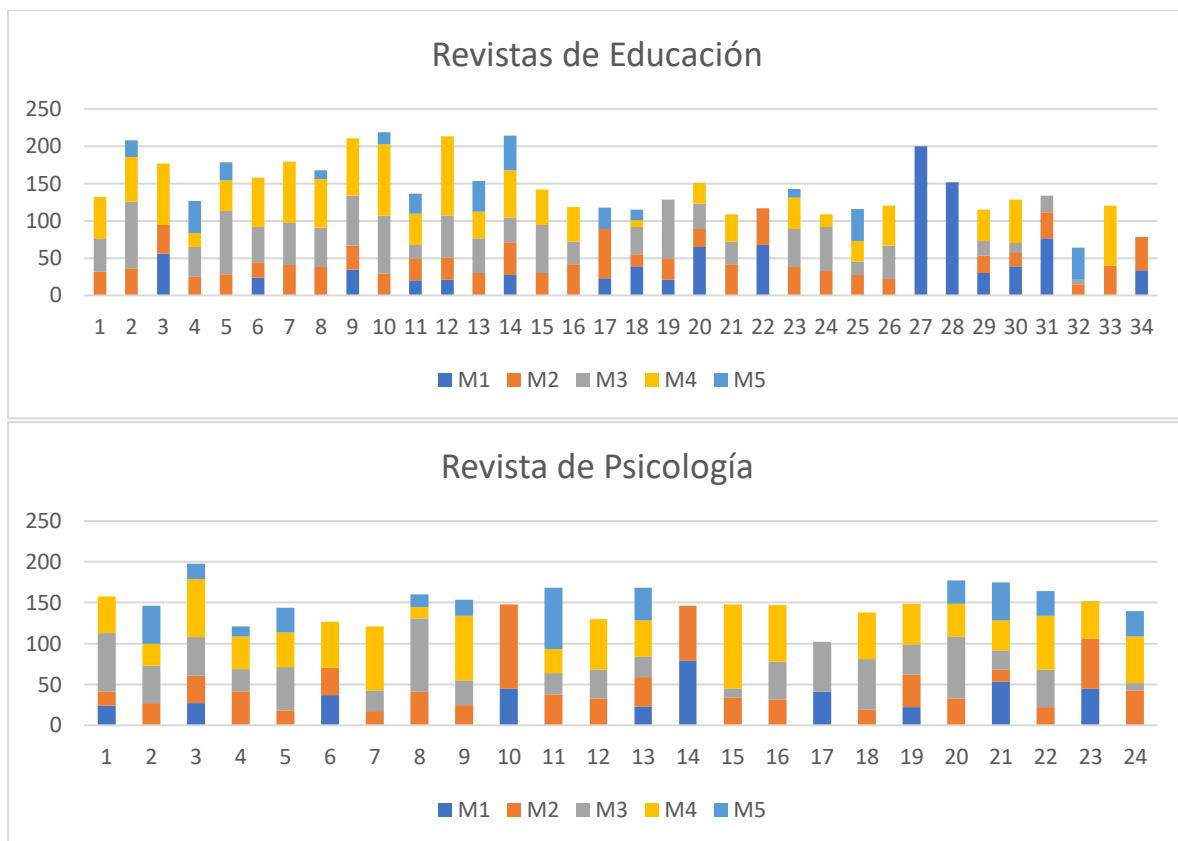
	Revistas de educación	Revista de psicología
Párrafos	34	24
Sílabas	11549	8322
Palabras	4913	3519
Frases	243	208
Promedio sílabas/palabras	2,35	2,36
Promedio palabras/frases	20,22	16,92
Índice Flesch-Szigriszt	40,17	42,58
Grado en la Escala Inflesz	Algo difícil	Algo difícil
Correlación Word	-11,67	-8,55
Índice Fernández Huerta	45,18	47,69
Ratio Tipo/Ocurrencias:	28.05 %	29.96%
Diversidad Léxica	162.672	147.487

De acuerdo con el Índice Flesch-Szigriszt, los resúmenes se ubicaron en el grado de legibilidad *algo difícil* (40-55) (cf. Bea-Muñoz, Medina-Sánchez y Florez-García, 2015) que apunta a un tipo de publicación equivalente al *bachillerato, divulgación científica, prensa especializada*. La media del corpus corresponde a 41,37. En relación con la legibilidad, el subcorpus de revistas de educación cuenta con una medida de legibilidad de 20,22 palabras por frase, mientras que el subcorpus de la revista de psicología es de 16,92 palabras por frases, lo cual nos refiere a un texto claro y de fácil comprensión, en el contexto de una comunidad académica. El Índice Fernández Huerta nos muestra que la facilidad de lectura de los resúmenes se ubica en la calificación 30-50 y con un grado de dificultad *difícil* que corresponde a los grados 13 a 16 (Fernández, 1959). Por otra parte, cuando se analiza el promedio de palabras en los resúmenes encontramos que el promedio se ubica entre 122,94 palabras y 174,33 palabras por resumen, tal y como se aprecia en la Tabla 3:

Tabla 3. Promedio de palabras por resumen

Revista	Volumen/Número	Promedio de palabras por revista	Promedio de palabras por resumen en el corpus
Diversitas	Vol. 15 Núm. 1	149,20	147,10
Diversitas	Vol. 14 Núm. 2		
Revista Colombiana de Educación	Núm. 75	174,33	
Revista Colombiana de Educación	Núm. 77		
Revista Venezolana de Educación (Educere)	Núm. 72	122,94	
Revista Venezolana de Educación (Educere)	Núm. 74		

Gráfico 1. Frecuencia de palabras por movida retórica



En el Gráfico 1 se observa que las movidas que presentan el mayor número de palabras en la Revista Diversitas son la Movida 4 (1113 palabras), le sigue la Movida 3 (851 palabras), la Movida 2 (828 palabras), la Movida 1 (396 palabras) y, por último, la Movida 5 con 393 palabras. Según el peso léxico, este es el orden de las movidas en la revista de psicología: M4, M3, M2, M1, M5.

Para el caso de las revistas de educación, no se observa variación en el esquema de movidas que presenta la revista de psicología; así tenemos que el esquema de movidas por peso léxico es el siguiente: Movida 4 (1381 palabras), Movida 3 (1223 palabras), Movida 2 (1045 palabras), Movida 1 (931 palabras) y Movida 5 (371 palabras). En síntesis, el esquema de movidas por peso léxico en las áreas estudiadas es el siguiente:

Tabla 4. *Esquema de movidas por peso léxico*

Revista de psicología	M4, M3, M2, M1, M5
Revista de educación	M4, M3, M2, M1, M5

En el corpus observamos que la Movida 5 tiene el menor número de palabras, lo cual la hace un elemento opcional dentro de los resúmenes analizados. Los datos que hemos presentado en relación con los artículos y la frecuencia de palabras según cada movida retórica coinciden con el análisis que se hace del promedio de palabras por movida, donde se observa que la Movida 1 y la Movida 5 representan las movidas en las que se utiliza el menor número de palabras: 16,5 palabras en promedio para la Movida 1 en la revista de psicología y 27,38 palabras en promedio en el caso de las revistas de educación. Las movidas que se muestran como necesarias dentro de un resumen son la Movida 4, Movida 3 y la Movida 2, tal y como se aprecia en los gráficos 2 y 3:

Gráfico 2. *Promedio de palabras por movida retórica. Revista de psicología*

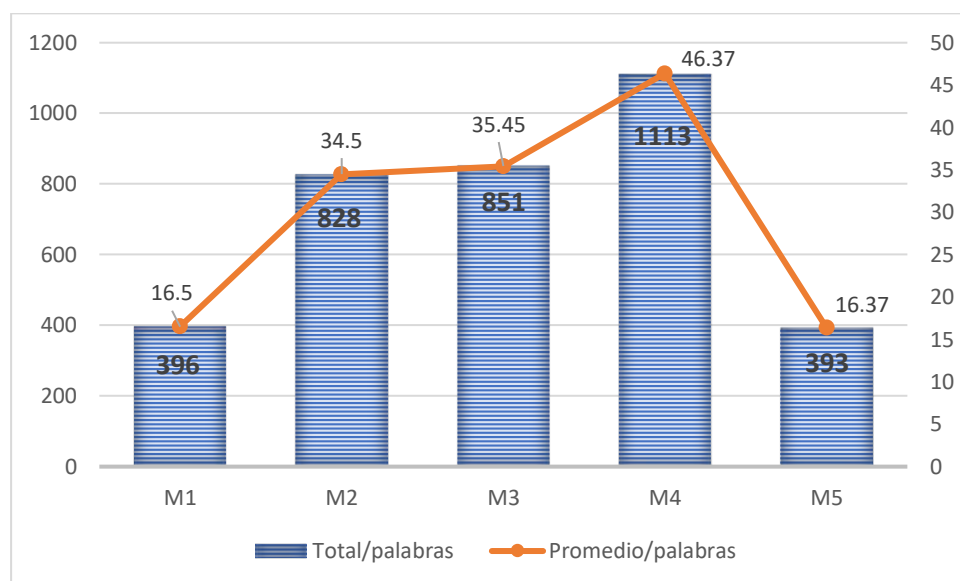
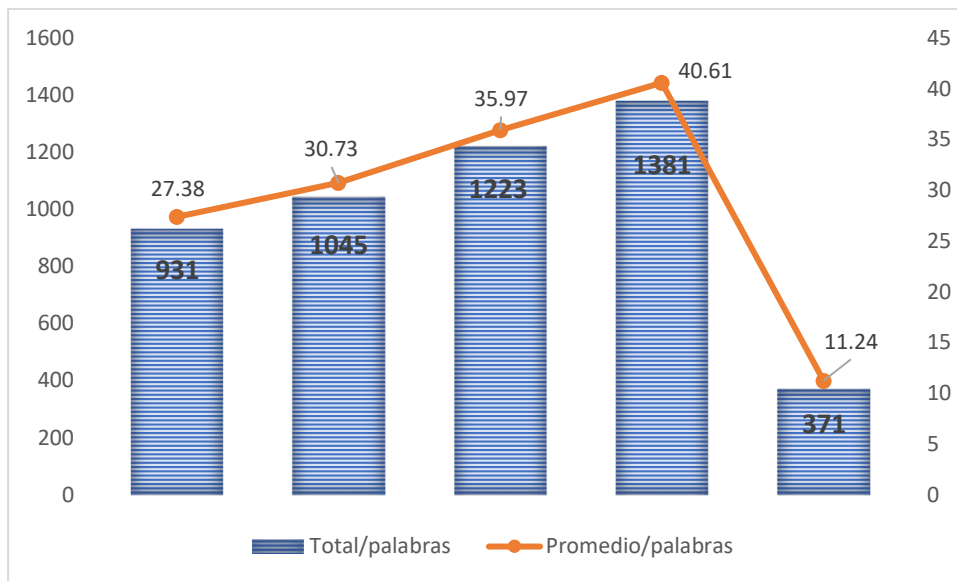


Gráfico 3. *Promedio de palabras por movida retórica. Revista de educación*



Luego de analizar la estructura de las movidas en los 58 resúmenes que conforman nuestro corpus a partir de la propuesta de Hyland (2000), encontramos que la estructura de movida que presenta el mayor número de ocurrencia es la estructura M2, M3, M4, M5 con el 25,86%; le sigue la estructura M2, M3, M4 con un 15,52% y finalmente, la estructura M1, M2, M3, M4 que corresponde al 18,97% del total de los resúmenes analizados en este trabajo. Solo en cinco resúmenes hallamos la estructura que incluye las cinco movidas (M1, M2, M3, M4, M5), lo que representa el 8,62%. De igual modo encontramos otras estructuras que podríamos considerar como variantes. En el Gráfico 3 se presenta la distribución de las movidas encontradas en el corpus:

Gráfico 3. Estructura de las movidas retóricas



A continuación, en la Tabla 5, se presentan los resultados según el esquema de movida por áreas estudiadas:

Tabla 5. Esquema de movidas retóricas por disciplina

Esquema de movida	Revista de psicología	%	Revistas de educación	%	Total	%
M1, M2, M3, M4	2	3,45	5	8,62	7	12,07
M2, M3, M4, M5	9	15,52	6	10,34	15	25,86
M1, M2, M3, M4, M5	3	5,17	2	3,45	5	8,62
M1,M2,M4	2	3,45	0	0,00	2	3,45
M2,M3,M4	5	8,62	6	10,34	11	18,97
M1, M2	2	3,45	1	1,72	3	5,17
M1,M2, M3	0	0,00	2	3,45	2	3,45
M1,M3	1	1,72	0	0,00	1	1,72
M1,M3,M4,M5	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M3M2M3M4	0	0,00	2	3,45	2	3,45
M1	0	0,00	3	5,17	3	5,17
M2M1M3M4	0	0,00	2	3,45	2	3,45
SIN PATRÓN	0	0,00	5	8,62	8	13,79
TOTAL	24	41,38	34	58,62	58	100,00

Nuestros resultados sugieren que los autores de los resúmenes de artículos de investigación en las áreas estudiadas no consideran necesaria la Movida 1 y la Movida 5. En psicología la Movida 1 está presente en el 41,6% de los resúmenes, mientras que en educación se encuentra en el 50%. La Movida 2 en los resúmenes de psicología se localiza en el 95,83% y en educación en el 91,17%. En cuanto a la Movida 3, se presenta en el 83,33% de los resúmenes de artículos de psicología, en tanto que en educación aparece en el 79,41% de los casos. La Movida 4 en psicología (87,5%) y en educación (76,47%), se aprecia como una movida necesaria si la comparamos con la Movida 5 que en psicología aparece en el 50% de los resúmenes y en educación solo se materializa en el 38,23% de los casos estudiados. En concordancia con lo planteado por Ibáñez, Moncada y Santana (2015), las movidas obligatorias en las áreas estudiadas son la Movidas 2, la Movida 3 y la Movida 4, dado que tienen una ocurrencia mayor al 60%.

4.2. Descripción cualitativa

En esta sección presentaremos los resultados correspondientes a las movidas retóricas, desde una perspectiva cualitativa.

Movida 1: Introducción

Esta movida tiene como finalidad situar al lector especializado en el espacio de discusión y motivar a la investigación; presenta un vacío en las investigaciones y propone un camino de interpretación. En los ejemplos que presentamos a continuación, es posible observar cómo el investigador o los investigadores plantean el problema de la investigación o exponen la necesidad de abordar el objeto de estudio desde otras miradas:

- (1) La investigación local sobre la práctica pedagógica de profesores en formación de lenguas extranjeras ha girado mayoritariamente en torno al papel de la reflexión. (EDU06)

- (2) Nuestro interés surge de la reflexión sobre las dificultades que los estudiantes viven cuando se vinculan a instituciones universitarias en el extranjero durante un programa de intercambio. Consideramos que esta problemática se puede explorar a partir del estudio lingüístico-discursivo de las representaciones identitarias del estudiante en términos de su quehacer, de sus cualidades y de su relación con el entorno. (EDU14)
- (3) El fenómeno de los niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo en Colombia es foco de atención de instituciones gubernamentales y no gubernamentales por lo que es importante generar estrategias que mitiguen su proliferación ya que se afectan derechos fundamentales. (PSI01)

En el corpus esta movida se presenta en el 41,6% (10 casos) de los resúmenes de la revista de psicología y en un 50% (17 casos) en los resúmenes de las revistas de educación. A pesar de presentarse en casi la mitad de los resúmenes analizados, es posible observar que esta movida presenta un carácter opcional. A diferencia de lo que se ha estudiado en los resúmenes de AI en biología, la movida opcional es *propósito*, mientras que las movidas *introducción*, *método*, *producto* y *conclusión* son obligatorias (Ibáñez, Montana y Santana, 2015). Estos hallazgos nos conducen a afirmar que existe variación interdisciplinar (Quintanilla y Kloss, 2019; Cárcamo, 2020), tal y como lo han expuesto otras investigaciones.

Movida 2: El propósito

La movida propósito tiene como función exponer la tesis, la hipótesis o el objetivo de la investigación. En el corpus se presenta en el 95,83% de los resúmenes de psicología y en el 91,17 % de los resúmenes de educación, lo cual indica su obligatoriedad. Presentamos algunos ejemplos de esta movida:

- (4) Objetivo: Sintetizar los diagnósticos de bullying en México para estimar la prevalencia de víctimas y agresores, tanto en su modalidad cara a cara como virtual. (PSI09)
- (5) En este sentido, se propone en este artículo teórico, el análisis de la estructuración de las relaciones de trabajo a través de diversos niveles de actuación, como encuadre para la comprensión de la formación de contratos psicológicos. (PSI10)
- (6) El presente artículo tiene como objetivo investigar y analizar críticamente en qué medida las políticas de evaluación externa implementadas en Colombia y Brasil influyen en la configuración del trabajo docente. (EDU15)

A continuación, exponemos los resultados de esta movida según la expresión deíctica, el sustantivo de intención, el tipo de investigación y verbos introductorios, siguiendo la metodología de Quintanilla (2016):

Tabla 4. Patrón predominante en la revista de psicología

Expresión deíctica	Sustantivo de intención	Tipo de investigación	Verbo introductorio	
El (12)	Objetivo (11)	Investigación (5)	Fue analizar (2)	Se propone (1)
Este (3)	Artículo (4)	Estudio (5)	Analiza (2)	Analizó (1)
La (2)	Investigación (2)	Trabajo (2)	Evaluar (2)	Fue descubrir (1)
Esta (1)	Trabajo (2)	Artículo (1)	Genera (1)	Reporta (1)
Los (1)	Propósito (1)		Comprender (1)	Fue comprender (1)
	Finalidad (1)		Fue conocer (1)	Fue evaluar (1)
			Es realizar (1)	Fueron identificar (1)
			Sintetizar (1)	Consistió (1)

Tabla 5. Patrón predominante en las revistas de educación

Expresión deíctica	Sustantivo de intención	Tipo de investigación	Verbo introductorio	
Este (14)	Artículo (16)	Investigación (10)	Es (5)	Muestra (1)
El (13)	Objetivo (7)	Estudio (3)	Tiene (5)	Fue (1)
Esta (2)	Investigación (3)	Artículo (1)	Da cuenta (4)	Se planteó (1)
La (2)	Propósito (3)	Trabajo (1)	Analiza (3) Tuvo (2)	Busca (1)
Para ello (1)			Se describen (1)	Se orientó (1)
Ello (1)			Nos permite (1)	Trata (1)
			Permitió (1)	Presenta (1)
			Expone (1)	Propone (1)
				Nos propusimos (1)
				Nos proponemos (1)

Al analizar el patrón predominante empleado para la construcción de la movida propósito, nos encontramos que la expresión deíctica que predomina en los resúmenes de psicología es *El*, mientras que en los resúmenes de educación es *Este*. En cuanto al sustantivo de intención, hallamos que en los trabajos de psicología se prefiere el sustantivo *Objetivo*, en tanto que en educación es *Artículo*. El tipo de investigación que se enuncia en los resúmenes de psicología es el *Estudio* y la *investigación*; en educación se utiliza más la *Investigación*. Los resultados del área de educación coinciden con lo reportado en Quintanilla (2016). La variedad de verbos que se emplean en educación sobrepasa en número a la utilizada en los resúmenes de psicología, ya que nos encontramos con verbos epistémicos (nos permite), perífrasis verbales (da cuenta), uso del presente caracterizador (es) y verbos con *se* despersonalizado (se describen). Predomina el presente y el pretérito perfecto simple del modo indicativo.

Movida 3: Método

La Movida 3 se caracteriza por presentar el diseño de la investigación, el enfoque, los instrumentos, según la naturaleza del trabajo. En el corpus de resúmenes de artículos de investigación hemos observado que en algunos casos esta movida puede no estar presente y su materialización se da por diversos medios: a) a través de oraciones impersonales, con verbos

plenos, conjugados en el pretérito perfecto simple; b) en oraciones activas y transitivas; c) pueden estar precedidas por complementos circunstanciales o con un sintagma preposicional que condensa un encapsulador de la información; d) oraciones pasivas reflejas con el verbo conjugado en el presente del modo indicativo y e) con un marcador de tópico; entre otras construcciones gramaticales menos frecuentes:

- (7) Se desarrollaron grupos de discusión con estudiantes de cuatro institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid... (EDU01)
- (8) Este estudio adoptó una metodología de naturaleza cuantitativa. (EDU02)
- (9) Para esto, se utilizó una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) de tipo empírica e inductiva. (PSI08)
- (10) Se emplea la etnografía virtual como herramienta metodológica para interpretar y analizar las expresiones que socializaron los sujetos del estudio... (EDU29)
- (11) Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo de tipo psicométrico. La muestra estuvo compuesta por 367 participantes (171 niños 46,6 %; 196 niñas 53,4 %) del área rural y urbana, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (M = 8,99 años; DE = 1,88). (PSI22)
- (12) Método: Estudio descriptivo correlacional de una muestra intencional de 61 profesores (rango de edad 25 a 63 años; 65,6 % hombres). (PSI05)

Movida 4: resultados

La movida 4 expone los hallazgos o resultados de la investigación. De 58 resúmenes analizados, podemos concluir que en 12 casos esta movida no fue visible. Las formas verbales más utilizadas fueron: a) *los resultados apuntan, dan cuenta, indican, reportan, evidenciaron, señalan, muestran, ponen de manifiesto que, mostraron*; es evidente que se prefiere el presente del modo indicativo, en la tercera persona del plural y el pretérito perfecto simple. También se utilizan pasivas reflejas como *se encontró, se señala, se estableció*. Se utiliza para la construcción verbos con estructura simple o perífrasis verbales con un matiz que intensifica su valor epistémico:

- (13) Los resultados indican que la adopción de un enfoque de alfabetización crítica ayudó a los profesores en formación a fomentar el desarrollo de su competencia argumentativa escrita. (EDU09)
- (14) De acuerdo con los hallazgos, las entrevistas y las observaciones dirigidas por los adultos eran las estrategias metodológicas más comunes para escuchar a los niños, seguidas de los grupos de discusión. (EDU10)
- (15) Resultado: La prevalencia osciló entre el 19 y 21 % para cibervictimización, victimización y agresión cara a cara, y de un 11 % para la ciberagresión. (PSI09)

Al analizar el corpus encontramos que el sustantivo de apertura más frecuente en educación es *resultado*, con doce (12) ocurrencias, seguido de *hallazgo* con dos (2) ocurrencias. En psicología también encontramos que el sustantivo de apertura más utilizado es *resultado*, con dieciséis ocurrencias (16) y hallazgos con una (1) ocurrencia. El verbo *mostrar* es el más utilizado por los escritores de la revista de psicología, mientras que los escritores de las revistas de educación

parecen tomarse algunas licencias en cuanto al tipo de verbo de apertura y a su forma, ya sea simple o perifrástica.

Movida 5. Conclusión

Como hemos señalado antes, la Moviada 5 no siempre está presente en los resúmenes analizados; pareciera que se considera un elemento contingente, a pesar de que tiene como función presentar una interpretación de los resultados de la investigación con la finalidad de ofrecer otros horizontes de trabajo. Se presenta en el corpus con las siguientes construcciones: a) marca introductoria o elemento de apertura, b) como marcador discursivo y c) bajo la estructura de una oración impersonal:

- (16) Conclusión: Uno de cada cinco estudiantes mexicanos recibe o realiza bullying o cyberbullying. (PSI09)
- (17) A modo de conclusión, se resalta que los establecimientos educativos participantes en los premios fortalecen su gestión comunitaria a través de las alianzas con otras organizaciones, lo que afianza la construcción del tejido social y contribuye a mejorar su gestión educativa. (EDUI3)
- (18) Se concluyó que las conductas violentas de jóvenes mediante nuevas tecnologías parecen generalizarse a las relaciones entre pares y de pareja. (PSI13)

Las escasas marcas lingüísticas en esta movida son evidentes. Solo trece resúmenes, de los 58 analizados tienen marcas explícitas de la movida *conclusión*: *las conclusiones apuntaron, en conclusión, se concluyó que, en consecuencia, a modo de conclusión, estas conclusiones nos conducen, finalmente se recomienda, se concluye que, se plantea como conclusión, conclusión: las prenociones...*, son las construcciones que encontramos en el corpus de estudio. Ahora bien, otra forma de expresar esta movida es a partir de nominalizaciones o de formas verbales plenas, sin el requerimiento de una marca que active en el lector del resumen la inferencia que lo lleve a reconocer que se encuentra ante una conclusión.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar el esquema de movidas retóricas que siguen 58 resúmenes de artículos de investigación del campo de la educación y la psicología. Encontramos que la estructura de movida que tiene mayor ocurrencia en el corpus es la estructura M2 (objetivo), M3 (método), M4 (resultado) y M5 (conclusión), con el 25,86%. Debemos aclarar que, en el caso de la *movida conclusión*, no siempre podríamos encontrar una marca o construcción lingüística prototípica; sin embargo, notamos que esta movida se textualiza a través de otros recursos, como ya hemos expresado. Este asunto de los candidatos o marcas explícitas o no para el reconocimiento de esta movida y de las otras estudiadas, podría constituirse en un tema de investigación para futuros trabajos en torno al resumen del artículo de investigación. Por otra parte, aún no queda claro cómo ocurre el paso de una movida a otra, cómo el escritor logra mantener la coherencia discursiva sin recurrir a las “marcas prototípicas” que confirman el cambio de la movida.

Concluimos que para la construcción de un resumen de artículo de investigación en las áreas estudiadas solo se requiere de tres movidas fundamentales: M2 (objetivo), M3 (método) y M4 (resultados). Estos resultados coinciden con otros estudios que se han interesado en este asunto

(Quintanilla, 2016; Quintanilla y Kloss, 2019; Blanco, 2019). En cuanto al peso léxico por movida es importante destacar que cuando analizamos este rasgo encontramos que las movidas M2, M3 y M4 presentan el mayor número de palabras, lo que parece corresponder con el foco de atención que les otorgan los investigadores a estas secciones del resumen. En cuanto a la configuración léxica, apreciamos una sutil variación entre las áreas estudiadas, ya que se observó que en las revistas de educación hay una mayor variedad de formas, de construcciones gramaticales que son probablemente indicios de unas normas de publicación más abiertas, de unas expresiones reconocibles y utilizadas en la comunidad discursiva, las cuales se activan y reproducen según los requerimientos semántico-pragmáticos de la comunicación científica.

El análisis de las movidas retóricas de los resúmenes de artículos de investigación es un campo de trabajo en continua expansión, ya sea desde una perspectiva descriptiva, exploratoria o contrastiva. La caracterización de este subtipo textual (cf. Brottier, 2000) conduce a la evaluación del resumen como una unidad retórica importante dentro del género artículo de investigación, y en esta medida, su comprensión y desentrañamiento conduciría a modelos explicativos o a propuestas didácticas dirigidas a hablantes no nativos de español o a escritores que deseen participar de las prácticas discursivas de una determinada comunidad científica.

El presente trabajo es el resultado del proyecto de investigación titulado *La organización retórica del resumen del artículo de investigación*. La autora agradece el financiamiento de la Universidad Surcolombiana.

Referencias bibliográficas

Ashofteh, Zahra, Elahi Shirvan, Majid, y Golparvar, Seyyed. 2020. The move structure of abstracts in applied linguistics research articles in light of the distribution and functions of metadiscourse markers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2077-2096 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1480334> (10 de marzo de 2021)

Bajtín, Mijail. 1998. *Estética de la creación verbal*. México, D.C.: Siglo XXI Editores.

Bathia, Vijay y Nodoushan, Salmani. 2015. Genre analysis : the state of the art. *International Journal of Language studies*, 9 (2), 121-130 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555631.pdf> (03 de septiembre de 2019).

Bea-Muñoz, Manuel, Medina-Sánchez, M. y Flórez-García, M.T. 2015. Legibilidad de los documentos informativos en español dirigidos a lesionados medulares y accesibles por internet. <http://dx.doi.org/10.4321/S1137-66272015000200009> (14 de febrero de 2019)

Blanco, Carlos. 2019. Análisis retórico de resúmenes de revistas de educación publicadas en Venezuela y en Colombia. *Ciencia y Educación*, 3(1), 37-53, <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp37-53> (03 de marzo de 2020)

Bolívar, Adriana. 2008. El informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación. *ALED* 8 (1), pp. 41-64. <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/118> (08 de mayo de 2018).

Bolívar, Adriana y Bolet, Francisco. 2011. La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En: Bolívar, Adriana y Beke, Rebecca. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (93-129), Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Boudon, Enrique. y Parodi, Geovanni. 2014. Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: construcción de conocimientos en el género Manual. *Revista Signos*, 47 (85) <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v47n85/a02.pdf> (8 de mayo de 2018)

Brottier, Ofelia. 2000. El español con propósitos específicos (*abstract*) del artículo científico. Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de la ASELE, Zaragoza [en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608258> (8 de mayo de 2018)

Calsamiglia, Helena y Tuson, Amparo. 2002. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cárcamo, Benjamín. 2019. Organización retórica y autorreferencia en el resumen lingüístico: Un estudio contrastivo inglés-español. *Lenguaje* 47. 334-357, <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6748> (08/05/2018).

Cárcamo, Benjamín. 2020. La variación en los resúmenes de medicina y lingüística: un análisis desde la organización retórica y la teoría de la valoración. *ONOMÁZEIN* 47. 01-26.

Fernández, J. 1959. Medidas sencillas de lecturabilidad. *Consigna* 214, 29-32

Halliday, Michael. 1994. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Herman, Trierry. 2017. De la captatio à la partitio: rhétorique de l'introduction de l'article de recherche. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 65, 89-111 http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/89-111_Herman.pdf (24 de septiembre de 2020)

Huerta Calvo, Javier. 1994. La teoría de la crítica de los géneros literarios. En: Aullón de Haro, P. (Ed.), *Teoría de la crítica literaria* (pp. 115–174). Madrid: Editorial Trotta.

Hyland, Ken. 2000. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Pearson.

Ibáñez Orellana, Romualdo, Moncada Nahuelquín, Fernando, y Santana Covarrubias, Andrea. 2015. Organización retórica y relaciones de coherencia en el abstract de biología. *Estudios filológicos*, (56), 51-84, <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132015000200004> (Consulta 24 de septiembre de 2019)

Lotman, Iuri. 1998. *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Parodi, Giovanni, Boudon, Enrique y Julio, Cristóbal. 2014. La organización retórica del género manual de economía: un discurso en tránsito disciplinar. *RLA. Revista de lingüística teórica y*

aplicada, 52(2), 133-163, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832014000200007> (11 de noviembre de 2019)

Parodi, Giovanni. 2008. Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51 (80), 19-55, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353648> (24 de septiembre de 2019)

Parodi, Giovanni. 2010. La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69, http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003

Poudat, Céline. 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'Orleans, Orleans, France). <http://www.revue-texto.net/1996-007/Corpus/Publications/Poudat/Sommaire.pdf> (11 de febrero 2019)

Quintanilla Espinoza, Angie. 2016. La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 285-298, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200016> (17 de febrero de 2019)

Quintanilla, Angie y Kloss, Steffanie. 2019. Análisis de resúmenes: una mirada para comprender la composición retórica de este género discursivo. *Revista Espacio*, 40 (31), <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p01.pdf> (17 de febrero de 2019)

Sabaj, Omar. 2012. Uso de las movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicaciones para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, 47, 165-186, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000100007> (14 de marzo de 2019)

Sánchez- Jiménez, David. 2020. La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina. En A.M. Vicente Domínguez & N. Abuín Vences (Coord.). *La comunicación especializada del siglo XXI* (343-364). Madrid, Spain: McGraw-Hill.

Sánchez, Alexánder. 2016. *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Colombia. Fundación Universitaria Católica del Norte.

Shiro, Martha y D'Avolio, Cristina. 2011. El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En: Bolívar, Adriana y Beke, Rebecca. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (71-92), Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Publicaciones Científico y Humanístico.

Stagnaro, Daniela. (2015). Configuraciones retórico-lingüísticas del resumen en artículos científicos de economía: Contrastes en el interior de la disciplina. *Revista Signos*, 48(89), 425-444 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000300007> (24 de septiembre de 2019)

Stagnaro, Daniela. 2015. Configuraciones retórico-lingüísticas del resumen en artículos científicos de economía: Contrastes en el interior de la disciplina. *Revista signos*, 48(89), 425-444, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000300007> (17 de enero de 2019)

Swales, John. 1990. *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press.

Swales, John. 2004. *Research genres : explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tapia Ladino, Mónica y Burdiles Fernández, Gina. 2012. Rhetorical organization of the reference framework in Social Work graduation theses. *Alpha (Osorno)*, (35), 169-184, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012012000200011> (17 de enero de 2019)

Thue Vold, Eva. 2008. *Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*. Tesis doctoral, Université de Bergen, Bergen, Noruega. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2653> (17 de enero de 2019)

Vargas Franco, Alfonso. 2017. *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle, Programa Editorial.

Venegas, René, Zamora, Sofía. y Galdames, Amparo. 2016. Hacia un modelo retórico discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*. 49 (S1), 247-279, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art12.pdf> (17 de enero de 2019)

Gestualidad en la producción oral del sujeto con síndrome de Down en relación con sujetos con desarrollo típico. Estudio de dos casos

Gestures in the oral production of the subject with Down syndrome in relation to subjects with typical development. Study of two cases

Yaymar Dávila

Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela
ydavila07@gmail.com

Félix Suárez

Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela
felixfelicis3@gmail.com

Resumen

En el discurso oral, los hablantes utilizan gestos que les permiten explicar, ampliar o reforzar el mensaje que se desea transmitir. En poblaciones especiales, específicamente de sujetos con síndrome de Down (SD), la gestualidad es un recurso comunicativo que está presente en compensación de las dificultades articulatorias de estas personas. En esta investigación analizamos el uso del componente gestual en el proceso comunicativo de adultos con SD. Para ello, estudiamos la producción gestual y su relación con el discurso oral de dos adultos con SD y lo comparamos con dos sujetos con desarrollo típico (DT) para así determinar los tipos y funciones de los gestos contenidos en la producción oral de los primeros, siguiendo la clasificación de Poggi y Magno (1998). Nos basamos en los datos obtenidos para afirmar que los gestos son formas indisolubles de la producción oral. Concluimos que el componente gestual es una herramienta útil en el proceso comunicativo, tanto de personas con discapacidad intelectual como de sujetos con desarrollo típico.

Palabras clave: síndrome de Down, desarrollo típico, producción oral, gestualidad.

Abstract

In oral discourse, speakers use gestures that allow them to explain, expand or reinforce the message to be conveyed. In special populations, specifically subjects with Down syndrome (DS), gestures are a communicative resource that compensates for the articulatory difficulties of these people. In this research we are interested in analyzing the use of the gestural component in the communicative process of adults with DS. For this purpose, we studied the gestural production and its relationship with the oral discourse of two adults with DS and compared it with two typically developing (TD) subjects in order to determine the types and functions of the gestures contained in the oral production of the two subjects with DS, following the classification of Poggi and Magno (1998). We rely on the data obtained to affirm that gestures are inseparable forms of oral production. We conclude that the gestural component is a useful tool in the communicative process of both people with intellectual disabilities and typically developing subjects.

Keywords: Down syndrome, typical development, oral production, gestures.

1. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia podemos observar que en los eventos comunicativos los hablantes utilizan movimientos corporales espontáneos que sirven para ampliar, reforzar o explicar el mensaje que quiere ser transmitido en la oralidad. Ese mecanismo de comunicación que les permite a los hablantes complementar su discurso o establecer un proceso de comunicación en donde no hay un código común entre los interlocutores es conocido como *gestualidad*. Esta se concibe como un fenómeno que es común en diversas actividades, edades e incluso culturas, y se caracteriza por aquellos movimientos corporales que se generan, junto con la producción vocal y verbal, para transmitir mensajes en las interacciones discursivas orales (Goldin-Meadow, 1999; Abner *et al.*, 2015; Kita, 2000; Duncan, 2002; Coletta *et al.*, 2010).

A pesar de que el gesto y el habla son producidos a través de modalidades distintas, entre ambos se estructura un mensaje coherente al oyente (Alibali *et al.*, 1997; Goldin-Meadow *et al.*, 1992; McNeill *et al.*, 1994; Guellaí *et al.*, 2014). Para Abner, Cooperrider *et al.* (2015), una diferencia fundamental entre el habla y el gesto es que ambos se representan de manera distinta (el habla es categórica y discreta, mientras que el gesto es gradual, análogo y global), pero ambas modalidades pueden expresar diversos tipos de información. Por ello, se considera que el gesto y el habla forman un sistema integrado de comunicación que sirve tanto para la expresión lingüística como para la identificación de referentes (McNeill, 1992; Kendon, 1980; Goldin-Meadow, 2003).

En tal sentido, tanto niños como adultos pueden expresar sus pensamientos a través del habla y a su vez dicha expresión puede estar acompañada por gestos que se producen de manera espontánea. De acuerdo con McNeill (1992), la coherencia entre ambos componentes es posible porque el gesto y el habla comparten una representación cognitiva común, es decir, el uno y el otro forman parte de una sola idea antes de que la comunicación se desarrolle. Asimismo, con respecto a la relación semántica de la producción gestual con la producción oral, diversos trabajos (entre ellos Alibali, 2005; Calbris, 2011; Streeck, 2009) han descrito y observado este nexo.

De esta manera, hay un carácter dependiente de las formas gestuales con respecto a la oralidad, pues en edades tempranas el gesto sirve como medio de comunicación durante la etapa prelingüística; luego, en edades avanzadas, sirve para ampliar y complementar el discurso, y también para cohesionarlo (Coletta *et al.*, 2009). Asimismo, en sujetos con discapacidad intelectual o deterioro cognitivo el gesto funciona como recurso comunicativo que apoya la planificación y producción del discurso.

De manera puntual, las poblaciones especiales integradas por sujetos con síndrome de Down (en adelante SD) se caracterizan por presentar una alteración congénita producida por la presencia de un cromosoma extra en las células corporales que provoca diversas limitaciones tanto mentales como físicas, las cuales afectan, entre otras cosas, el uso del lenguaje. Sin embargo, a pesar de las limitantes cognitivas y articulatorias presentes en esta población, la gestualidad es un componente que está presente en el proceso comunicativo de estos sujetos.

Los estudios realizados acerca de la gestualidad en sujetos con SD son muy escasos. Entre los existentes encontramos que abordan, en su mayoría, la gestualidad en población infantil (Galeote *et al.*, 2006; Caselli *et al.*, 1998; Stefanini *et al.*, 2007; Chan y Iacono, 2001, França

Soares *et al.*, 2009; Zampini y D'Odorico, 2011). En tal sentido, este estudio surge con el interés de proporcionar información acerca de la relación existente entre el componente gestual y la comunicación oral en sujetos adultos con SD. Se considera pertinente abordar este aspecto porque se exploran las características gestuales en individuos con edades mayores a las que se observan en los estudios previamente mencionados, y se compara la producción gestual de sujetos con desarrollo típico (en adelante, DT) y sujetos con SD. Para ello, tomaremos la clasificación propuesta por Poggi y Magno (1998) para identificar los tipos de gestos que emplean estos sujetos con mayor frecuencia en la producción oral.

2. NOCIONES TEÓRICAS

2.1 Síndrome de Down

De acuerdo con Rondal (2004:45), el síndrome de Down (SD) se puede describir como una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra en las células corporales, proceso que ocurre en el momento de la división celular durante el desarrollo embrionario. Para Kaminker y Armand (2008) y Cammarata-Scalisi *et al.* (2010) desde el punto de vista de la citogenética¹, el SD puede producirse por: i) *Trisomía 21 libre*, ii) *Mosaicismo*, iii) *Translocación Robertsoniana (Trb)*. A pesar de las afecciones que puedan padecer los sujetos con SD, estas pueden ser detectadas de forma temprana y tomar las medidas de rehabilitación pertinentes mediante técnicas especiales fisioterapéuticas, fonoaudiológicas y psicotécnicas, que les permiten a estas personas un desarrollo lingüístico y una adecuada reinscripción social.

Problemas motores que influyen en la comunicación de los sujetos con síndrome de Down

Entre los factores patológicos periféricos asociados con la deficiencia del habla de personas con SD se incluyen una cavidad bucal demasiado pequeña, una lengua sobresaliente, una laringe ubicada demasiado alta en el cuello con engrosamiento de la mucosa fibrosa, edema de las cuerdas vocales, mixedema de la faringe, hipotonía de los músculos del habla: lengua, labios, paladar blando, músculos respiratorios. También se puede destacar labios anchos con irregularidades en la forma que incluyen inversiones laterales del labio inferior, movilidad limitada de los labios, anomalías en el paladar, salivación excesiva, dientes defectuosos, nariz aplanada, amígdalas y adenoides agrandadas (Buddenhagen, 1971; Spitzer *et al.*, 1961).

Otros factores motores que se considera que pueden afectar la comunicación de los sujetos con SD son los defectos auditivos y visuales, la pérdida de audición es bastante frecuente en esta población así como la deficiencia ocular (estrabismo, miopía, nistagmo). De esta manera, Swetlik y Brown (1977, en Rondal y Comblain, 1996) afirman que estos problemas que padecen las personas con SD afectan de manera negativa la comunicación de estos sujetos, pues no pueden adquirir eficientemente habilidades comunicativas, lo que incide directamente en su desarrollo cognitivo y en su integración a la sociedad.

Por su parte, en estudios con población infantil con SD (Stefanini *et al.*, 2007; Stefanini *et al.*, 2008), se ha observado que las dificultades en la modalidad verbal de esta población se debe principalmente a factores motores y articulatorios más que a factores cognitivos; de hecho, la

¹ Parte de la genética que estudia los cromosomas y las enfermedades relacionadas causadas por un número o una estructura anormal de los mismos.

evidencia de que los niños con SD producen más gestos muestra que las deficiencias no se hallan en el conocimiento semántico *per se* o en la identificación de conceptos, sino en las dificultades de producción verbal, de articulación. Así pues, el gesto se convierte, para esta población, en un canal a través del cual manifestar los mensajes.

2.2 La gestualidad como aspecto relacionado al habla

A pesar de que el gesto y el habla son producidos a través de modalidades distintas, ambos llevan un mensaje coherente al oyente (Alibali *et al.*, 1997; Goldin-Meadow *et al.*, 1992; McNeill *et al.*, 1994; Guellaï *et al.*, 2014). Para Abner *et al.* (2015) una diferencia fundamental entre el habla y el gesto es que ambos se representan de manera distinta (el habla es categórica y discreta, mientras que el gesto es gradual, análogo y global), pero ambas modalidades pueden expresar diversos tipos de información. Por ello, se considera que el gesto y el habla forman un sistema integrado y multimodal de comunicación que sirve tanto para la expresión lingüística como para la identificación de referentes (McNeill, 1992; Kendon, 1980; Goldin-Meadow, 2003).

En tal sentido, tanto niños como adultos pueden expresar sus pensamientos a través del habla y, a su vez, dicha expresión puede estar acompañada por gestos que se producen de manera espontánea. De acuerdo con McNeill (1992), la coherencia entre ambos componentes es posible porque el gesto y el habla comparten una representación cognitiva común, es decir, uno y otro forman parte de una sola idea antes de que la comunicación se desarrolle. Esta aseveración hecha por McNeill puede asociarse con el esquema de producción del habla propuesto por Levelt (1989), que luego fue adaptado por Krauss *et al.* (1996) y por Krauss *et al.* (2001), para mostrar la arquitectura cognitiva en el proceso de la producción gesto-habla. En dicho modelo se distinguen tres procesos, a saber: la conceptualización, la formulación y la articulación; sin embargo, antes de que estos tres procesos entren en funcionamiento, afirma Suárez (2008:11) que la memoria “crea una división entre los elementos significativos que se enviarán mediante una proposición y los elementos espaciales y dinámicos que serán transmitidos a través de los gestos”, poniendo a funcionar los sistemas motores del cuerpo del mismo modo que funciona el aparato fonador para producir sonidos.

Asimismo, se considera que el sistema integrado de comunicación que forman el gesto y el habla es más evidente en los adultos que en los infantes. De acuerdo con Butcher y Goldin-Meadow (2000), algunos hallazgos sugieren que en los adultos el gesto y el habla trabajan de manera conjunta para transmitir un mismo mensaje integrado en tiempo y significado; el tiempo hace referencia a la sincronía entre ambas modalidades (oral y gestual) y el significado alude a la coherencia semántica en la información transmitida entre las dos modalidades².

Es preciso sugerir que la correlación gesto-habla es un proceso natural que comienza a producirse en etapas tempranas del desarrollo lingüístico, pues como afirma Goldin-Meadow (2000), el gesto puede ser tanto complementario como redundante para el habla, pero ayuda a transmitir un significado a través de diversas modalidades, proporcionando así información de

² Butcher y Goldin-Meadow (2000) destacan que, aunque la información que es transmitida por los gestos está, en gran parte, relacionada con la información que se presenta a través de la modalidad oral, la información que ambas modalidades transmiten no necesariamente debe ser idéntica.

los procesos cognitivos del niño en desarrollo. Igualmente, señala que el gesto durante el desarrollo lingüístico puede ayudar a dilucidar no solo el curso del desarrollo típico, sino que también puede revelar las primeras señales de que dicho desarrollo se está produciendo de manera distinta, lo que proporciona una nueva comprensión sobre el desarrollo lingüístico típico y atípico.

Por lo tanto, para McNeill (1992) lo que pone en evidencia que el gesto y el habla forman un sistema integrado en los adultos es el hecho de que el gesto es semánticamente coherente con respecto a la emisión oral a que acompaña, es decir, ambos proporcionan un sistema integrado de unidades. Del mismo modo, Abner *et al.* (2015:441) afirman que el gesto “functions as a semantically supplementary channel to the spoken language: the gesture contributes information that is not fully specified in the speech”. No obstante, existe la posibilidad de que el gesto y el habla transmitan información que parece ser redundante, es decir, el gesto aporta información que ya está especificada en el habla; a estos gestos se les puede considerar como redundantes. Si por el contrario, el gesto y el habla aportan información que es distinta se estima que estos gestos son no redundantes con el habla y pueden dividirse en dos subcategorías: i) gestos que aportan información complementaria, ii) gestos que aportan información suplementaria. Los primeros perfeccionan la información transmitida con el habla y los segundos añaden información que no se especifica en la modalidad oral (Abner *et al.* 2015).

2.3 La gestualidad y la propuesta de categorización de Poggi y Magno (1998)

Diversas clasificaciones de los gestos han sido propuestas a partir de observaciones del comportamiento verbal en sujetos con DT. Estas clasificaciones destacan principalmente el rol de los gestos en conjunto con la producción oral, la complementación y suplementación de información, las referencias deícticas o la cohesión del discurso.

En esta investigación partimos de la clasificación de Poggi y Magno (1998), la cual tiene como punto de referencia las clasificaciones propuestas por Adam Kendon (1982) y David McNeill (1992); el primero de ellos fue uno de los pioneros en presentar una categorización para los gestos utilizados por los seres humanos, mientras que el segundo propone que los gestos forman parte integral del lenguaje y forman parte del sistema, ya que la integración gesto-habla es fundamental para constituir un sistema unificado en términos de sincronía temporal y coherencia semántica. De esta manera, el esquema de clasificación propuesto por este último autor versa hacia las entidades, acciones, espacios, conceptos, relaciones, entre otros, a los cuales hace referencia un gesto. Sin embargo, la clasificación que presentan Poggi y Magno (1998) se distingue no solo porque amplía las opciones de las categorías gestuales que se han presentado anteriormente, sino también porque estas autoras hacen especial referencia al contexto comunicativo, factor que interviene tanto en la producción como en la comprensión del discurso.

Se considera que esta clasificación es la más idónea en el análisis de formas gestuales porque permite a los hablantes expresar mediante formas gestuales lo que piensan de manera clara y eficaz. Poggi y Magno proponen los siguientes tipos de gestos: gestos codificados (*codified gestures*), gestos deícticos (*deictic gestures*), gestos pantomímicos (*pantomimic gestures*), gestos deícticos abstractos (*abstract deictic gestures*), gestos pantomímicos metafóricos (*metaphorical pantomimic gestures*) y los gestos rítmicos (*batons gestures*).

Los gestos *codificados*³ se caracterizan porque están representados en la mente del hablante como ítems lexicales. A menudo estos gestos son utilizados en ausencia de la producción oral por lo que tendrá una configuración fija y un contenido semántico que pueda ser decodificado por una comunidad de hablantes. Por su parte, los gestos *deícticos* indican el significado cuando este se encuentra en el contexto comunicativo.

Por otro lado, los gestos *pantomímicos* se relacionan con la imitación de referentes, acciones y formas de gestos que no están presentes en el contexto del espacio temporal inmediato. En este caso, afirman Poggi y Magno, el hablante debe llevar a cabo una tarea cognitiva y construir el concepto del referente, lo que implica tomar en cuenta todas sus características definitorias para luego representarlas a través del movimiento y la forma de la mano. Asimismo, los gestos *pantomímicos metafóricos* son similares a los pantomímicos y pueden compararse con los gestos metafóricos de McNeill. Los gestos *pantomímicos metafóricos* tienen la función de representar referentes que no son perceptibles en la realidad, es por ello que el hablante debe encontrar un referente concreto que sirva de enlace entre lo abstracto y la pantomima.

Por su parte, los gestos *deícticos abstractos* señalan objetos o coordenadas espaciales no presentes en el entorno en el cual se desarrolla el proceso comunicativo. Por último, los gestos *rítmicos* son definidos por Poggi y Magno como formas gestuales que acompañan el curso del habla. Estos gestos están estrechamente relacionados con la prosodia y no con el contenido semántico de la producción oral.

2.4. Delimitación de las formas gestuales

Duncan (2002), en su trabajo sobre la identificación de formas gestuales, pone de relieve la existencia de intervalos de descanso de las manos para delimitar el inicio y la culminación de dichas formas en la producción discursiva. La autora mencionada anteriormente, haciendo referencia a Kendon (1980), denomina a las formas gestuales como *gestural phrases*, las cuales a su vez comprenden distintas fases que se suscitan durante la producción gestual en correlación con la producción oral. En la primera de ellas, *preparation phase*, las manos se moverán hacia la posición donde se configurará el gesto; en la segunda fase, *stroke phase*, el movimiento corporal determina esta fase y algunos de los gestos realizados tendrán una relación semántica con el contenido correspondiente a la producción oral; y en la última fase, *retraction phase*, las manos o la parte del cuerpo utilizada en la producción del gesto vuelven a su posición inicial.

A pesar de que el estudio de Duncan (2002) solo se enfoca en la delimitación de las formas icónicas, los parámetros que esta ofrece sirven como base para la identificación de otras formas gestuales que puedan acompañar o no a la producción oral.

³ Estos gestos también son conocidos como *gestos simbólicos* e incluyen aquellos gestos que Poggi (2002) llamó “*biologically codified gestures*”, los cuales expresan emociones o sentimientos del hablante.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como principal interés determinar, analizar y comparar, según la clasificación propuesta de Poggi y Magno (1998), los tipos y las funciones de las formas gestuales que surgen en la producción oral del sujeto con SD en relación con sujetos con DT.

3.1 Participantes

Se consideraron dos tipos de participantes. En primer lugar, se seleccionaron dos hablantes con SD⁴, y en segundo lugar, se escogieron dos sujetos DT para conformar el grupo control. La primera participante es una joven de diecisiete años de edad, estudiante, la cual presenta una alteración congénita conocida como SD y a quien identificaremos a partir de ahora como MSD1 (la etiqueta se corresponde con mujer síndrome de Down y el número con el orden en el cual se llevaron a cabo las grabaciones). El segundo sujeto es un hombre de veintiocho años, estudiante, quien también tiene SD y al cual nos referiremos como HSD2 (hombre con síndrome de Down). Por su parte, para el grupo control se escogió a una joven de diecisiete años⁵, bachiller, sin condición o alteración congénita alguna, que será identificada como MGC3 (mujer, grupo control). Asimismo, ha sido seleccionado un sujeto de treinta años de edad, bombero, sin ninguna condición o alteración congénita y a quien identificaremos como HGC4 (hombre, grupo control). Todos los sujetos son procedentes del estado Mérida, Venezuela.

A cada uno de los participantes se les explicó que serían grabados con una videocámara, que los datos recopilados solo serían utilizados con fines académicos. Sin embargo, no se les dio a conocer nuestro particular interés en el uso que hacen las personas del componente gestual durante la producción discursiva oral. Cada uno de ellos estuvo de acuerdo con la finalidad de las grabaciones y aceptaron participar en las mismas.

3.2 Sobre las grabaciones

Se llevaron a cabo entre octubre y diciembre del año 2017, el tiempo de duración de dichas grabaciones oscila entre los 8 y 15 minutos aproximadamente. Las grabaciones que corresponden a los sujetos con SD fueron realizadas en la sede de la Asociación Merideña de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (AMEPANE), mientras que las que se llevaron a cabo con los sujetos del grupo control se efectuaron en la oficina de uno de los participantes en el centro de la ciudad de Mérida, Venezuela. Cada una de las grabaciones se recopiló utilizando una videocámara *Sony Handycam DCR-SR47*. Se les pidió a los participantes que se ubicaran en frente de la videocámara y al lado de uno de los investigadores, quien también formaría parte del evento comunicativo (Figura 1). La posición elegida para ubicar a los participantes facilitó la identificación de los gestos producidos a lo largo de la producción oral.

⁴ Estos son miembros de la Asociación Merideña de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (AMEPANE) y debido a que presentan discapacidad intelectual, se elaboró un consentimiento informado en el cual se detalló el objetivo de la presente investigación, el rol que cumple el participante, la finalidad de los datos recolectados, la confidencialidad y resguardo de los datos obtenidos en la recolección y los datos identitarios de cada uno de los sujetos. Dicho consentimiento se hizo llegar a cada uno de los familiares de los sujetos, quienes firmaron y autorizaron la participación de los informantes en el proceso de recolección del material audiovisual.

⁵ De igual manera, se le hizo entrega de un consentimiento informado al representante por ser esta menor de edad.



Figura 1. Ubicación de la investigadora y participantes durante el evento comunicativo

Para obtener dichas grabaciones se realizaron cuatro entrevistas semielicitadas (una con cada informante), y en ellas la observadora-investigadora preguntaba o solicitaba información sobre temas de la cotidianidad: deportes, navidad, música, pasatiempos, entre otros. Estas preguntas estaban orientadas a que los hablantes explicaran procedimientos o eventos y así contrastar la producción verbal de una finalidad comunicativa, la explicación, con la producción gestual.

Cada una de estas entrevistas semielicitadas se llevó a cabo en un contexto situacional⁶ en donde la relación entre los participantes del evento comunicativo no era del todo desconocida, ya que en el caso particular de los sujetos con SD, antes de llevar a cabo las grabaciones, la investigadora compartió y conversó con ambos sujetos en días anteriores al seleccionado para realizar dichas grabaciones, esto con la finalidad de que los participantes se familiarizaran con ella, para así facilitar el proceso de grabación, pues se pensó que debido a la condición de los participantes podría haber una reacción de rechazo hacia la entrevista y su grabación. Sin embargo, ambas personas participaron de manera voluntaria y colaborativa. De igual manera, con los integrantes del grupo control existía un trato personal anterior a las entrevistas. Por tanto, se considera que el conocimiento preexistente entre la investigadora y los participantes seleccionados pudo determinar el uso del componente gestual a lo largo de las entrevistas.

3.3 Tratamiento de la muestra

Una vez obtenidas las grabaciones de las entrevistas, se hizo la transcripción de cada una de ellas. Sin embargo, las entrevistas correspondientes a los sujetos con SD presentaron dificultad para su transcripción, debido a los problemas articulatorios característicos de estos sujetos, lo cual, en consecuencia, dificultó la escucha para la transcripción.

Posterior a ello, cada transcripción fue segmentada en lo que Chafe (1994) denominó unidades de información⁷, cada unidad fue enumerada para facilitar su ubicación dentro de las entrevistas

⁶ De acuerdo con Álvarez (2007: 43-45), el contexto situacional (o situación comunicativa), es un concepto que está relacionado con el contexto inmediato en el que se da el evento comunicativo.

⁷ De acuerdo con Mora *et al.* (2009), esas unidades de información no corresponden precisamente a lo que se conoce en la gramática tradicional como oraciones, ya que dichas unidades no siempre estarán compuestas por sujeto, verbo y objeto. Sin embargo, la prosodia cumple un rol fundamental, pues ayuda a delimitar esas unidades

(la identificación de dichas unidades permitió determinar aquellos momentos en los que una configuración gestual iniciaba o culminaba). Una vez identificadas dichas unidades, pudimos determinar que las formas gestuales acompañaban sobre todo turnos que estaban compuestos por una o varias unidades de información, por lo que se decidió segmentar la producción oral en secuencias explicativas cuyos turnos comenzaban con una pregunta de la investigadora para aclarar o ampliar información sobre la cotidianidad del hablante. Es importante destacar que en las entrevistas puede haber secuencias de diversos tipos. Sin embargo, en esta investigación nos limitamos solamente a las secuencias explicativas.

Del mismo modo, con la finalidad de organizar y precisar el momento exacto en donde se producían las unidades de información que correspondían a las secuencias explicativas, se creó una base de datos donde se especificó el número de la entrevista, el número de la secuencia explicativa, seguida del número de la unidad de información, luego el participante que pide o proporciona la información y finalmente la unidad de información identificada. Este procedimiento se siguió con cada uno de los segmentos seleccionados a lo largo de las cuatro grabaciones que se llevaron a cabo.

3.4 Identificación de los límites de las formas gestuales

Como se ha afirmado anteriormente, para el presente estudio se decidió segmentar la producción oral en unidades de información que se producen en correspondencia con la configuración gestual. Por ello, para identificar los límites de las formas gestuales, se usó como referencia el trabajo de Duncan (2002) sobre el uso de los gestos icónicos en el discurso espontáneo, el cual hace referencia a las distintas fases que se generan durante la producción gestual en relación con la oralidad, a saber: *preparation phase*, *stroke phase* y *retraction phase*.

De esta manera, para delimitar las formas gestuales concernientes a nuestro estudio y en consideración de lo señalado anteriormente por Duncan, una vez identificados los segmentos contentivos con explicaciones y luego de haber enumerado las frases correspondientes a cada segmento, se procedió a identificar los límites de las formas gestuales⁸. Cada grabación fue reproducida con el reproductor multimedia VLC y a través del uso de la función que permite capturar imágenes, se tomaron cada una de las fases mencionadas en líneas anteriores. Posterior a esto, se procedió a incluir en la base de datos creada anteriormente cada secuencia de imágenes correspondiente a cada unidad de información.

3.5 Identificación de los tipos de gestos

de información. Es importante señalar que en nuestro estudio no se hicieron pruebas prosódicas particulares para delimitar las unidades de información. Dichas unidades fueron delimitadas a partir de pequeñas pausas que hacían los hablantes y que eran percibidas por la investigadora.

⁸ En diversos casos esos intervalos de descanso que permiten distinguir una configuración gestual de otra no eran del todo perceptibles, por lo que recurrimos a la producción oral (la cual representamos a través de las unidades de información) para delimitar el inicio o culminación de la forma gestual producida por el hablante.

Luego de haber delimitado las formas gestuales, procedimos a utilizar la clasificación propuesta por Poggi y Magno (1998), para así determinar cuáles son las formas gestuales más utilizadas por sujetos con SD y sujetos con DT en determinadas situaciones comunicativas. Esta clasificación se considera es la más idónea no solo porque se centra en aquellos gestos producidos en las lenguas orales, sino también porque amplía las propuestas hechas por autores como Kendon (1982) y McNeill (1992), lo que permite aumentar las opciones de clasificación y análisis de las formas gestuales analizadas en esta investigación.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se muestra a continuación en el Cuadro 1, el número de gestos producidos en las cuatro entrevistas analizadas según la clasificación seleccionada para el presente estudio.

Tipo de gesto	N° de gestos por hablante			
	MSD1	HSD2	MGC3	HGC4
Codificado	10	7	3	7
Deíctico	11	17	2	0
Pantomímico	40	12	3	13
Pantomímico metafórico	3	5	3	6
Rítmico	21	11	6	19
Deíctico abstracto	12	2	3	11
Total de gestos por hablante	97	54	20	56

Cuadro 1: Número de gestos en las cuatro entrevistas analizadas

En total se contabilizaron doscientos veintisiete gestos, distribuidos de la siguiente manera: veintisiete gestos codificados; treinta gestos deícticos; sesenta y ocho gestos pantomímicos; diecisiete gestos pantomímicos metafóricos, cincuenta y siete gestos rítmicos y, veintiocho gestos deícticos abstractos, los cuales se representan en el Gráfico 1 que se muestra a continuación:

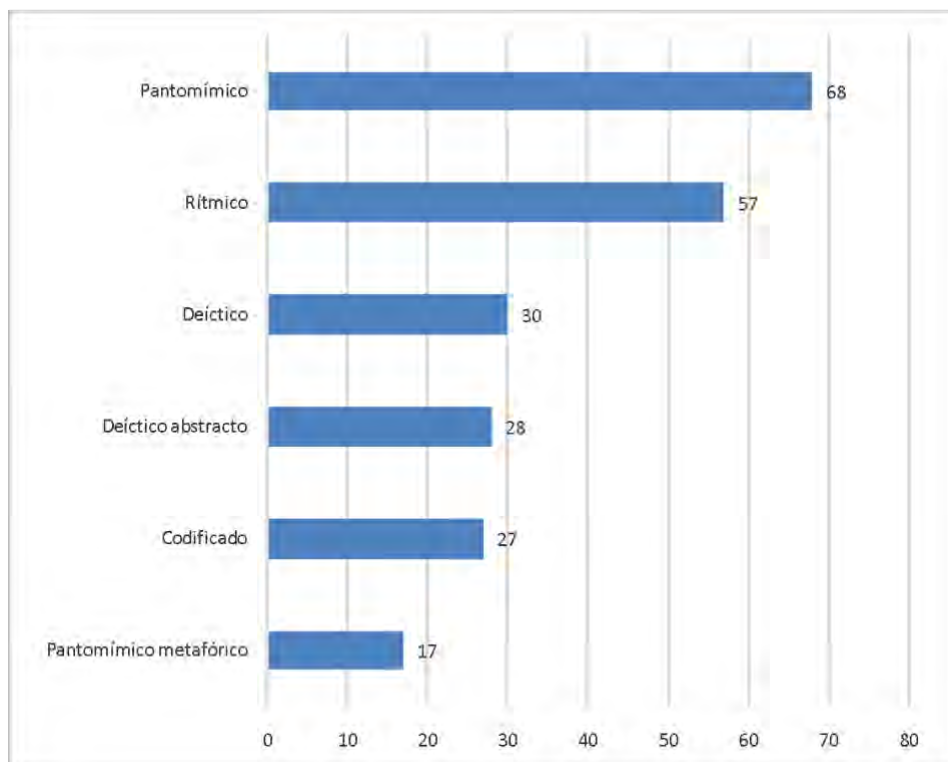


Gráfico 1: Total de gestos producidos en las cuatro entrevistas analizadas según la clasificación de Poggi y Magno (1998)

Del mismo modo, en el Gráfico 2 se aprecia que de los sujetos con SD ha sido MSD1 quien ha realizado un mayor número de formas gestuales; mientras que en los sujetos con DT pertenecientes al grupo control, es HGC4 quien hace mayor uso del componente gestual en su discurso.

Esta característica observada al comparar los resultados obtenidos, podría estar definida por el número de unidades de información producidas en cada una de las secuencias explicativas, ya que, por ejemplo, en MSD1 se identificaron setenta y seis unidades de información y noventa y siete gestos a lo largo de trece explicaciones. Por su parte, en HSD2 se generaron treinta y seis unidades de información y cincuenta y cuatro formas gestuales en ocho explicaciones. Mientras que en el grupo control, surgieron veintidós unidades de información acompañadas por veinte gestos en MGC3, y en HGC4 se suscitaron cuarenta unidades de información y cincuenta y seis formas gestuales.

Cada una de las explicaciones identificadas está compuesta por diversas unidades de información que en su mayoría están acompañadas por formas gestuales. Algunas de estas formas surgieron con más frecuencia que otras. Observamos que los gestos pantomímicos y los gestos rítmicos fueron las configuraciones más usadas por los cuatro sujetos para dar sus explicaciones, con un (17%) y (14%) respectivamente, seguidas por los gestos codificados (6,75%), deícticos (7,5%) y deícticos abstractos (7%), mientras que los gestos pantomímicos metafóricos fueron las formas que aparecieron en menor proporción (4,25%). Estos datos nos sugieren que en efecto hay una correspondencia entre la producción oral y el uso del componente gestual en las secuencias explicativas analizadas.

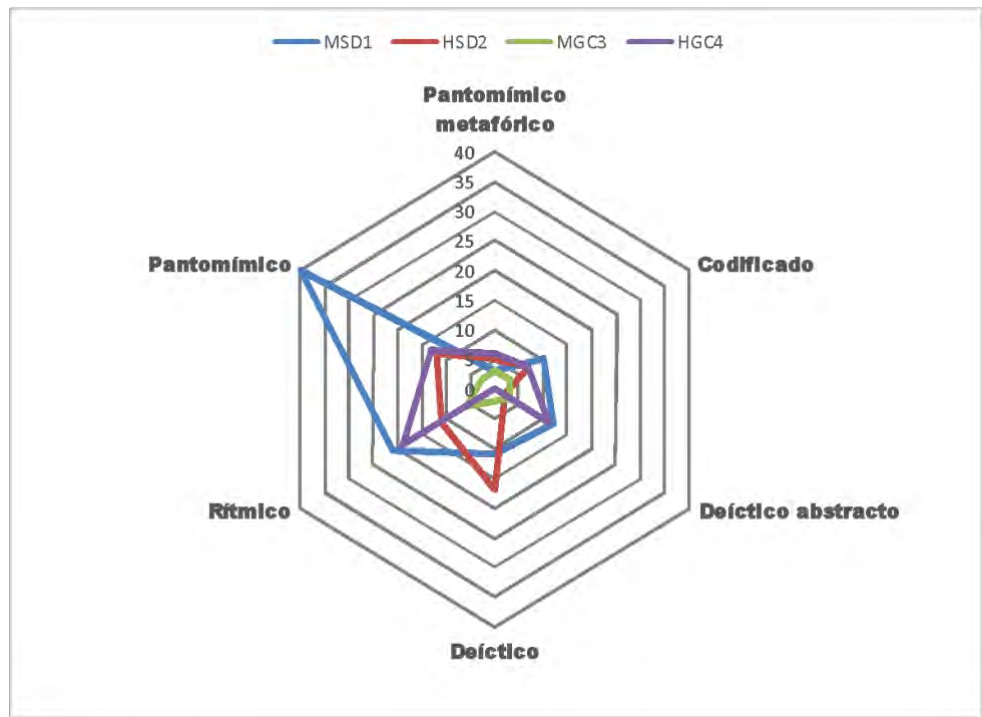


Gráfico 2. Producción gestual por hablante según la clasificación de Poggi y Magno (1998)

Asimismo, es importante destacar que los resultados encontrados en los sujetos con SD no fueron muy distintos a los resultados obtenidos en el grupo control, ya que se determinó que en los sujetos con SD hubo un promedio en el uso de formas gestuales en correspondencia con la producción verbal de un 16,2% para MSD1 y un 9% para HSD2. Mientras que para los sujetos del grupo control, se observó un promedio de 3,3% para MGC3 y para HGC4 un 9,3%. Dicho comportamiento se puede apreciar en el Gráfico 3. De esta manera, a partir del análisis y comparación de los tipos y funciones de los gestos usados por sujetos con SD en relación con aquellos gestos utilizados por los sujetos con DT, determinamos que los integrantes de ambos grupos apoyan su discurso en formas gestuales que les permiten expandir, aclarar, enfatizar lo dicho en la cadena oral.

Las características comunicativas observadas en los adultos con SD pueden ser comparadas con los resultados obtenidos por Galeote *et al.* (2005) y Soares *et al.* (2009) en la comunicación gestual de niños con SD, quienes también encontraron que el uso del componente gestual de niños con SD y niños con DT tampoco es muy diferente, ya que ambos grupos de niños utilizan las mismas estrategias para comunicarse, tal como se percibió en los adultos con dicha condición.



Gráfico 3: Correspondencia en el uso de formas gestuales con la producción verbal

Se sugiere que la diferencia observada entre la selección de una forma gestual u otra ocurre por la naturaleza de la explicación. Determinamos que aquellas secuencias explicativas que daban cuenta de algún procedimiento (hallacas, ponche crema, pizza) estaban acompañadas por un mayor número de formas gestuales, especialmente gestos pantomímicos. Mientras que las explicaciones que se limitaban a describir algún evento ofrecían una menor cantidad de unidades de información que se acompañaban sobre todo de gestos rítmicos.

De igual forma, percibimos que debido al tipo de secuencia explicativa, la proporción de gestos deícticos producidos por los sujetos con SD es mucho mayor que la de los sujetos del grupo control. En el caso de los sujetos con SD, la hablante MSD1 hizo uso de estas formas gestuales para señalar, sobre todo, lugares de su cuerpo, mientras que HSD2 las utilizó para indicar coordenadas geográficas circundantes al lugar de la entrevista. Por su parte, al comparar esas características con los sujetos del grupo control, MGC3 fue la única que hizo uso de los gestos deícticos, quien al igual que MSD1 lo hizo para señalar partes de su cuerpo. Estas propiedades observadas, especialmente en los sujetos con SD, podrían indicarnos la necesidad existente en estos hablantes de apoyarse en el canal gestual para explicar de mejor manera aquello que les resulta difícil de explicitar a través de la producción verbal.

Asimismo, se observó que a pesar de la condición que presentan los sujetos con SD, sus características particulares articulatorias y cognitivas no se consideran como limitantes en el uso que estos hacen del componente gestual, pues aunque en estos sujetos existe una deficiencia en la producción oral, especialmente en el sujeto denominado HSD2, ambos hicieron un uso variado de formas gestuales que no sustituían a la oralidad, sino que servían para acompañarla y así complementar el mensaje que querían expresar en el discurso. Estas observaciones concuerdan con las sugeridas por Stefanini *et al.* (2008) en su estudio sobre la producción de gestos espontáneos y la habilidad léxica de infantes con SD. Estas autoras afirman que los

diversos patrones utilizados en la producción gestual parecen ser consistentes con el nivel cognitivo general y las habilidades fonoarticulatorias. Por ello, el gesto tiene un rol importante en la transición de lenguaje oral ya que las formas gestuales son utilizadas por los niños con SD para expresar significados que no pueden ser manifestados en la modalidad oral.

De igual manera, las características gestuales observadas en los sujetos con SD, al ser comparadas con las propiedades de los sujetos del grupo control determinaron que cada uno de los sujetos presenta rasgos que les son particulares en la proporción del uso del componente gestual, por ejemplo, MSD1 utiliza las formas gestuales con mayor frecuencia que MGC3; a pesar de que la producción oral de MSD1 es casi tan fluida como la de MGC3, es la primera de ellas quien apoya más su discurso en la gestualidad. También determinamos que a pesar de la deficiencia oral y articulatoria que presenta HSD2, este hace un menor uso de la gestualidad que HGC4. Contemplamos que HSD2 no sustituye la producción oral por formas gestuales, sino que más bien su discurso se destaca porque sus explicaciones son bastante cortas y se limita sobre todo a señalar espacios adyacentes a él. Estas observaciones nos hacen cuestionarnos si esas características que vislumbramos en los cuatro hablantes no se deben a la condición que tenga alguno de ellos, sino que más bien podría ser una propiedad que dependa de la personalidad de cada uno de los entrevistados.

A pesar de las diferencias señaladas, observamos que aunque los sujetos con SD presentan características particulares, existe una similitud importante en el uso de algunas formas gestuales en comparación con los sujetos del grupo control, pues como se afirmó en líneas anteriores, fueron los gestos pantomímicos y los gestos rítmicos las formas gestuales utilizadas con mayor frecuencia por los cuatro sujetos, lo que nos permite suponer que el uso del componente gestual a lo largo de las secuencias explicativas, funciona como recurso comunicativo que apoya al discurso oral sin que este se vea afectado por las características cognitivas que presenten los sujetos que conforman cada uno de los grupos estudiados.

Los resultados obtenidos en el presente estudio pueden ser comparados con los resultados proporcionados por Suárez (2008), quien en su investigación acerca de la gestualidad y la estructura narrativa, encontró que los segmentos de la narración oral se hacían acompañar de diversas formas gestuales, donde los gestos rítmicos y los gestos pantomímicos resultaron ser bastante abundantes. Esta propiedad nos permite sugerir que las explicaciones como género discursivo no presentan diferencias con las narraciones orales, pues la presencia de un tipo de gesto u otro podría estar definido, más bien, por la cantidad de unidades de información generadas a lo largo de la producción oral, y no por el tipo de género discursivo.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio permitió determinar que el uso del componente gestual se presenta de diversas formas que pueden variar de acuerdo con la situación comunicativa en la cual se encuentran los hablantes. Podemos deducir que el comportamiento gestual de las personas con SD es similar al de los sujetos con DT, pues los participantes de ambos grupos hicieron uso del componente gestual para explicar, ampliar y enfatizar lo expresado en el discurso oral.

La diferencia observada en el uso de la producción gestual entre los participantes con SD y los participantes con DT estriba, así como en la población infantil con SD, en las dificultades de producción oral, sobre todo en aquellas que son articulatorias y motoras. En otras palabras, el

sistema integrado de comunicación conformado por el componente gestual y el componente oral se ve alterado, no por la producción de gestos, sino por dificultades del habla. La frecuencia y naturaleza de los movimientos gestuales producidos durante las explicaciones de nuestro estudio evidencia que en el discurso oral los gestos permiten, tanto a hablantes con SD como aquellos con DT, recuperar información, ilustrar conceptos al interlocutor y situar espacialmente objetos y personas.

Por su parte, al considerar cada tipo de gesto clasificado, la cantidad de gestos pantomímicos y deícticos en los dos sujetos con SD, en comparación con los de los participantes con DT, es mayor, lo que puede deberse a la transmisión de mensajes denotados, literales, no metafóricos o abstractos. Sin embargo, en los participantes con DT hubo un uso levemente mayor de gestos deícticos abstractos y rítmicos, lo que hace suponer que las referencias denotativas y concretas son transmitidas mayormente a través del canal verbal.

Asimismo, es importante destacar que los resultados obtenidos en este estudio refuerzan la tesis de que no solamente existe una relación indisoluble entre el componente gestual y la oralidad, sino que también este componente resulta ser una herramienta útil en el proceso comunicativo no solo de sujetos con un DT, sino también de aquellos que presentan una discapacidad cognitiva, como lo es en el caso de sujetos con SD.

Se advierte que existe la necesidad de ampliar las investigaciones centradas en el tema que hemos presentado en este estudio, a fin de abordar muestras más grandes que permitan confirmar los hallazgos que aquí mostramos, pues el desarrollo de esta investigación solo esboza una perspectiva inicial sobre el uso del componente gestual que hacen los sujetos adultos con SD, por lo que no es posible presentar aseveraciones definitivas, debido al tamaño de la muestra analizada.

Referencias

Abner, Natasha, Kensy Cooperrider y Susan Goldin-Meadow. 2015. Gesture for linguists: a handy primer. *Language and Linguistics. Compass* 9(11), 437-449.

Alibali, Martha. 2005. Gesture in Spatial Cognition: Expressing, Communicating, and Thinking About Spatial Information. *Spatial Cognition and Computation*, 5(4), 307-331.

Alibali, Matha, Lucia Flevaris y Susan Goldin-Meadow. 1997. Assessing knowledge conveyed in gesture: do teachers have the upper hand? *Journal of Educational Psychology* 89, 183-193.

Álvarez, Alexandra. 2007. *Textos sociolingüísticos*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Bavelas, Janet, Christine Kenwood, Trudy Johnson y Bruce Phillips. 2002. An experimental study of when and how speakers use gestures to communicate. *Gesture* 2(1), 1-17.

Buddenhagen, Ronald. 1971. Establishing vocal verbalizations in mute mongoloid children. Champaign, IL: Research Press. En Rondal, Jean. 1995. *Exceptional language development in Down syndrome. Implications for the cognition-language relationship*. Cambridge University Press.

- Butcher, Cynthia y Susan Goldin-Meadow. 2000. Gesture and the transition from one-to-two-word speech: when hand and mouth come together. En McNeill, David (ed.). 2000. *Language and Gesture*. New York: Cambridge University Press.
- Calbris, Geneviève. 2011. *Elements of Meaning in Gesture*. Gesture Studies. Ámsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Caselli, María Cristina, Stefano Vicari, Emiddia Longobardi, Laura Lami, Claudia Pizzoli y Stella Giacomo. 1998. Gestures and words in early development of children with Down syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 41, 1125-1135.
- Cammarata-Scalisi, Francisco, Gloria Da Silva, Graciela Cammarata-Scalisi y Adalgisa Sifuentes. 2010. Historia del síndrome de Down, un recuento lleno de protagonistas. *CAN PEDIATR* 34(3), 157-159.
- Colletta, Jean-Marc, Catherine Pellenq y Michèlr Guidetti. 2010. Age-related changes in co-speech gesture and narrative: Evidence from French children and adults. *Speech Communication*, 52(6), 565-576.
- Crissman, Blythe, Gordon Worley, Nancy Ruizen y Priya Kishnani. 2006. Current perspectives on Down syndrome. Selected medical and social issues. *Genes, Brain and Behavior* 2, 167-178. En López, Aracelys. 2011. *Identidad y estigma en el discurso sobre el síndrome de Down. El caso de Mérida*. Tesis Doctoral. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Chan, Jeffrey y Teresa Iacono. 2001. Gesture and word production in children with Down syndrome. *Augmentative and Alternative Communication* 17(2), 73-87.
- Chafe, Wallace. 1994. *The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. The University of Chicago Press.
- Duncan, Susan. 2002. Gesture, verb, aspect and the nature of iconic imagery in natural discourse. *Gesture* 2(2), 183-206.
- França Soares, Etelvina, Mônica Britto Pereira y Tania Marinho Sampiao. 2009. Habilidade pragmática e síndrome de Down. *Revista CEFAC* 11(4), 579-586.
- Galeote, Miguel, Rocío Rey, Elena Checa y Eugenia Sebastián. 2006. El desarrollo de la morfosintaxis e niños con síndrome de Down: primeros datos normativos. *Revista Síndrome de Down* 27, 138-148.
- Goldin-Meadow, Susan, Debra Wein y Cecilia Chang. 1992. Assessing knowledge through gesture: using children's hands to read their minds. *Cognition and Instruction* 9, 201-219.
- Goldin-Meadow, Susan. 1999. The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Science* 3, 419-429.
- Goldin-Meadow, Susan. 2000. Language development, syntax and communication. En Kazdin, Alan (ed.). 2000. *Encyclopedia of psychology* 4, 482-488. New York: Oxford University Press.

- Goldin-Meadow, Susan. 2003. *Hearing gesture: how or hands help us to think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gómez, Fernando y Santiago Zamorano. 2008. Síndrome de Down. *Fundación Valle de Lili* 148, 1-4.
- Guellai, Bahia, Alan Langus y Marina Nespor. 2014. Prosody is in the hands of the speaker. *Proceedings of the International Conference on Speech Prosody*.
- Kaminker, Patricia y Romina Armand. 2008. Síndrome de Down. Primera parte: enfoque clínico-genético. *Archivos Argentinos de Pediatría* 106(3), 249-259.
- Kendon, Adam. 1980. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In Key (ed.). 207-227.
- Kendon, Adam. 2000. Language and gesture: unity or duality? En McNeill, David (ed.). 2000. *Language and Gesture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kita, Sotaro. 2000. How representational gestures help speaking. En McNeill, David (ed.). 2000. *Language and gesture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Krauss, Robert, Yihsiu Chen y Purnima Chawla. 1996. Nonverbal behavior and nonverbal communication: what do conversational hand gestures tell us? En Zanna, Mark (ed.). *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press.
- Krauss, Robert, Yihsiu Chen y Rebecca Gottesman. 2001. Lexical gestures and lexical access: a process model. En McNeill, David (ed.). 2000. *Language and Gesture*. New York: Cambridge University Press.
- Levelt, Willem. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Melinger, Alissa y Willem Levelt. 2004. Gesture and the communicative intention of the speaker. *Gesture* 4(2), 119-141.
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago, IL: University Press.
- McNeill, David, Karl-Eric McCullough y Justine Cassell. 1994. Communicative effects of speech-mismatched gesture. *Research on Language and Social Interaction* 27, 223-238.
- McNeill, David. 2000. *Language and gesture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McNeill, David, Elena Levy y Susan Duncan. 2015. Gesture in discourse. En Tannen, Deborah, Heidi Hamilton y Deborah Schiffrin (eds.). 2000. *The handbook of discourse analysis*, 262-290. Wiley Blackwell.

Mora, Elsa, Hernán Martínez y Carmen Luisa Domínguez. 2009. Análisis audio-perceptivo y acústico de la prosodia de las cláusulas en español venezolano. *Opción* 25(58), 54-69.

Poggi, Isabella y Emanuela Magno. 1998. A procedure for the generation of gesture in bimodal communication. En Santi, Serge, Isabelle Guaïtella, Christian Cavé y Gabrielle Konopczynsky (eds.). 1998. *Oralité et Gestualité*, 201-209. Paris: L'Harmattan.

Poggi, Isabella. 2002. Symbolic gestures. The case of the Italian gestuary. *Gesture* 2(1), 71-98.

Rondal, Jean. 2004. Educar y hacer hablar al niño con síndrome de Down. *Una guía al servicio de padres y educadores*. México: Trillas.

Suárez, Félix. 2008. *Gestualidad y estructura narrativa*. Tesis de Maestría. Mérida: Universidad de Los Andes.

Spitzer, Richard, Jean Rabinowitch y Kenneth Wybar. 1961. A study of the abnormalities of the skull, teeth and lenses in mongolism. *Canadian Medical Association Journal* 84, 567-572.

Stefanini, Silvia, María Cristina Caselli y Virginia Volterra. 2007. Spoken and gestural production in a naming task by young children with Down syndrome. *Brain and Language* 101, 208-221.

Stefanini, Silvia, Martina Recchia y María Cristina Caselli. 2008. The relationship between spontaneous gesture production and spoken lexical ability in children with Down syndrome in a naming task. *Gesture* 8(2), 197-218.

Streeck, Jürgen. 2009. *The manufacture of gesture*. Gesture Studies. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Swetlik, Barbara y Lou Brown. 1977. Teaching severely handicapped students to express selected first-, second-, and third-person singular pronoun, responses in answer to "who-doing" question. En Rondal, Jean y Annick Comblain. 1996. El lenguaje de los adultos con síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* XVI(4), 193-208.

Zampini, Laura y Laura D'Odorico. 2011. Gesture production and language development. *Gesture* 11(2), 174-193.

El significado performativo en el discurso político. Significado indirecto y las implicaturas con significado presumible en el discurso político venezolano

Performative meaning in political discourse. Indirect meaning and implicatures with presumed meaning in Venezuelan political discourse

Valmore Agelvis

Universidad de Los Andes, Mérida
valmore.agelvis@gmail.com

Rostym Sulbarán

Universidad de Los Andes, Mérida
mytsor@gmail.com

Resumen

El significado en los actos de habla del discurso político suele estar bajo sospecha, ya que demanda del destinatario una particular manera interpretativa; al hablante común le cuesta detectar el *modo* en que debe interpretar su fin manipulador (en cuyo caso el destinador tiene la opción de negar haber dicho “eso”). Los actores políticos configuran sus enunciados con un cálculo performativo funcional que le procurará réditos para ganar o mantener poder; estas emisiones se configuran para manejarse en varios modos: directo, en la manifestación propositiva, e indirecto, cuya evidencia puede reconstruirse pasando del plano semántico a plano pragmático. Aportamos elementos para crear un modelo explicativo de aquellos significados indirectos y presumibles en el habla del discurso de la política en el caso venezolano; específicamente, la política de promover la abstención de un sector de votantes. Contamos para el análisis con lo propuesto por Levinson (1989) en *pragmática* y Levinson (2004) *significados presumibles*, al tiempo que nos preguntamos: ¿qué autoriza a proponer tal o cual *candidato* a significado presumible? Partimos de Putnam (por su visión de lo que él llama *recortar las diferencias* en relación con la construcción del significado) y Davidson (por sus propuestas sobre significado, verdad y el juego de los modos en la interpretación del significado).

Palabras clave: pragmática, filosofía del lenguaje, discurso político, abstencionismo, implicaturas, verdad, modos, significado presumible.

Abstract

The speech acts of political discourse are usually suspicious, their utterances demand of the addressee a particular interpretive way. It is difficult for the common speaker to detect how they should interpret their manipulative end (in which case the addresser has the option of

denying having said "that"). The political actors configure their statements using a functional performative calculation in which they will obtain revenues to gain or maintain power. These emissions are configured in various ways: direct, in the propositional manifestation, and indirect, the evidence of which can be reconstructed by moving from the semantic to the pragmatic level. We intend to contribute with elements to create an explanatory model of those indirect and presumptive meanings in the speech of politics in the Venezuelan case, specifically, the policy of promoting the abstention of a sector of voters. For the analysis, we have what is proposed by Levinson (1989) pragmatics and (2004) presumptive meanings; while asking ourselves: what authorizes the proposition of this or that candidate to be a presumptive meaning? We want to investigate there, and we will do so within the framework of the pragmatics and philosophy of language with the proposals made by authors such as Putnam (for his vision of what he calls discounting differences in relation to the construction of meaning) and Davidson (for his proposals on meaning and truth and the importance of modes in the interpretation of meaning).

Keywords: pragmatics, philosophy of language, political speech, implicatures, abstentionism, truth, modes, presumptive meaning.

1. INTRODUCCIÓN

Una buena parte de las teorías sobre el significado concuerdan en explicar los enunciados lingüísticos como el resultado de propósitos y funcionalidad, por lo que estas propiedades no son externas a la composicionalidad gramatical y semántica de las emisiones. Hay teorías que niegan esa funcionalidad y piensan más en términos cognitivistas o en términos de semántica lógica; descargando sus esfuerzos en una perspectiva que descarta la funcionalidad y la apelación a elementos contextuales. No decimos que funcionalidad y entorno sean equivalentes, decimos que mucho significado discurre por las líneas que requieren su interrelación para interpretar adecuadamente el significado. El discurso político (de ahora en adelante será DP) suele necesitar “traductores”, operadores especializados en poner en evidencia las intenciones ocultas de muchas emisiones. Este es un campo de batalla ideológico como explican Foucault (1992), Lakoff & Johnson (1991) por su idea del lenguaje como una batalla; “discurso de campaña” lo llaman Fabbri y Marcarino (2002).

En una época de antipolítica y decaimiento de la influencia de los partidos políticos de masas, esta acción ha ido trasladándose a actores poco experimentados, a instituciones civiles, etc., no expertos en el manejo de la interpretación del DP. Al menos, ese es el caso de Venezuela. La decepción de los actores políticos profesionales, el fracaso político para lograr soluciones ha llevado a muchos a la arena política sin tener oficio.

El DP es uno de esos formatos lingüísticos que demanda una interpretación que suele separarse de su significado literal y requiere apelar a la detección de su funcionalidad y su contexto, ya que basa su significado en cálculos interactivos. Es el propósito el encargado de dirigir y organizar los enunciados. Es decir, un enunciado es el resultado calculado que requiere un esfuerzo tanto sintáctico, como semántico y pragmático, donde este último no es exterior al mensaje ni a su estructura. Ese enunciado del político (del poder, especialmente)

consiste en la suposición de que la actualización conseguirá activar una respuesta que le permita un *acto directivo*, de manipulación. Hablamos de textos políticos con dinámica tipo de enunciado: parece una oración *declarativa* cuando en realidad procura una oración *directiva-assertiva*. Los discursos políticos están siempre orientados a la audiencia con un fin y una fuerza que serán, en gran medida, las formas en que se alcanzará el propósito primero de estos: el poder (Foucault, 1992; Weber, 1994; Fabbri y Marcarino, 2002).

Esta investigación ha pretendido describir las formas en que el DP apuesta por un *candidato presumible pragmático de sus emisiones*; en Venezuela, como en cualquier sociedad democrática, los políticos apelan a un *hacer discursivo* a través de las implicaturas conversacionales (entre otras maneras de actos de habla para buscar manipular a su población). Hemos extraído aportes de la filosofía del lenguaje (estados mentales, esquemas conceptuales, mundos nocionales y creencias y deseos) para fundamentar los enfoques lingüísticos y, principalmente, pragmáticos en el hacer social (Putnam, 1979; 1990; 1995; 2001; 2006; Davidson, 1990) y autores en el campo de la pragmática como Levinson (1989; 2004) y Leech (1997). De Levinson tomamos las nociones de los *significados presumibles y las categorías de Implicatura Conversacional Generalizada (ICG) e Implicatura Conversacional Particularizada (ICP)*. Igualmente, acudimos a Leech (1997) y de él tomamos sus propuestas de *cortesía* como formas de enunciados con matices que van desde la noción de *asertividad, directividad, comisividad, expresividad y declaratividad*. En síntesis, partimos de la convicción de que el componente funcional marca el camino para explicar la manera en que los hablantes interactúan verbalmente.

Específicamente, nos centraremos en el discurso del poder para promover el abstencionismo en una coyuntura de la vida política de Venezuela. Creemos, además, que el discurrir de ese juego discursivo político tenso no es exclusivo de la Venezuela actual, por lo que lo investigado para nuestro caso puede extenderse a otros ámbitos. El modelo de la acción discursiva política no es privativo venezolano, lo hacemos pensando en el caso venezolano por la precisión con que podemos movernos por prestarse a un trabajo empírico necesario en nuestra investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pragmática y semántica

John Searle Austin devendrá en una figura importante en la constitución de la disciplina pragmática, puesto que logra sintetizar la pregunta de lo que implica la interacción y el mensaje en lo que *realmente se hace* con el uso de las palabras (lenguaje). Se darían luces para poder explicitar aquellos actos de habla que John Searle había etiquetado de *indirectos* por proponer algo no explícito pero adherido a ellos. Este tipo de significado es sumamente recurrente en la vida social, los hablantes son competentes en la interpretación del significado que toma el camino de lo indirecto. La articulación de esta manera de significado permite a los hablantes una diversidad de tipos de enunciado enorme que va desde lo literal-semántico hasta el pragmático-implicado. De lo declarativo sin intención oculta, hasta textos que ameritan un despliegue de información contextual más complejo. Lo cierto es que la

semántica lingüística no alcanzaba a explicar muchos asuntos concernientes al significado porque su perspectiva estaba anclada en lo propositivo-semántico, a los contenidos, y, por ello, la pragmática vino a llenar ese desconcierto al aportar una metodología que incorporaba lo extralingüístico en la interpretación de las emisiones léxicas u oracionales.

Diferenciamos dos instancias de significado: una semántica, que tiene un relativo significado aun en aislamiento del contexto y emisiones que requieren para desplegar su significado “en mayor o menor medida por el contexto en que se profieren” (Lyons, 1997:62). Y la segunda, donde el estudio del significado se ha movido del marco lexical al enunciado propiamente dicho. Es decir, la incorporación de los actos de habla como los campos donde el significado se realiza puntualmente, corre el estudio de lo convencional a lo realizativo. El *uso*, pensando en la dicotomía lingüística *lengua/habla*, se fue decantando progresivamente a favor de la lingüística del habla. Así, Lyons expone que (1997:57) “la distinción entre el significado oracional y el significado del enunciado constituye un principio organizador”. Es, además, el resultado del vuelco que comenzó con Austin y el *lenguaje que hace cosas* en un campo social, sobre todo, en la interacción comunicativa.

Putnam (2001:27) resume los problemas a los que la semántica estaba sometida hasta la aparición de los aportes de Austin con los cuales la lingüística contemporánea ha venido nutriéndose. Su capítulo dedicado a Austin (*La importancia de llamarse Austin: la necesidad de una segunda ingenuidad*) sostiene que

La metafísica del realismo incluía tradicionalmente la idea de que había una totalidad definida de todos los objetos (en un sentido de «objeto» que se imaginaba que se había fijado, al menos en filosofía, de una vez y para siempre). Un nombre genérico se refería a los objetos que tenían alguna propiedad en común.

Esta idea ha estado de una u otra manera en las modernas teorías del significado, y ha marcado con la misma fuerza con que lo hizo la noción de *arbitrariedad* saussureana: no hay una forma en que los objetos de la realidad se poseen con sus estructuras y propiedades sobre nuestros cerebros; nuestra relación no es motivada, los elementos sensoriales no nos invaden con sus formas. La pragmática consigue en la afirmación de Putnam la justificación filosófica que da piso a su vocación empirista, a la visión del componente extralingüístico para explicar la interpretación. Las cosas en lugar de guiarse por reglas que fijan el significado, lo hacen guiados por principios interactivos particularizados. Los significados no están establecidos *de una vez y para siempre*.

Lo que queremos decir, en síntesis, es que ni “descontando diferencias”, ni con “el ojo de Dios” garantizamos asegurar el significado presumible; hace falta mucha “caridad” para poder llegar a la noción de “no marcado”, panacea de la lingüística para llegar con precisión al candidato a significado. Volveremos sobre estos conceptos porque encierran nuestras preguntas sobre el DP y sobre las respuestas a estos asuntos. Nos preocupa lo lingüístico, el significado del DP cuando éste hace pasar un significado a su población para encubrir otro significado, cuando lo que se dice está bajo sospecha. Explica Putnam (1988:45) que

El *realismo metafísico*: según esta perspectiva, el mundo consta de alguna manera de una totalidad fija de objetos independientes de la mente. Hay una descripción verdadera y completa de «cómo es el mundo». La verdad supone una especie de relación de correspondencia entre palabras o signos mentales y cosas y conjuntos de cosas externas. A esta perspectiva “la llamaré *externalista*, ya que su punto de vista predilecto es el del *Ojo de Dios*”.

Todo está arreglado y el significado aflora a cada demanda de manera estable, fija y previsible. Entonces, nuestro candidato a significado, cuando aparece en emisiones que lo implican, que está encubierto, es huésped de una emisión con una lectura que funciona en otro modo, huésped de un modo indicativo (aparentemente informativo) indirectamente es no marcado.

Levinson y sus heurísticas

Las heurísticas de Levinson (2004: 68 y sig.): 1. Lo no dicho no está, 2. Lo que se describe simplemente, se ejemplifica estereóticamente y 3. Lo que se dice de modo inusual, no es normal; o un mensaje marcado indica una situación marcada. De entrada, cabe descartar las heurísticas para los fines que nos proponemos aquí. El DP está a gusto en situaciones de habla real, empírica. Su naturaleza polémica, de campaña, busca ganar réditos a costa de imponer su perspectiva. Es bien diferente en el discurso religioso, donde las verdades no se dan por cuestionables. Acá en el DP hay que defender el significado, su perspectiva inherente, en el campo de manera diaria, especialmente en democracia (en totalitarismo el cuento es otro). El DP se mueve en el terreno de las ICPs, por lo que su significado invade el campo de lo convencional a discreción. Por ello, debe ser que los ciudadanos no tienen fe en lo que dicen los políticos profesionales y hoy la antipolítica se caracteriza por decir lo políticamente incorrecto. Sus cálculos interpretativos le dicen a la ciudadanía que eso es más eficaz que decir lo políticamente correcto. El discurso político es un discurso de ICPs, fundamentalmente.

Funes el memorioso de Borges y de Putnam

El modelo de pensamiento de Putnam: *descontar diferencias*, concierne a una práctica interpretativa como la descrita por Borges en *Funes el memorioso*. Funes es incapaz de descontar diferencias, de generalizar. “Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo” explica. Para Putnam (2001:84) lo que reconocemos como el rostro del significado es también el rostro de nuestras relaciones cognitivas con el mundo que van de lo *múltiple a lo único*. El *mínimo común divisor* es una manera de reducir la multiplicidad de singularidades de significado a una, a la no marcada. Ese *comodín*, como la llama Putnam, supone que “debe haber algo en común a todos ellos, se seguirá, efectivamente, que existe un único fenómeno (y, si no reducible, debe ser ‘primitivo’. Las cosas “pueden tener algo en común en una descripción del mundo y en otra no” (1990:24)). Ante la emisión “Hay muchos gatos en el vecindario” niega que las propiedades asociadas a esa expresión sean comunes a hablantes que tienen diversas

representaciones mentales de gato, o de muchos o de vecindario. Pueden ser gatos de muy diversas clases, colores según diversos seres humanos

Es “falso que los seres humanos están en uno y el mismo estado computacional toda vez que creen que hay muchos gatos en el vecindario (o lo que fuere) ...la idea de que existe un único estado computacional en el cual deben hallarse todos los seres que creen que hay muchos gatos en el vecindario (o lo que sea) es falsa. (1990:134-135).

Putnam señala: “El significado y la referencia dependen de lo que denominaré *descontar diferencias de creencias*”. Agrega algo que parece salva en parte la noción de no marcado de la lingüística: siguiendo a David Lewis, apunta

La interpretación del lenguaje (o signos del pensamiento) de una persona, deben realizarse juntamente con la atribución de creencias y deseos a la persona interpretada. Pero, en la práctica, dicha atribución no puede hacer jamás que los deseos y creencias del otro resulten idénticos a los nuestros. (1990:122)

Ahora bien, recapitulemos, qué autoriza a una interpretación presumible, ¿qué autoriza a un candidato en textos que tienen una interpretación literal y otra (u otras) interpretación indirecta, inferida? Ni el *ojo de Dios* ni la *caridad*, pueden ser la respuesta a la interpretación de los candidatos huéspedes del DP en cuestión. Entonces, ¿cuál es la respuesta?

Davidson y el modelo radical del significado

Vamos ahora a introducir las ideas de Davidson (1990) en torno al significado y, muy especialmente, en relación a los *modos* en que utilizamos las oraciones: *Emisiones y esquemas conceptuales de Davidson*. La clasificación de los elementos lingüísticos, a veces, puede estar compuesta, en principio, por la “ambigüedad” que contiene la misma producción oral, si es que podemos así denominarla. Davidson (1990) sugiere que existe un margen de maniobra estrecho y, al mismo tiempo, amplio entre lo que decimos y el modo que utilizamos para decirlo. La modalidad forma parte en la construcción y relación entre aquello que es semántica y sintácticamente comprensible. Davidson, en el marco de su modelo del significado, centrado en la noción de verdad, se pregunta (1990:124): “¿puede una teoría de la verdad explicar las diferencias entre los modos?” y agrega: “los modos clasifican oraciones, mientras que los usos clasifican emisiones.” He aquí de vuelta la diferencia entre sistema y uso.

Para este autor es necesario poder dar cuenta de lo que implica una emisión y el modo que se emplea para producirla. Davidson sostiene que no es siempre unívoca la manera en que la aserción se relaciona con el modo, digamos, indicativo; al mismo tiempo en que las preguntas no implican aserciones, sino cualquier otro tipo de conjunción de la emisión. Particularmente importante es la pregunta que Davidson se formula para averiguar si “¿puede una teoría de la verdad explicar las diferencias entre los modos?” (1990:123). A tal cuestión, responde que “el análisis del modo es interesante, entre otras razones, porque nos obliga a prestar atención a las relaciones entre lo que las oraciones significan y sus usos”.

A tal tenor, Davidson propone el concepto de *indicador de modo*: “si pensamos en la emisión del elemento indicativo, y está (quizá simultáneamente) la emisión del fijador de modo” (1990:133). Agrega:

Cada emisión de una no indicativa tiene su fijador de modo, y, por lo tanto, desde el punto de vista semántico, debe considerarse que consiste en dos emisiones. Cada una de las dos emisiones de una conjunción y entonces no tiene valor de verdad. (p. 134).

No posee valor de verdad por armar su significado sobre principios de naturaleza situacional, imprevisibles. Aunque Davidson confiesa no haber podido decir qué son los indicadores de modo, avanza en su definición. Este *fijador de modo* es “convencional en cualquier sentido en que el significado en general lo sea, pero no se sugiere que este significado determine la fuerza ilocutiva de una emisión del fijador de modo, de su indicativa asociada, o del par.” (1990: 134). Finalmente, debemos buscar el indicador de modo en las *circunstancias acompañantes* (Putnam, 1974:93), el conjunto de información que un hablante toma del entorno en que el texto “surge a la vida” como indica M.A.K. Halliday.

En resumen, Davidson acepta la presencia simultánea de dos emisiones en una aserción y piensa que hay que establecer la manera en que se activa la no indicativa. Esto es lo que interesa a fin de clarificar nuestro tema de interés. Una emisión asertiva hospeda a un uso de modo diferente y esa interpretación puede producir una deformación en la conducta significativa del destinatario de esas emisiones. Creemos que el DP hace uso recursivo de este tipo de emisiones. Ahora, cabe preguntarse si las implicaturas particularizadas (ICPs) conforman ese huésped excedente que promueven las dos interpretaciones que acá nos interesan.

El modelo T de Tarski y del modelo de la verdad en Davidson

Davidson parte del *Modelo T* de Tarski donde se evalúa el significado en el marco del *valor de verdad*. Para Davidson esto debe estudiarse como un hecho “fundacional” del lenguaje, la discrepancia entre la manera en “que se usan las oraciones y lo que ellas significan si es que queremos dar una consideración fundacional del lenguaje (1990:126). Es decir, no hay una manifestación que proponga una identidad entre uso y significado convencional. Agrega: “pienso que hay poderosas razones para rechazar la idea de que hacer una aserción (o dar un orden, o hacer una pregunta) es ejecutar una acción puramente convencional ... hay convenciones adicionales que relacionan otros modos con las aserciones”. (1990:126). Sugiere Davidson que esa conexión debe descansar en *evidencias* que no presuman un conocimiento de significados o un conocimiento detallado de *creencias*. Acá introduce otro concepto clarificador: *autonomía del significado*. Esto quiere decir que una vez emitido y en circulación, ese significado cobra autonomía, no depende de las intenciones o de *usos previos*.

Davidson (1990:64) mantiene que la comunicación “por medio del lenguaje es la comunicación por medio del significado literal; así debe haber un sentido literal de hacer un enunciado, si es que hay otros”. No niega que coexistan otros sentidos simultáneamente en

las oraciones, mucho más ‘allá de la ambigüedad, la ironía, etc.’. Es el *modo* en que se emiten las oraciones que el significado admite y promueve intencionalmente un sentido huésped, bajo el sentido literal. No hay otros sentidos sin un sentido literal. Los sentidos indirectos no pueden aparecer en solitario, sin un sentido literal, convencional. No hay tal situación de significado. En el asunto del DP venezolano que nos ocupa, los actores políticos del poder producen significados que corre en oraciones que en lo literal son de una proposición que toda creencia o todo creyente tiene por edificante, noble e irrechazable en el plano ético social.

Nadie en su sano juicio podría ver con malos ojos que alguien investido de poder, con fuerza ilocutiva (un presidente de una nación) informe que se ha reunido con la oposición política para hablar de paz. El modo asertivo promueve un significado literal, pero la “situación en el que el texto surge a la vida” (Halliday, 1982:144) admite un nuevo modo hospedado en el modo asertivo y este modo huésped es en realidad comisivo, directivo. Esta es la lectura “entre líneas”, este significado hospedado en nuestro candidato a significado en textos del DP. Está dando una orden de abstención y llamando traidores a la causa de la oposición porque el presidente comprende que un fuerte sector de la oposición radical no quiere negociaciones, diálogos con el gobierno. Quiere sacarlos sin ninguna negociación. Al “informar” que se reúnen, delata a los líderes de la oposición. El asunto es que la oposición niega tales negociaciones, entonces, la teoría de la verdad de Davidson aporta importantes ideas.

Davidson parte de *la teoría T* de Tarski, según esta teoría, los lenguajes naturales son esencialmente intertraducibles a un metalenguaje, así:

una teoría de la verdad para un lenguaje L es simplemente una oración T que contiene un predicado *t* tal que T tiene por consecuencia lógica a todas las oraciones de la forma ‘s’ es verdadero si y sólo si *p*, donde ‘s’ es reemplazada por una descripción canónica de una oración L, *p* donde *s* es reemplazada por esa oración (o su traducción), y “es verdadero” es reemplazado, en caso necesario, por *t*.

Davidson propone una reforma al modelo T de Tarski: la relativización al hablante y al tiempo. Sale del cuadro lógico original donde una emisión (como “la nieve es blanca” es verdad si y solo si la nieve es blanca) – *concepción semántica de la verdad* de Tarski – y la somete a la interacción del entorno. Esta es su reforma:

Cuando están presentes elementos deícticos o demostrativos, no se puede hablar de oraciones que son verdaderas o falsas, sino oraciones relativas a un hablante y a un tiempo. Podemos tomar alternativamente a la verdad como una propiedad, no de las oraciones, sino de las emisiones o de los actos de habla. (p. 90-91)

La verdad debe mostrar *evidencias disponibles* para un intérprete, “instancias reconocidas como correctas” (Davidson, 1990: 140). El emisor debe estar calificado como “creyendo lo que dice” (p. 126). Su noción de *condiciones correctas* sostiene la veracidad de la emisión. La fuerza ilocutiva de un operador político puede ponerse bajo sospecha y entonces la

veracidad de la oración fracasa. No obstante, en el DP no todos los hablantes parecen tener competencia para descubrir el significado huésped del modo asertivo. Hace falta una competencia que al poner bajo sospecha la emisión es capaz de “traducir” el modo al modo *perlocutivo directivo*.

“No es que la aserción sea la única razón para suponer que una persona considera una oración como verdadera” (p. 146). Davidson agrega un deslinde entre creencia y verdad de utilidad para aclarar el punto: “La interdependencia de creencia y significado resulta evidente de esta manera: un hablante sostiene que una oración es verdadera debido a lo que la oración (en su lenguaje) significa, y debido a lo que él cree”. El terreno del DP es movedizo, sospechoso, por lo que el grado de confirmación de la veracidad y felicidad están sujetas a diversos factores extralingüísticos, emocionales, e intereses personales o grupales. Para algunos intérpretes afectos a un bando, será verdad, mientras que para otro no. Putnam (2001:84) puntualiza de manera clara esto: “lo que reconocemos como el rostro del significado es también el rostro de nuestras relaciones cognitivas con el mundo”. La verdad, sostiene, no es una propiedad independiente del lenguaje.

La teoría que nos lleva a suponer que el significado performativo no es el significado que se manifiesta en la oración asertiva en un tiempo *t* y emitida por un hablante *h*, está respaldada por la idea de que los *modos* y los *usos* se alternan según las intenciones del hablante. Expresa Davidson que “la evidencia debe ser de una clase que estaría a disposición de alguien, la evidencia disponible consiste justamente en que los hablantes del lenguaje a ser interpelados sostienen que diversas oraciones son verdaderas en ciertos tiempos y bajo circunstancias específicas” (p. 146).

Intención y verdad como significado

Davidson sostiene que la *intención* no es condición única ni necesaria para determinar la verdad de una oración: “la interpretación radical no puede tener esperanzas de tomar como evidencia del significado de una oración a una explicación de las complejas y decididamente discriminadas intenciones con las cuales se emite típicamente la oración”. Su idea del *truplo ordenado* (oración, tiempo y hablante) pone el acento en la interacción entre factores lingüísticos y extralingüísticos. La verdad, así, estaría en la conjunción de esos elementos:

El punto ahora es que una teoría que determine como verdaderas a las oraciones correctas en los tiempos correctos y para los hablantes correctos” ya que la verdad no es una propiedad, “no de las oraciones, sino de las emisiones o de los actos de habla...en efecto, podremos saber algo directamente relacionado con la extensión de una oración abierta Fx ’ cuando conozcamos las condiciones de verdad de “Eso es una x tal que Fx ... La verdad relativa a un tiempo y a una persona parecería encontrarse en las mismas condiciones de verdad en un modelo.” (1990: 91)

Es decir, ese *modelo* supone un alto nivel de compromiso con las creencias, de proposición semántica establecida: la verdad está caracterizada para cada oración *s* sin apelar a recursos que no estén en la misma. Putnam (1990:176) llama a este truplo “un hablante

suficientemente bien colocado” que usa las palabras que de esa manera estará plenamente autorizado a considerar que el enunciado es verdadero con respecto a la situación.

Davidson reconoce que las condiciones extralingüísticas juegan un papel en la interpretación de la verdad. Por ello reconoce “Sin duda estará [la relativización de la verdad en el plano empírico, extensional] en juego algún concepto pragmático de demostración entre hablantes, tiempos y objetos...” La convención T, aun cuando deba torcerse para adecuarse a las *torpes formas del lenguaje natural*, señala el camino hacia una teoría radical de la interpretación” (p. 91). Allí está plasmada la dificultad en la teoría de Davidson. Trata de extender hasta los actos de habla su idea de una semántica, de una convencionalidad capaz de aportar el significado a partir de las creencias de los hablantes. Es decir, hasta en actos de habla con toda su singularidad auestas, la convencionalidad llega para impregnar su ‘convencionalidad’. He allí la principal diferencia entre Davidson y la pragmática radical.

En el texto *Juan de Mairena*, Antonio Machado pone a juzgar el concepto de verdad a dos personajes: Agamenón y a un porquero, para quien la evidencia empírica le dice que hay otros factores distintos a la lógica semántica que imprimen veracidad a las emisiones.

La verdad es la verdad, dígala Agamenón o su porquero.

Agamenón: —conforme.

El porquero:— no me convence.

La verdad, dice Harty Field (citado por Putnam, 1990:116), “no es el nombre de una propiedad”. El hablante Agamenón tiene más fuerza que su porquero, según podemos inferir de lo que él mismo dice en el texto. Entonces, “la verdad es verdad si y sólo si la verdad es la verdad” necesita otros elementos para pasar la prueba tarskiana. No son verdades semánticas: “no se puede hablar de oraciones que son verdaderas o falsas, sino oraciones relativas a un hablante y a un tiempo.” (loc. cit. 90). La verdad según el modelo T de Tarski supone lógicamente que, si *s* es el significado verdadero de *p*, es verificable cuando al conseguirle un equivalente, ese significado de *p* sigue siendo verdadero. “La nieve es blanca si y sólo si la nieve es blanca”. Esto es un poco tautológico y por ello Davidson modifica el modelo T incorporando elementos del *truplo ordenado* (oración, tiempo y hablante), siempre y cuando los elementos de ese triplo introduzcan creencias y propiedades que juzguen al emisor de la oración con confianza o no.

Volviendo a lo expuesto por Field, Putnam arrastra este concepto hasta el problema de la intencionalidad como patrón generador de significado, y lo hace volviendo el concepto de verdad distante de ser una propiedad, lo cual lo distanciaría del realismo. Si el realista científico “defiende su realismo en forma tradicional (‘teoría de la verdad como correspondencia’, etc.), se expone a la acusación de no haber eliminado lo intencional, pues la referencia es una noción intencional paradigmática” (Putnam, 1990:116). Podemos pensar, homológicamente a la noción de propiedad expuesta por Field y decir que la funcionalidad no

es una propiedad, que es un mecanismo metalingüístico de los hablantes para hacer valer el principio de *independencia del significado*.

2.2. Actos de habla y enunciado

La concepción del *acto de habla* y de *enunciado* propondría una característica de éstos para poder comprender mejor cuál habría de ser la diferencia con lo semántico. Austin (1955) caracterizará estos actos en tres: *locutivo*, *ilocutivo* y *perlocutivo*; sin embargo, los últimos dos tipos serán los que más ocuparán a los estudios posteriores, especialmente, el que versa sobre la ilocutividad. A esto, tanto Leech (1997) como Levinson (1989), basados en Austin, presentarán la concepción teórica de lo que han de ser concebidos como *actos de habla*, principalmente, de la *fuerza* (se *hacen cosas* con la fuerza de las palabras y de los actantes de la comunicación en el lugar apropiado y con las palabras apropiadas) que cada acto posee o parece poseer en la interacción. Sugerirán que decir o enunciar con sentido se refiere a la locutividad, al decir o enunciar se pone al tanto de algo a alguien referente a la ilocutividad y, finalmente, el haber dicho o enunciado origina un consecuencia o reacción como la perlocutividad (Levinson, 1989:226; Leech, 1997: 297).

La pragmática moderna ha deslindado el uso de las oraciones en un conjunto de *modos*. Por ejemplo, para Leech hay modos:

- **asertivos**: afirmar, predecir, insistir
- **directivos** o **impositivos**: preguntar, pedir, prohibir, recomendar, exigir, encargar, ordenar
- **compromisivos** o **comisivos**: ofrecer, prometer, jurar
- **expresivos**: pedir perdón, perdonar, agradecer, felicitar
- **declarativos**: sentenciar, bautizar, velar, declarar, cesar, levantar (sesión)

A este respecto, Leech (1997) sostendrá que los *verbos comisivos*, especialmente, pueden contener otro tipo de agrupación verbal e interaccional. Diremos, entonces, que tanto declarativos/asertivos como comisivos se fundan en un eje que les es símil: la futuridad e intención del hablante. De acuerdo con Searle (1980) y Leech (1997) existe un compromiso espacio-temporal que estos configuran en el hablante.

Leech (1997) expone que, en mayor parte, estos verbos, a través de declarativos/asertivos, se dirigen hacia los interlocutores. La declarativa/asertiva expresa una posición epistémica del hablante que busca reforzar a través de la intencionalidad y la futuridad que implica este proceso. El *candidato* a significado presumible pragmático se configura a partir de la declarativa, fungiendo como una comisiva, futura, perlocutiva; por esto, su significación e incidencia en la interacción. He aquí en dónde se moverá este trabajo, ese es el punto que nos interesa precisar. En este mecanismo interactivo reside la explicación de la relación verbal entre los participantes bajo esos modos de enunciados. Davidson (1990:42), a este respecto, introduce la noción de *referencia*. Este cree que las cuestiones “de referencia las solucionan en general hechos extralingüísticos, no así las cuestiones de significado”.

La clasificación de Searle, reseñada por Levinson (1989:230), coincide con la clasificación general de los actos de habla:

- 1.- representativos, que comprometen al hablante a la veracidad de la proposición expresada: afirmar, concluir, etc.
- 2.-directivos, que son intentos por parte del hablante de que el destinatario haga algo (casos paradigmáticos: pedir, preguntar)
- 3.- compromisivos, que comprometen al hablante a un futuro curso de acción (casos paradigmáticos: prometer, amenazar, ofrecer)
- 4.- expresivos, que expresan un estado psicológico (casos paradigmáticos: agradecer, disculparse, dar la bienvenida, felicitar)
- 5.- declaraciones, que provocan cambios inmediatos en la situación institucional y que tienden a depender de elaboradas instituciones extralingüísticas (casos paradigmáticos: excomulgar, declarar la guerra, bautizar, despedir del puesto de trabajo).

Otra clasificación muy completa es la hecha por Habermas (1999: 420):

Elementos pragmáticos formales/ Tipos de acción	Actos de habla característicos	Funciones del lenguaje	Orientación de la acción	Actitudes básicas	Pretensiones de validez
Acción estratégica	Perlocuciones, imperativos	Influencia sobre un oponente	Orientada al éxito	Objetivamente	(Eficacia)
Conversación	Constataivos	Exposición de estados de cosas	Orientada al entendimiento	Objetivamente	Verdad
Acción regulada por normas	Regulativos establecimientos de relaciones interpersonales	Orientada al entendimiento	De conformidad con las normas		Rectitud
Acción dramática	Expresivos	Presentación de uno mismo	Orientada al entendimiento	Expresiva	Veracidad

Este cuadro de Habermas muestra más elementos implicados en la interacción comunicativa. En todo caso, para nuestros fines, lo que interesa es mostrar cómo los hablantes juegan con los modos. Con la utilización regulativa de las emisiones en relación con la interacción comunicativa. Va de informar a buscar influir en el interlocutor o a darle fuerza expresiva subjetiva a su oración. Lo que aquí tratamos de elucidar es la manera como una emisión parece un modo y, en realidad, funciona en otro modo. Así, miramos con inquietud por qué en algunos casos el hablante logra su función manipuladora y cómo se regula el intercambio a partir de la “traducción” de actores de distintas tendencias para evitar la consumación del modo huésped en la lucha por el dominio del campo de batalla que es el significado.

Reflexionando sobre el aspecto performativo, podría decirse que la intención, tan cuestionada, tiene la propiedad de mostrar la manera en que el modo directivo o comisivo se realiza. Independientemente de que la intención se *pierda en el aire* o que sea denunciada por algunos ‘avispados’ operadores lingüísticos. Lo performativo como modo no siempre es polémico, como en el caso del discurso político o *de campaña* según Fabbri y Marcarino (2002). Los hablantes podrán convenir en la intención performativa al pactar su conveniencia. A veces, como en un juego de tenis, el error es forzado, no hay manera en que una parte del par conversacional evite que corra el significado de determinada intención o de determinado significado pensando en lo expuesto por Davidson sobre la *autonomía del significado*. Puede darse el caso en que algo que no tenía una intención sobre fuerza y se instaure como significado preferente.

2.3. Marco conversacional

La conversación

Tannen (1996; 1986) establecerá que la actividad conversacional habrá de ubicar y posicionar el rol de los hablantes dentro de la interacción y su espacio social, por lo que más que intercambio informativo es un intercambio macro de cada participante. Leech (1997) explica que la conversación funge como espacio de cooperación entre los participantes, dándole a este un puesto privilegiado en la construcción del marco conversacional. Levinson (1989) dará a las máximas cooperativas en la conversación que propone H.P. Grice un espacio prominente también, puesto que esta configura y favorece al intercambio informativo conversacional. El marco donde se dan efectivamente los enunciados es la conversación.

La pragmática ha dado rango teórico al concepto *conversacional* ya que allí se dan los acomodos de los participantes. Intercambian sobre un marco de opciones que la propia conversación va poniendo a ambas partes. Este concepto es de importancia capital para comprender el modo en que los actores lingüísticos van dando uso a sus oraciones, a su rol en el intercambio, el juego de creencias e intenciones que tratan de pasar al juego del poder social, de la fuerza ilocutiva de que disponen, de la argumentación de cara a terceros.

La cortesía

Hemos visto que detrás de la proposición, como huésped, está un significado performativo poco cortés, intentando pasar como una emisión en modo informativa con valor de verdad. Austin (1955) habla de los enunciados “afortunados” que, desde nuestro enfoque, pueden determinar ciertas actitudes de (des)cortesía en el entorno conversacional. Para este autor, existen ciertos enunciados que más que expedir hacia una condición de verdad de este, nos orienta hacia su efectividad y funcionamiento como componente operativo del lenguaje.

Leech (1997:208) propondrá la relación que existe entre *el yo* y *el otro*. La conjugación bilateral entre locutor-destinador y alocutario remite a un proceso concordante entre ambos que se materializa en el intercambio de información y de mensajes (directos/indirectos) dentro de la conversación (Brown y Levinson, 1987 en Álvarez (2014); Leech, 1997).

Ahora bien, esta misma puede ser constitutiva de un acto descortés indirecto, puesto que decir: “la oposición dialoga con nosotros para buscar soluciones a los problemas del país”, reduce el beneficio para *el otro* (la oposición), al mismo tiempo, que aumenta exponencialmente su detrimento por dialogar con la *dictadura*. Aumentando el beneficio para *el yo* (el gobierno de Nicolás Maduro). Este caso citado es real, ocurre a diario en una Venezuela con un estado emocional sensible. El ánimo de justicia y de venganza lleva a sectores de la oposición a aspirar tomar todo sin negociación alguna, por lo que hablar de diálogo/acuerdos es interpretado como traición. En el análisis de casos concretos volveremos sobre este asunto.

Levinson (1989) expone que las conversaciones, algunas veces, están constituidas por el intercambio de información y, en primera instancia, los mensajes expuestos a ciertos vacíos no explícitos en la interacción. Entonces, se busca extrapolar lo que significa una proposición hacia un tipo de “sentido” más elaborado por el enunciatario (Reboul y Moeschler, 1999:23). Levinson (2004:42) adjuntará dos características más: *reforzabilidad* y *universalidad* a las *máximas* de Grice. La primera, presupone el sumar carga semántica, “con menos sentido de redundancia que si uno repitiera el contenido codificado...” y la otra, aunada a lo que constituye una visión de sensatez y común entre los hablantes. Al respecto dice Davidson: “No puede ser correcta una teoría de la interpretación que haga sentir ante una gran cantidad de oraciones falsas”. (1990:176).

El propio Levinson echa mano de un concepto intuitivo para explicar el significado en la interacción social, las dificultades para concordar un significado que unifique el cuerpo social. Dice Levinson (2004: 27): “estamos inexorablemente destinados, al menos en la mayoría de los casos, a un entendimiento común”. Esto aun cuando en el acto del DP sus emisiones siempre estarán bajo sospecha por constituir un discurso de *campaña*. No es para menos, el DP es un discurso que en las creencias populares es visto como algo a mirar con cuidado. Emisiones como “yo no sé de política” muestran un estado mental en el que el DP tiene su “piquete”, un saber especializado forjado por la concentración de sus actores de manera intuitiva, generalmente. No se puede ser ingenuo ante él.

El conocimiento popular de las cosas es algo que prima respecto a otro tipo de conocimiento, encontramos rasgos universales en lo que compartimos como individuos de una sociedad. La motivación generada a partir de lo que *yo sé que mi contraparte sabe y sabe que yo sé* es una característica que explota el significado y lo construye en un eje menos convencional (Levinson, 1989; Putnam, 1990). Esa tensión entre creer verdad lo que se dice y sospechar y poner en juicio lo que se dice configura la dinámica significativa del DP. En el caso del discurso religioso, por el contrario, su propósito está puesto para que no se dude.

El espacio virtual de la conversación

Se podría diferenciar entre la interacción *in situ* y aquella *in absentia* del espacio físico. La conversación es usada a través de nuevos espacios *velis nolis*; se ha llevado a plataformas tecnológicas, los mecanismos variantes de estas permiten a los usuarios ejercer y entablar interacciones sustanciales que parecen no precisar el estar cara a cara. Así, la plataforma

Twitter, con su número de caracteres, los *hilos* y el poder mencionar directamente a un usuario, recoge en su seno una instancia comunicativa conversacional diferente y pertinente, igualmente, a nuestros tiempos.

Tannen (1986) plantea la existencia de dos mensajes incluidos en la interacción: un primer mensaje constituido por el significado que poseen las palabras y otro, al que llama “metamensaje”. Entramos en el juego de comprender lo que dice el mensaje y lo que, realmente, se ha dicho con el mensaje, por lo que esta autora sugiere que tanto mensaje como “metamensaje” pueden ser diametralmente opuestos en la conversación. Este mensaje es que el suscita mayor interés, pues puede generar reacciones, por lo general, inesperadas, dado que la conversación no solo se rige por su carácter interactivo, sino en la función que esta tiene en el marco lingüístico y social (Tannen, 1986).

Hilary Putnam: sobre la intención y la representación

Aquel componente imperceptible de todo acto comunicativo representa una posición abstracta y, casi psicológica, de ciertos fenómenos vistos en el producto lingüístico. En el siglo XIX, Franz Brentano sugerirá la no disociación de la intención como acontecimiento mental, sino como parte inexistente¹ de ciertos procesos. Putnam le acredita a este fenómeno una característica evolutiva de los humanos; cada objeto poseerá una intención que no le es inherente a sí mismo, sino parte del estado de quien lo percibe (Putnam, 1990; 1995; Brentano, 1874).

Hay, de acuerdo con esta actitud, una relación entre lo que sucede y lo que nuestro estado mental representa en el marco de los sucesos. Esto implica, asegura Putnam (1988), que la intención conferida a los objetos de la realidad existe gracias a nuestro estado mental, pues la conjunción de ambos es, tal vez, lo que da sentido a los objetos en cuestión. Putnam (1990), propone la tesis de Brentano, la no reducción de este fenómeno y expresa que la representación entra en este juego: “la intencionalidad no será reducida ni tampoco eliminada” (1990:22). Pero, especialmente, interesante es la afirmación de Putnam de que “Esta afirmación [“no podemos decir cuál es”] como todas las afirmaciones de este tipo, presenta serios inconvenientes, y no porque los organismos físicamente posibles no tengan organizaciones funcionales, sino porque tienen demasiadas”. (p. 19).

Podemos extrapolar este principio al significado cuando Putnam pone en tela de juicio el concepto de intencionalidad. Dice que “no veo ninguna posibilidad de una teoría científica de la ‘naturaleza’ del reino de lo intencional... si existe algo que ‘tiende’ a los fenómenos intencionales, es un supuesto que considero completamente equivocado” (1990:167). La intención puede ser un fenómeno real, que fija la referencia de los significados, pero podemos equivocarnos al atribuir una intención a una emisión que no lo tiene. La buena fe, por ejemplo, no siempre podemos dar con ella en una conversación de la que sospechamos. El

¹ Revisar *Psychology from an empirical standpoint*, Franz Brentano (2009), original de 1874.

concepto de *autonomía del significado*, expuesto por Davidson, restringe el campo de lo intencional al reino de lo cognitivo.

Aquí abogamos por un concepto que se utiliza como sinónimo, y suele ser homologado: la funcionalidad. Este juega con la independencia del significado, juntos conforman una manera de captar las creencias del otro, el significado como atributo del acto de habla. Se trata de un concepto de naturaleza metalingüística que los hablantes están dispuestos a pactar o a utilizarlo para los fines de comprenderse en el marco de un acto de habla polémico. Atribuir a la otra parte tal o cual intención confiere a las emisiones un efecto de veracidad, satisfacción o (des)confianza. Le atribuimos al otro una funcionalidad, o una intencionalidad.

Pureza e impureza de los estados mentales

Si bien para este autor la mente juega un papel importante en el proceso a través del cual exteriorizamos o materializamos procesos abstractos, no será el único; los “estados mentales” no bastan para conferir el significado a lo que vemos en la realidad. Para Putnam debe existir una coexistencia entre el estado mental del individuo y el entorno, los participantes que pertenecen a este. Son ambiguas las nociones de “intención” y de “estado mental”. Los estados *puros* se basan en “presencia o ausencia”, dependen sólo de lo que acaece al hablante. El dolor, por ejemplo, sobreviene dentro del adolorido, mientras que “la nieve es blanca” depende de que la nieve sea o no blanca, es decir, de un estado *impuro*, la conjunción con el entorno y los participantes de este.

Pureza e impureza, el primero como el conocimiento no compartido: creencias o mundos nocionales del hablante, únicamente, hace referencia a las sensaciones que yacen y/o experimenta el hablante, estos no se encuentran en ningún otro espacio; mientras tanto, en el segundo (estado) sugerirá la vitalidad del contexto y la cooperación del mismo para poder crear un marco de conciencia de lo que dice o piensa el individuo (estado mental) con lo que dice o piensa el conglomerado. Putnam (1988) sostiene que, para aseverar, por ejemplo, que algunas rosas son blancas o rojas no basta un estado ventajosamente puro, puesto que su entorno habrá de favorecerlo para que esto sea así.

Las interpretaciones y los mundos

Putnam (1990; 1988; 1979) sugiere que la referencia en un juego existencial entre el mundo físico del que forma parte y la abstracción mental de cada individuo es una empresa laboriosa para cuantificar y formalizar. De acuerdo con la discusión de Putnam (2001), lo que se conoce como paradoja de Skolem provee beneficios para desembrollar y dar más luces al impase interpretativo. Así, el isomorfismo de las interpretaciones puede variar si se tiene en cuenta la consistencia teórica que esta paradoja expone

Sea L un lenguaje con los predicados F_1, F_2, \dots, F_k (no necesariamente monádicos). Sea $/$ una interpretación que asigna una intensión a cada predicado de L . Entonces, si $/$ es no-trivial, en el sentido de que al menos un predicado tiene una extensión que ni es vacía ni universal al menos en un mundo posible, existe una segunda interpretación J que no coincide con $/$, pero que satisface las mismas oraciones que $/$ en cada mundo posible. (Putnam, 1988: 178).

De acuerdo con esto, “las restricciones en las interpretaciones” y la no intencionalidad de estas últimas, especifica el tipo de predicados que pueden fungir como ajustables a los objetos análogos. La intensión que establece $/$ para los predicados de L remiten a una interpretación restrictiva que otro elemento puede satisfacer igualmente en otro mundo (isomorfismo de la interpretación). Por ejemplo:

Todos los rectores del CNE son asignados por el TSJ (F_1); Hay partidos políticos que van a participar en las elecciones del 6D (F_2)²; Algunos partidos consideran una farsa la convocatoria a elecciones (F_3) \in (pertenece a) L (discurso político)

La intensión asignada por la interpretación de cada predicado por parte de $/$ podría ser: (El gobierno llama a lecciones arbitrariamente) $L \rightarrow$ (implica) $/ \in$ (F_1): el nuevo CNE es imparcial \Rightarrow (J : el gobierno desmoviliza a la fracción opositora); \rightarrow / \in (F_2): votar es “legitimar” al gobierno y ser colaboracionista \Rightarrow (J : el gobierno busca dividir a la oposición entre los que quieren enfrentarlo y los que esperan condiciones para hacerlo); \rightarrow / \in (F_3): se sale del gobierno con todo menos con elecciones \Rightarrow (J : el voto no es la ruta, el gobierno busca otra ruta donde tiene mayor poder que la oposición).

Así, la consistencia que existe en la contienda política entre oficialistas y opositores fundamenta las condiciones interpretativas de cada predicado que ya posee una intensión $/$, pero que, igualmente, se satisface con J . Así, el candidato pragmático interpretativo puede fundamentarse en la consistencia que existe desde una postura isomorfa que, inclusive así, poseerá otra interpretación equivalentemente satisfactoria.

2.4. El discurso y el oficio del político

Van Dijk (2005) ha sostenido que la política, en tanto que eje social, es una actividad cuyo objetivo se materializa a través de prácticas discursivas, pues las ideologías son, en principio, fundamentadas a través del discurso. El discurso, para Foucault (1992), se forja, generalmente, para promover, conservar o perder el poder. Para van Dijk (2005) existe cierta capacidad de constituir un eje común a través del discurso y la ideología compartida por los individuos pertenecientes a éste. Para este autor “es crucial relacionar ese uso con categorías tales como *quién habla, cuándo, dónde y con quién*, es decir, con aspectos específicos de la

² En lógica, los predicados son siempre definidos afirmativamente, posterior en su simbolización se agrega la negación (\sim).

situación política” (Van Dijk, 2005:27), dado que esto configurará espacial y nocionalmente a cada interactuante.

Así, existen un número de elementos, quizá cuantificables, que se conjugan en la esfera social, fungiendo como constituyentes medulares en el eje de este discurso. Fabbri y Marcarino (2000) lo describirán como un discurso caracterizado por ser un género de campaña, a saber, el *saber hacer*. Se estructura en un juego dinámico entre la respuesta inmediata a la organización imperante y hegemónica social. Se aleja de ser un discurso representativo (Fabbri y Marcarino, 2000) y al mismo tiempo resulta representativo de sí mismo y para sí mismo, manteniendo como eje central la situacionalidad y su significación en la interacción social.

Por esto, Weber (1994) sostiene que el político es aquel encargado de poder regentar y organizar – si se puede del todo – una sociedad, partiendo de las capacidades que le son conferidas por parte de esta misma. Este autor sugiere que más que un hombre, el político es una organización materializada por y para la sociedad de la que proviene. Weber (1994) señala que la “gracia”, el liderazgo, el carisma y la virtud legal de este se deben a la sociedad y así lo hará su discurso, puesto que de aquí devendrá el “oficio” que este lleva a cabo en su entorno como voz materializada de ideologías. La principal modalidad discursiva del político se basa en la idea triádica del: querer, poder, saber, donde estas tres se interrelacionan para escalar al “hacer” como la capacidad de poder llevar a cabo cualquier tarea a través de estas tres.

2.5. La política en Venezuela y el corpus

Existe en Venezuela una disputa entre el oficialismo (gobierno nacional) y la oposición originadora de lo que hemos denominado – tomando el término propuesto por la *Fundéu* – el bibloquismo venezolano en el que se encuentra el país actualmente. Los sucesos posteriores a las elecciones parlamentarias del 2015, el supra poder representado con la ANC, las protestas a principios del 2017 y las elecciones presidenciales convocadas en el año 2018 han generado un número, casi incuantificable, de posturas y discusiones que declinan o son afines a lo sucedido. El corpus utilizado en esta investigación consta de noticias y tuits subdivididos referente a los temas entonces relacionados con la pugna que se ha generado y se genera, constantemente, entre el gobierno y la oposición.

Nos movemos en una situación que consta de seis opciones políticas en la Venezuela actual:

- 1.- Indiferencia: no hacer nada. Lo que se llama idiota, cada cual a lo suyo.
- 2.- Abstenerse de hacerle el juego al poder: tratar de deslegitimar al gobierno mediante la no participación y así abrir la posibilidad de una solución de fuerza o en mejores condiciones electorales.
- 3.- Estallido social: la sociedad venezolana espera un estallido como el de 1989. Dado que las condiciones objetivas son infinitamente peores que las que dieron origen al llamado

caracazo de 1989, debería producirse otro estallido social en cualquier momento. Se busca estimularlo.

4. Golpe de estado: en la memoria colectiva persiste la creencia en que los militares derrocarán al gobierno como lo hicieron el 23 de enero de 1958. El escenario de quitar todo el poder de manera inmediata al adversario sería el mejor de los escenarios.

5.- Intervención extranjera: “Todas las cartas están sobre la mesa”, tropas extranjeras derrocan al gobierno y toman el control del país. En ese escenario el poder se asume sin diálogo con el adversario.

5.- Diálogo: este escenario de diálogo ha sido burlado en doce oportunidades por el gobierno que lo utiliza para “ganar tiempo” y desmoralizar a la oposición.

6.- Elecciones: votar y elegir.

Ofrecemos un conjunto de textos en los que se expresen esas opciones para revisar nuestras hipótesis de un significado huésped, de la implicatura conversacional particularizada; de la verdad en el modo asertivo contra el modo directivo-comisivo que intenta el poder para mantenerse. El estado de deterioro en todos los órdenes de la vida nacional es un estado que ambas partes reconocen. La causalidad para ambos es diferente. La oposición la atribuye al gobierno y el gobierno la atribuye a las sanciones de gobiernos extranjeros. En este caso la situación amerita soluciones urgentes. El vector temporal es decisivo en la interpretación de la situación.

3. ANÁLISIS

De acuerdo con ciertas posturas, el diálogo podría representar las antípodas de otras acciones que la oposición toma respecto al constante enfrentamiento con el gobierno oficial. Para muchos, el llamado a diálogo del gobierno puede contener: la búsqueda de la atemporalidad y un juego, quizá, psicológico entre el objeto y la intención del mismo (Brentano, 2009; Putnam, 1990).

3.1. *Escenario diálogo*

Así, cuando el portal de noticias TeleSur señala en su cuenta de Twitter:

1.- “Se instalaron en #Venezuela unas 16.000 asambleas de movimientos sociales para la jornada Nacional de Diálogo...”

Fuente: <https://twitter.com/teleSURtv/status/1124835600845217799>

Proposición semántica: el diálogo masivo provee herramientas para solucionar la crisis nacional actual. Se despliegan masivamente centros de diálogo entre quienes no tienen poder

de decisión. La ICG entrañada sería la del tiempo necesario y la de lo que se llamaría *vinculación nula* de sus conclusiones.

ICP: El significado hospedado es *No hay diálogo*.

El diálogo del gobierno juega solo a favor del gobierno y su permanencia, vuelca su responsabilidad en los ciudadanos. Esta política deja la solución en un limbo, ya que 1600 asambleas pueden no ser operativo ante la urgencia de la crisis. De cualquier forma, ante la opinión externa, parece que el gobierno se esmera por dialogar. Esta serie de inferencias hacen que la información en el enunciado tenga una interpretación huésped: no hay realmente intención de negociar nada. El destinatario del enunciado 1 es la comunidad internacional y un sector de la oposición radicalizado (aquel que quiere todo o nada). Ese sector se desespera y se molesta porque sus deseos no parecen ser tomados en serio por el oficialismo.

Como señala Putnam (1988), el estado mental impuro podría ser insuficiente al momento de abordar los fenómenos externos que, generalmente, son coadyuvados por otro número de elementos externos. Así, la cooperación del mundo con aquello que conocemos y sabemos que los demás conocen juega un papel importante al momento de reconfigurar el estado mental, e incluso, la intensión/intención de aquello que emitimos. El gobierno oficial sugiere e instauro el proceso dialógico entre *el yo* y *el otro* como la herramienta principal para amainar cualquier tipo de aspereza.

Sin embargo, existen ciertos principios cooperativos que parece viola con su enunciado. Según la *máxima de modestia* de Leech (1997), no existe ningún espacio en el que el gobierno reduzca las alabanzas para consigo mismo de manera directa, puesto que es el único y más interesado en las mesas de diálogo en todo el país. Igualmente, genera cierta característica *ciclópea-genuflexa*, como señala Bolívar (2009), respecto a quienes incluye y hace protagonistas en la participación. De esta forma, construye un eje entre el *diálogo* que este propone y la *participación* activa de la ciudadanía, a través de un discurso que dice favorecerla, eximiéndose, entonces, de cualquier responsabilidad directa.

Hay un estado mental impuro compartido entre lo que sostiene el gobierno y lo que sus afectos consideran como justo en la pugna política: “soluciones pacíficas”. Por esto, como expone Putnam (1988), el entorno coopera para poder instaurar esta visión. Asimismo, juega con un eje temporal que, podríamos decir, es el más importante, pues el diálogo que establece parece que no busca una solución a corto plazo en la que el gobierno no participe (es quien lo origina) y parece que tampoco a largo plazo, ya que estaría fijado en el diálogo por el diálogo y no en el diálogo como mecanismo que pueda proveer soluciones, de acuerdo con lo que señala el expresidente del gobierno español, Felipe González, en una nota de prensa en el diario El Universal.

2.- “Propongo mesas de diálogo que se extiendan por años si es necesario”.

Nicolás Maduro en www.noticierodigital.com (02-08-2019)

3.- “Ramos Allup a Maduro: “Yo no he asistido a ninguna reunión con el régimen”

<http://www.noticierodigital.com/2017/09/ramos-allup-a-maduro-yo-no-he-asistido-a-ninguna-reunion-con-su-regimen/>

4.- “Maduro: Primer acuerdo con la oposición tiene un 95% de avance.

Florido desmiente a Maduro y afirma que avance en el diálogo es 0%”

En www.noticierodigital.com (04-10-20017)

Desde el punto de vista ético parece loable: un mandatario persiste en convenir con la oposición para resolver los conflictos. El contenido semántico es comisivo: propone insistir temporalmente en procesos de diálogo. Desde el punto de vista del contenido semántico, este enunciado es revelador del juego del significado huésped o implicatura particularizada.

ICP: “No estoy dispuesto a dialogar” con la oposición representativa representada en la Asamblea como mayoría.

Dar largas a las reuniones de diálogo hasta vencer por indiferencia. Lo que dice en realidad, el candidato presumible señalado. Ahora, podría haber otros candidatos, siguiendo el criterio de las múltiples funcionalidades de las cosas y de los enunciados:

Significado literal y posibles opciones de interpretación en ambos textos:

- El diálogo está suficientemente avanzado
- La oposición se las apaña con el gobierno para negociar
- Puede referirse a otra oposición, no a la representada en la mayoría de la Asamblea Nacional
- La mejor manera de llegar a soluciones es mediante diálogos
- El gobierno de Maduro lleva la iniciativa del diálogo con una oposición radical
- Maduro no está dispuesto a dejar el poder

La oposición llama a esta actitud “ganar tiempo” para evitar dejar el poder ganado de manera no democrática. En vista de la situación del país, amerita soluciones con urgencia y de los fracasos reiterados de casi una docena de diálogos terminados en nada, en un aplazamiento de la presión de la oposición para ofrecer pruebas de buena fe para negociar, terminan en nada. El factor tiempo y crisis es crucial para entender el significado presumible. Se trata de un texto indirectamente implicado en la información particularizada. El significado del modo comisivo es en realidad un modo directivo: producir un efecto perlocutivo, una acción de desmoralizar al sector de la población al cual se dirige el destinatario.

Pero, ya que hemos defendido el punto de vista de Putnam de la diversidad de los significados por aquello de “cada cabeza es un mundo” o como en el ejemplo de Putnam “Hay muchos gatos en el vecindario”, podríamos suponer que en los estados mentales posibles en el enunciado 2 y 3 prima la temporalidad en el primero y en las alabanzas al *yo*, mientras que,

en el segundo, el impase y la aseveración remiten al estado mental que el gobierno genera es el de la desconfianza en el sector opositor.

3.2. *Escenario: la abstención*

El gobierno se jacta de haber hecho decenas de elecciones a lo largo de sus gobiernos. Ha perdido muy pocas (Asamblea 2015, entre otras). Sin embargo, en los últimos años, se ha cerrado la opción de un proceso de votación confiable porque el propio gobierno mantiene férreo control de los órganos que administran el poder electoral y legislativo. La oposición ha ido perdiendo confianza en el órgano electoral (CNE) y es el propio gobierno el que estimula la abstención con el consentimiento de sectores de la oposición que sueña con deslegitimar al gobierno para propiciar salidas más radicales que le garanticen el control total del poder para poder gobernar sin su interferencia. Así, el discurso del presidente Maduro y de otros personeros construye una discursividad según la cual la vía electoral ha sido cerrada. Veamos unos ejemplos de enunciados generados en este estado:

5.- “Maduro: Todo el que vote el 15-O está ratificando la ANC”

<http://www.noticierodigital.com/2017/10/maduro-todo-el-que-vote-el-15-o-esta-ratificando-a-la-anc/>

6.- “No voto en dictadura. En mi familia son 48 que no obtendrán.”

https://twitter.com/oriana_3006/status/1179194137607843840?s=11

7.- “El régimen sólo puede ganar una elección si espanta a los electores de las urnas. Y está trabajando para ello. ¿Para qué trabaja la oposición? ¿Qué ruta nos propone para convertir la mayoría social que somos en poder?”

<https://twitter.com/chuotorrealba/status/1218120136474972165?s=11>

La ANC (Asamblea Nacional Constituyente) es un órgano del partido de gobierno para neutralizar la Asamblea Nacional legítima que domina la oposición. Tal declarativa mantiene una información que conmina a los votantes a asumir la consecuencia de sus actos. Si votan, avalarán un órgano (ANC) que la oposición y buena parte de la comunidad mundial no reconocen. Entonces, promueve, por error forzado, la abstención. Es decir, el enunciado está en realidad en un modo comisivo y no en el declarativo-assertivo.

En cambio, el enunciado número 7, emitido por un periodista y político avezado (Jesús “Chuo” Torrealba) se da cuenta del mecanismo de llamado a la abstención al que recurre el poder para facilitar todo a su paso. Los textos 5 y 6 son oraciones puestas en modo que pretenden ser constataivos, orientados a exponer el estado de cosas, pero carente de eficacia política. El modo perlocutivo del texto emitido por el presidente Maduro goza de fuerza ilocutiva y funciona como una influencia sobre el oponente, no es solamente comprensible

en su nivel literal, sino que emite un significado implicado-huésped que dice al oponente desprevenido “no voten, absténganse”.

En estos tres textos podemos ver la evidencia del indicador de modo del que habla Davidson; es decir, la transmisión de un modo a otro en el caso del enunciado 5 del presidente Maduro. El indicador de modo va del sentido literal y directo al sentido indirecto hospedado. Se trata de un texto que se traduce a sí mismo apelando a reglas de satisfacción por parte de hablantes prevenidos. Hemos indicado, citando a Davidson (1990:133), que oraciones en modo indicativo pueden descomponerse en dos actos de habla distintos. Visto que la verdad no es una propiedad intrínseca de las oraciones, lo expuesto por el presidente Maduro puede tener un significado en otro modo. La segunda emisión hospedada en la literal.

Para probar nuestra hipótesis del significado de las emisiones 5, 6 y 7, recurrimos a Davidson (1990:140) que expresa lo siguiente:

El segundo requerimiento general de la teoría de la interpretación es que debe apoyar o verificar mediante evidencia plausiblemente disponible para un intérprete... la evidencia en su favor consista en instancias de interpretaciones reconocidas como correctas... estaría a disposición de alguien que aún no sabe cómo interpretar las emisiones... evidencias que pueda establecerse sin un uso fundamental de conceptos lingüísticos tales como significado, interpretación, sinonimia y similares.

A disposición de los hablantes está la reiterada falsedad del presidente para no decir la verdad. No obstante, hay hablantes que prefieren desconfiar de la oposición y llamar a abstenerse por desconfiar en la oposición que está, a su juicio, colaborando con el gobierno 6: “No voto en dictadura”. Sin embargo, hay hablantes advertidos que manejan la evidencia de manera diferente, ponen en evidencia las intenciones del presidente: el llamado a abstención para dividir a la oposición y facilitar su triunfo 7. La noción de indicador de modo parece ser un mecanismo de relevancia y habría que seguir inquiriendo para demostrar su funcionamiento.

3.3. Escenario golpe de estado, estallido social e invasión extranjera

En la cultura contemporánea venezolana, hay tres hitos que han permitido componer significado afín a esas creencias: el golpe de estado contra el General Marcos Pérez Jiménez en 1958 para instaurar la democracia; segundo, la invasión a Panamá que derrocó al general Noriega y tercera creencia: el estallido social llamado caracazo el 27 de febrero de 1989 contra el gobierno recientemente instalado de Carlos Andrés Pérez. Esos tres acontecimientos gravitan en la memoria colectiva de la oposición y aportan estados mentales para generar enunciados en esa semántica. Veamos unos textos que muestran tal estado:

8.- “Proponemos diez puntos para liberar a Venezuela como la base de una estrategia unitaria para construir un movimiento de presión nacional que nos permita conquistar un nuevo 23 de enero y desalojar del poder al dictador.”

(<https://t.co/byVOOUZ1yO>)

9.- “Prepárate porque lo que viene es calle. El régimen se desploma. Protesta y más protesta contra el régimen (recuerda utilizar armas: te van a enfrentar con terroristas, cubanos e iraníes). Cargado Estallido social.”

(<https://twitter.com/templarioresist/status/1030819495793831936?s=11>).³

10.- “Todas las opciones están sobre la mesa”

<https://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/venezuela-es/article224985570.html>

Los modos en que están estos enunciados, excepto en 10, parecen encontrarse en un sentido literal sin la intención de hacer emerger una segunda emisión. La tercera, evidentemente, perseguía hacer que el presidente Maduro renunciara por temor a una invasión. En lo literal, 10 dice: “No se descarta nada”: negociación, golpe de estado, renuncia, estallido social e invasión de los marines de los EEUU. Se trata de una oración abierta que entraña una implicatura escalar (todo-nada). El indicador de modo en este caso se encuentra en la implicatura que abre el significado a la advertencia de los EEUU hacia el presidente Maduro y su gobierno 8. El texto de Voluntad Popular 8 está en modo comisivo (futuridad, hacer votos, ofrecer). Se mantiene en ese modo sin necesidad de pasar a otro. Es un texto que se mantiene en lo literal y sus destinatarios son sus correligionarios.

Tal vez, para un hablante que suscriba las ideas del gobierno, el modo se encuentra en una alocución perlocutiva, de llamado al golpe de estado; pero eso es justamente lo que hace el texto sin ocultar su significado en otro modo. El enunciado 9 podría hospedar un significado distinto al literal: “Determinación para sacarlos del poder por actos de fuerza”, “tenemos preparado un golpe de estado”, pero eso no se oculta, está en la superficie del enunciado. También puede conseguirse significado oculto en la idea de insuflar pánico en el gobierno, lo cual lo haría perlocutivo-directivo, pero su eficacia ilocutiva es casi nula.

Ahora bien, la idempotencia de lo que se origina a partir de la contención del estallido social y del llamado al golpe de estado contra el gobierno puede inferirse de los textos anteriores. Es decir, 8 habla directamente de la vuelta a los acontecimientos del 23 de enero de 1958 para derrocar al gobierno, mientras que 9 llama al estallido social y a la violencia. En ambos no hay otro modo huésped. Son literales en su proposición semántica. Son enunciados que

³ En la lucha por el poder, los actores pueden acudir a tretas poco sanas, como infiltrar textos para producir terror en el oponente. Puede que algunos textos no sean legítimos del sector opositor. No obstante, ese es otro tema; en principio, son enunciados que participan en la narrativa del sector opositor. Igualmente, algunos de esos textos pueden haberse borrado o las cuentas pueden haber sido cerradas y por eso no podrá verificarse cada mensaje.

se hacen desde una posición más cómoda, no tienen el compromiso de ser observados por organizaciones nacionales e internacionales.

Putnam (1990; 2001) sugerirá que existe una plétora de cuestiones por decir respecto al conocimiento compartido entre los hablantes y las experiencias de estos, puesto que existe un punto isomorfo entre lo que unos saben que otros saben que satisfará las mismas condiciones inclusive cuando su intensión difiera. Así, los afectos al gobierno podrán interpretar la fuerza de este como un medio central para hacer frente a la presente pandemia, mientras que otros podrán entender un significado indirecto en todo esto.

Esbozado en la teoría de la relevancia de Ramsey en Davidson (1990), existen ciertos ejes constitutivos de las emisiones y las opciones lógicas que un usuario toma que pueden ser cuantificables para sistematizar el tipo de creencias y esquemas conceptuales de modo probabilístico. Para este autor, explica Davidson (1990), existe un nivel en la fuerza de la preferencia que funge como columna vertebral para poder explicar las creencias y las opciones tomadas en lugar de otras. Podríamos decir, entonces, que este tipo de modelo de no caridad le da a la implicatura conversacional más rigurosidad.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto así, de manera preliminar, la pertinencia del abordaje pragmático y de la filosofía del lenguaje para poder describir ciertos fenómenos interpretativos que son explicitados de forma insuficiente en algunos casos. La correlación entre los distintos modos en los que las emisiones pueden manejarse. Es decir, en el discurso político, el discurso del poder, intenta manipular la opinión pública, la opinión de sectores de oposición emitiendo oraciones, textos, en los que se afirman cosas que explotan las diferencias entre los opositores para lograr réditos políticos. Emisiones puestas en modo asertivo mantienen en realidad significados dobles que funcionan en el modo directivo perlocutivo.

Ni la caridad en la interpretación, ni la mirada de Dios dan la respuesta al tema del significado presumible. Indagamos en los modos y los usos de estos para descubrir el mecanismo de adjudicar el significado huésped (implicatura particularizada) con base en la activación de lo que Putnam llama *circunstancias acompañantes* de los actos de habla. La lucha política somete a sus actores a un profundo proceso de revisión de su sinceridad para evaluar la veracidad de sus emisiones.

El fijador de modo funciona como la evidencia del doble acto de habla del discurso político que intenta explotar las contradicciones de los sectores en disputa política. Se trata de un dispositivo que funciona sobre la noción de verdad que los destinatarios están dispuestos a aceptar en esas emisiones verbales. Se debe admitir, dice, Davidson, que los intérpretes y los hablantes de un lenguaje son competentes para determinar cuándo se ha hecho una aserción. Cuando el destinatario entiende literalmente el enunciado se queda con un sentido, el sentido que más interesa a fines de descubrir la falta de sinceridad del destinador y la felicidad lograda por esa emisión en términos de comportamiento extralingüístico.

Igualmente, en el discurso político, el significado se forja en su aceptación o en sus condiciones de felicidad. En vista de que la verdad no es una propiedad de las emisiones, el destinador intenta hacerlas pasar como tales para que no se descubra el segundo acto de habla, el significado huésped que pasa como verdadero: el imperativo perlocutivo para desertar al adversario. Se observa en la manera como el gobierno explota el sentimiento antioposición a través de los llamados al diálogo, a sabiendas que al sector de la oposición al cual se dirige no desea dialogar para concertar una salida y prefiere escenarios de todo o nada: estallido social, intervención extranjera (Panamá con Noriega) o golpe de estado inspirado en el 23 de enero de 1958.

Es de destacar en este análisis la ruptura entre los operadores políticos, competentes en el manejo de mensajes manipuladores o de las políticas ocultas del poder. Parte del problema de la incompetencia política está en la disolución o poca fuerza que tienen los partidos políticos donde están los operadores, de manera que la población desconfía en ellos y son fácilmente manipulables. Desde el punto de vista de las intenciones y la funcionalidad de los actos de habla, no todos los hablantes tienen esa competencia de “coger en el aire”, “descubrir la intención” en las emisiones de que son objeto. Sabemos que, finalmente, la funcionalidad del discurso se diluye en lo que Davidson ha llamado la *independencia del significado*; no obstante, descubrir la intención de las emisiones es también parte de la competencia lingüística que debe ser propiedad de los hablantes políticos; el juego de significados que supone el discurso político debe entenderse en presencia de una lucha por el poder realizada en el ámbito del significado.

Las implicaturas conversacionales particularizadas juegan en un eje lingüístico y externo a este que, como vemos, ha de ser igualmente considerado que los mismos componentes del enunciado, pues remiten a la significación de este en tanto que sustancia de un mundo y no de otro. Existe así una relación entre lo dicho y el sistema de creencias, mundos nocionales y/o esquemas conceptuales que reforman y reconfiguran el sentido conferido a lo dicho (Davidson, 1990; Putnam; 1979; 1988; 1990; 2001; 2006; García, 2017; Agelvis y Arellano, 2015).

Por tanto, la importancia que tiene el poder explorar entre lo reconocible internamente y lo que existe en tanto que conocimiento compartido entre nosotros y nuestro entorno nos remite al eje *discursivo-social* instaurado desde la política en la búsqueda del poder como un todo. Algunas instancias paradójicas que redireccionan el eje de significados que pueden deslindarse del más compartido por la comunidad lingüística, e, inclusive así, ser viable y conmensurable en instancias paralelamente idénticas. En otras palabras, la pragmática como eje transversal de lo que hacemos los usuarios a través de la lengua y la capacidad para comunicarnos de la que nos valemos para construir y adaptarnos a nuestro entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agelvis, V. y Arellano, F. 2015. Las implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas en las manchetas del diario El Nacional. 21-38. Lengua y Habla N° 19. Universidad de Los Andes. Mérida.

Álvarez, A. 2014. (Des) cortesía. Teoría y praxis de un sistema de comunicación. 3° ed.

Austin, J. 1955. Cómo hacer cosas con las palabras. Edición electrónica. Disponible en: www.philosophia.cl

Bolívar, A. 2009. “¿Por qué no te callas?”: los alcances de una frase en el (des)encuentro de dos mundos. 224-252. Discurso y Sociedad. 3 (2). Universidad Central de Venezuela: Discurso y sociedad.

Brentano, F. 2009. Psychology from an empirical standpoint. (Trad. Antos C. Rancurello, D.B. Terrel y Linda McAlister). Routledge: London and New York.

Brown, P. y Levinson, S.C. 1987. Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: University Press.

Davidson, D. 1990. De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje. Barcelona: Gedisa.

El Universal. 13 de febrero de 2020. Felipe González: “Diálogo por el diálogo” en Venezuela beneficia a la “tiranía” de Maduro”. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com/internacional/63399/felipe-gonzalez-dialogo-por-el-dialogo-en-venezuela-beneficia-a-la-tirania-de-maduro> (consultado el 20/03/2020)

Fabbri, P. y Marcarino, A. 2002. El discurso político. 17-32. En DeSignis 2. La Comunicación Política: Transformaciones del espacio público. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. 1992. El orden del discurso. Trad. Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires.

García, A. 2017. Lenguaje, poder y opinión pública en Venezuela: un análisis pragmático de la comunicación política. (tesis de maestría). Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Lakoff, G. y Johnson, M. 1991. Metáforas de la vida cotidiana. 2da ed. Cátedra, Teorema.

Leech, G. 1997. Principios de pragmática. Capítulo II y V. España: Universidad de la Rioja.

Levinson, S. 1989. Pragmática. Capítulos 3 y 5. Barcelona: Teide.

- Levinson, S. 2004. Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada. Madrid: Gredos.
- Lyons, J. 1997. Semántica lingüística. Una introducción. Barcelona: Paidós.
- Putnam, H. 1979. Mind, Language and Reality. Philosophical Papers. 2. Cambridge University Press.
- Putnam, H. 1988. Razón, verdad e historia. Madrid: Tecnos.
- Putnam, H. 1990. Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo. Barcelona: Gedisa.
- Putnam, H. 1995. Renewing Philosophy. Harvard University Press.
- Putnam, H. 2001. La trenza de los tres cabos. La mente, el cuerpo y el mundo. Madrid: Siglo XXI.
- Putnam, H. 2006. El pragmatismo: un debate abierto. (1º Reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Reboul, A. y Moeschler, J. 1994-1999. Diccionario de pragmática. Madrid: Arrecife. (Versión de María Luisa Donaire Fernández y Marta Tordesillas Colado).
- Searle, J. 1980-1994. Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid: Cátedra.
- Tannen, D. 1986. That's not what I meant! USA: William Morrow & Company. Inc
- Tannen, D. (1996). Gender and discourse. Oxford University Press.
- Tarski, A. 1972. La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica. (Trad. Emilio Colombo). Buenos Aires: Argentina. Nueva Visión.
- van Dijk, T. 2005. Ideología y análisis del discurso. 9-36. (Trad. Ana Irene Méndez). Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- van Dijk, T. 2005. Política, ideología y discurso. 2(2). 15-47. QUÓRUM ACADÉMICO. Universidad del Zulia.
- Weber, M. 1994. Political Writings. The Profession and Vocation of Politics. 309-369. Cambridge University Press.

De las Farc-Ep a la FARC: tránsitos discursivos

From the Farc-Ep to the FARC: discursive transits

Cediel Gómez, Yulia Katherine

Universidad de Antioquia, Colombia
yulia.cediel@gmail.com

Olave Arias, Giohanny

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia
olavearias@gmail.com

Resumen

Este artículo muestra, a partir del análisis comparativo de los *topoi*, cómo se ha transformado el discurso de la otrora guerrilla de las Farc-Ep al momento de la dejación de armas y la constitución del ahora partido político FARC. Los tránsitos realizados se presentan a través del estudio de la estructura temática de los discursos emitidos por este actor, en sus dos etapas, y de las máximas argumentativas que subyacen a ellos. Así, desde la argumentación lingüística, se busca comprender qué elementos aparecen durante la transformación del discurso y evidenciar si, desde el lenguaje de este actor, existe una orientación hacia la construcción de la paz en el país.

Palabras clave: argumentación lingüística, conflicto colombiano, FARC, Farc-Ep, paz.

Abstract

This paper shows, from the comparative analysis of the *topoi*, how the discourse of the former FARC-EP guerrilla has been transformed at the time of the laying down of arms and the constitution of the now FARC political party. The results are presented through the study of the thematic structure of the speeches delivered by this actor, in its two stages, and the argumentative maxims that underlie them. Thus, linguistic argumentation seeks to understand which elements appear during the transformation of discourse and to show whether, from the language of this actor, there is an orientation towards the construction of peace in the country.

Keywords: Colombian conflict, discourse, linguistic argumentation, FARC, Farc-Ep, peace.

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2012, se anunció el inicio de los Diálogos de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Estado colombiano, representado por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos. Esta búsqueda de una salida dialogada al conflicto armado interno culminó con la firma del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, en septiembre del año 2016, el cual fue editado después de que, en octubre del mismo año, la población colombiana desaprobara este documento. Así, el texto final fue firmado el 24 de noviembre de 2016. Como producto de estos Acuerdos y un año después de la Décima Conferencia Guerrillera celebrada en los Llanos del Yará, Caquetá en el año 2016, se constituyó el partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC) dando por culminados 53 años de historia guerrillera.

Estos Acuerdos constituyeron un hito a nivel mundial, dado que fueron presentados ante el público internacional como el elemento que finalizaba un conflicto armado interno; sin embargo, cabe aclarar que este hecho, si bien constituyó un hecho importante en la historia nacional, no finalizó el conflicto, primero, porque existen otros actores armados –insurgentes, estatales, paraestatales– que continúan existiendo en el país; segundo, porque se da la aparición de la violencia en contra de quienes firmaron el Acuerdo –267 firmantes han sido asesinados– y una agudización de la violencia política que deja 1166 líderes y lideresas y defensores y defensoras de derechos humanos asesinadas entre el 24 de noviembre de 2016 y el 19 de abril de 2021 (Indepaz, 2021); y, tercero, porque el gobierno de Iván Duque han dejado de implementar las reformas propuestas desde los textos firmados.

Entre el 28 y el 31 de agosto del año 2017, se celebró en Bogotá el Congreso fundacional del partido FARC, el cual se establece como una alternativa democrática dentro de Colombia (Castrillón, 2017, septiembre 2). Su estructura partidaria tiene acogida en diferentes regiones del país, subdivididas en: suroccidente, centro oriente, caribe, noroccidente y nororient. Cabe aclarar que los miembros de este partido no son exclusivamente excombatientes, sino que se unen diferentes actores de la sociedad civil que se reconocen en esta propuesta política que se presenta como una alternativa dentro de las posiciones que se debaten en los espacios democráticos.

El propósito de este texto es analizar los cambios discursivos que se presentan entre los textos emitidos como guerrilla Farc-Ep y aquellos que surgen desde el partido político FARC, el cual constituye el primer momento de la transición de este grupo insurgente a un espacio político institucional. El análisis inicia por la comparación de los *topoi*, comprendidos desde la

argumentación lingüística, a los que se recurre en los dos momentos de la historia de esta organización política, a saber, la insurgencia y, luego, su consolidación como alternativa democrática.

Para el análisis de estos tránsitos discursivos, se interpreta un conjunto de pronunciamientos realizados antes y después de la firma del Acuerdo de paz. Ese contraste cobra sentido sobre todo por la aparición de la disidencia guerrillera, anunciada públicamente el 29 de agosto de 2019 por medio de un video protagonizado por alias Iván Márquez, comandante en jefe de este movimiento (Fundación Ideas para la Paz, 2021). El año 2020 será el último del partido político nombrado FARC, dado que, luego de la Segunda Asamblea Extraordinaria Nacional celebrada entre el 22 y el 24 de enero de 2021, se cambia el nombre de esta colectividad a “Comunes”, como una forma de desmarcarse de su pasado como movimiento armado, tal y como lo afirmó el presidente de esta colectividad, Rodrigo Londoño, conocido como “Timochenko”, días antes de la Asamblea:

La práctica, la realidad, demostró que no fue lo más acertado (mantener el nombre FARC). Espero que en esta segunda asamblea extraordinaria del partido, por la vida, por la paz con justicia social, la militancia debata este tema y cambiemos el nombre del partido. (Londoño, 2021, enero 20 en France 24, 2021, enero 25)

A continuación, se presenta, inicialmente, el marco referencial que constituye la base teórica de la investigación; en segundo lugar, la metodología que se utilizó para realizar el abordaje de los documentos; luego, el análisis de los *topoi* encontrados en los discursos estudiados y, finalmente, las conclusiones de este trabajo que, al mismo tiempo, constituyen una proyección para continuar ahondando, desde la lingüística, en la comprensión de estos tránsitos discursivos.

2. MARCO REFERENCIAL

Este estudio, realizado desde la semántica argumentativa, tiene un componente de interpretación crítica, es decir, “aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas” (Eco, 1992, p. 35). Así, se retoma el planteamiento de Arnoux (2019, p. 14), quien indica que

A partir de los problemas que se plantea, de la inmersión en los materiales y de un diálogo con los saberes con los que esos materiales han sido producidos, el analista del discurso interroga el campo teórico a partir de entradas que le parecen adecuadas y que le permiten formular hipótesis interesantes.

En ese sentido, se reflexiona sobre la literalidad de los documentos estudiados como elementos que influyen en las prácticas sociales, dado que aparecen en espacios públicos como, por ejemplo, los medios de comunicación masivos, las redes sociales o los sitios web propios de cada uno de los actores y que están abiertos a la comunidad en general como espacios para la consulta o el acercamiento tanto al movimiento insurgente como al partido político.

Para cumplir el objetivo propuesto en este texto se realiza un análisis que retoma la teoría de la argumentación lingüística propuestas por Ducrot (1988) y Anscombre y Ducrot (1994). En ese sentido, se busca identificar en los enunciados los elementos a los que recurre el enunciador para defender las tesis explicitadas en los discursos. Por lo tanto, en este estudio se hace uso del concepto de *topos* como principio argumentativo que permite el desplazamiento entre el argumento y la conclusión (Ducrot, 1988). Estas unidades se caracterizan porque son: 1) comunes y compartidas, 2) generales y 3) graduales. Según Anscombre y Ducrot (1994), los *topoi* constituyen el punto de articulación entre el discurso argumentativo y la lengua. De esta manera, constituyen unidades que pueden ser analizadas en los textos con el fin de identificar las creencias que subyacen a ellos.

Así, se identifican en los discursos aquellos elementos de conocimiento común y compartido, de manejo general y de característica gradual que permiten al locutor defender un argumento y desarrollar una conclusión a partir de la integración constante del estado de las cosas a una categoría de conocimiento general que establece vínculos al interior del discurso (Ducrot, 1988). En este artículo, se tiene en cuenta ese concepto para abordar los tránsitos discursivos de una fuerza insurgente hacia un partido político legal; dado que estas transformaciones reflejan concepciones acerca de cómo deben ser las formas de decir dependiendo del espacio de enunciación desde el cual se emitan, a saber, cómo se construye la enunciación desde la insurgencia y cómo desde la legalidad institucionalizada, en medio de una fuerte violencia política que permanece en Colombia (MOE, 2021, abril 5).

Otro elemento que se analiza en este artículo es la presencia de ideologemas; este concepto fue introducido en los estudios del discurso por Marc Angenot (1982), quien lo define como:

Toda máxima, subyacente a un enunciado, cuyo sujeto lógico circunscribe un campo de pertinencia particular (...). Esos sujetos, desprovistos de realidad sustancial, no son más que seres ideológicos determinados y definidos únicamente por el conjunto de máximas isotópicas en que el sistema ideológico les permite ubicarse. Su estatuto opinable se identifica con la confirmación de una representación social que ellos permiten operar. (p. 8)

En ese sentido, los ideogemas dan cuenta de las creencias profundas que subyacen a los enunciados, es decir, al carácter ideológico que no se identifica en el planteamiento expreso ni en la superficie del discurso, sino que debe buscarse en un nivel más profundo donde pueden encontrarse las conexiones que jerarquizan las máximas presupuestas (Angenot, 1982). Dichas máximas constituyen elementos aglutinadores de los discursos que marcan la línea de enunciación en la cual se mantienen los textos emitidos.

Así, al indagar acerca de los ideogemas, se pretende encontrar las máximas ideológicas que regulan el sistema en el cual se inscribe el argumento estudiado. Son lugares que, aunque no son enunciados expresamente, constituyen el punto de apoyo de la cadena argumentativa presentada en el discurso. La identificación de este tipo de elementos permite comprender cuáles son los marcos de la experiencia (Goffman, 1974) dentro de los cuales se producen los textos y cómo se delimitan dependiendo de los espacios de enunciación.

De acuerdo con lo anterior, este análisis presentado responde a la necesidad de abordar los discursos del disenso para aportar a la comprensión acerca de cómo se construye la democracia más allá de los acuerdos y, adicionalmente, busca contribuir al entendimiento de las formas del decir no tradicionales para profundizar en su conocimiento desde la argumentación lingüística y el análisis del discurso. Además, pretende aportar a la comprensión de los tránsitos discursivos que se presentan con el fin de identificar cómo se integran o se marginan los discursos en un país que aún no termina de consolidar, en la praxis, un sistema democrático.

3. METODOLOGÍA

Desde un enfoque interpretativo del Análisis del discurso (Arnoux, 2019), se construyó un corpus discursivo (Glozman, 2020) de pronunciamientos de los líderes insurgentes, realizados en los años previos (2010-2012) y posteriores (2018-2020) al periodo en el que se desarrolló e inició la implementación de los Acuerdos del Proceso de paz (2012-2017). Los años 2019 y 2020 fueron incluidos, además, debido a que fue en este periodo en el que se originó una disidencia armada bajo el nombre de Farc-Ep.

Del total de pronunciamientos públicos disponibles, fueron seleccionados nueve para este estudio, con los siguientes criterios: 1) Difusión pública, no restringida; 2) Tema referido a la paz en Colombia; 3) Autoría de los líderes del movimiento guerrillero; y 5) textos aparecidos

en momentos coyunturales del pre y post-proceso de paz¹. Los materiales se describen en la Tabla 1 y puede accederse a ellos a través de los enlaces listados en la sección final de Fuentes:

Tabla 1.

Textos analizados

Fecha	Texto	Extensión	Estructura temática	Autor	Rol
2010, mayo 27	Pronunciamiento conmemorativo dirigido a la tropa, en el aniversario 46 de la guerrilla	6 cuartillas	-Agresión inicial a Marquetalia -Referencia a dirigentes guerrilleros -Razones de la existencia de las Farc-Ep -Oda a la lucha organizada -Compromiso de lucha por la Patria Grande y Socialismo	Secretariado Mayor de las Farc-Ep	Dirigencia colectiva de la guerrilla Farc-Ep
2011, mayo 27	Pronunciamiento conmemorativo dirigido a la tropa, en el aniversario 47 de la guerrilla	6 cuartillas	-Agresión inicial a Marquetalia. -Justificación de la existencia armada de las Farc-Ep -Comandantes históricos		

¹ Para esa determinación, acudimos a los criterios y convergencias que pueden encontrarse en la bibliografía reciente del conflicto armado colombiano, por parte de los análisis sociológicos (Sánchez, 2021), políticos (Ávila, 2020; Gutiérrez Sanín, 2020) e históricos (Melo, 2020, 2021).

			<p>-Recuento de los Diálogos de Paz y la voluntad una solución política</p> <p>-Llamado a la paz y a la voluntad de paz</p> <p>-Crítica a los gobiernos de Uribe y Santos.</p>		
2012, sept. 4	Alocución al país anunciando el inicio de los diálogos de paz	4 cuartillas	<p>-Declaración de inicio de diálogos.</p> <p>-Farc-Ep como víctima</p> <p>-Definición de paz</p> <p>-Segunda independencia y llamado a la población colombiana.</p> <p>-Llamado a la reconciliación con las Fuerzas Armadas.</p> <p>-La paz como un asunto de país y comandantes históricos.</p>	Rodrigo Londoño	Comandante en jefe de la guerrilla Farc-Ep
2012, agosto 26	Alocución al país anunciado cese al fuego definitivo	2 cuartillas	<p>-Anuncio de la firma del Acuerdo Final.</p> <p>-Fin de la guerra y apertura de la democracia.</p>		

			<ul style="list-style-type: none"> -Compromiso de las Farc-Ep en esta etapa -Vocación de paz, alusión a diálogos anteriores y a Marquetalia. -Orden militar de Cese al Fuego. -Llamado a la reconciliación con la Fuerza Pública. 	
2018, enero	Alocución al Partido político anunciando candidatura presidencial	7 cuartillas	<ul style="list-style-type: none"> -Justificación de la ubicación geográfica del lanzamiento. -Nueva forma de hacer política. -Crítica al Estado y exaltación de mártires. -Crítica a los partidos políticos tradicionales. -Llamado a la participación política -Exaltación de los Acuerdos. -Llamado a la construcción de la patria. 	Líder del partido político FARC

2019, mayo	Carta abierta, dirigida al Partido político FARC	4 cuartillas	<p>-Remembranza de la Declaración de la X Conferencia Guerrillera.</p> <p>-Alusión a la estructura de las Farc-Ep y deslinde de las declaraciones de Iván Márquez.</p> <p>-Lucha de clases. Anclaje político.</p> <p>-Adiós a la guerra y enaltecimiento del Partido.</p> <p>-Llamado a la construcción con las bases.</p> <p>-Defensa de los Acuerdos.</p> <p>-Acusación a Iván Márquez por incumplimiento de funciones del Partido y relación con Marlon Marín. Ruptura con los seguidores de Márquez.</p>		
2019, mayo	Carta abierta, dirigida a los guerrilleros desmovilizados	2 cuartillas	<p>-Crítica al proceso contra Jesús Santrich.</p> <p>-Llamado a Duque al cese de</p>	Iván Márquez	Líder de la disidencia Farc-Ep

			<p>actividades contra la paz.</p> <p>-Arremetida contra el uribismo.</p> <p>-A los comandantes de los ETCR se les dice que fue un error entregar las armas.</p> <p>-Advertencia de engaño por parte del Estado.</p> <p>-Llamado a la defensa de la Paz</p>		
2019, agosto	Alocución al país anunciando el rearme guerrillero	9 cuartillas	<p>-Ubicación geográfica de la declaración.</p> <p>-Llamado a la coordinación con el ELN y otras fuerzas insurgentes.</p> <p>-Llamado a las Fuerzas Armadas.</p> <p>-Crítica al incumplimiento del Acuerdo y diatriba contra el Estado.</p> <p>-Declaración de continuidad como guerrilla.</p>		

			<ul style="list-style-type: none"> -Recorrido histórico por diálogos fallidos. -Incumplimiento del Acuerdo y reforma postplebiscito. -Acusación contra el santanderismo. -Llamado a la unidad y a la construcción desde las bases. 		
Enero de 2020	Crónica histórica “La Segunda Marquetalia. La lucha sigue”	342 cuartillas	<ul style="list-style-type: none"> -Breve introducción a La Segunda Marquetalia. -Prólogo. -Crónicas históricas -Los últimos tres años de Manuel Marulanda Vélez, comandante histórico. -Anécdotas de Manuel Marulanda. -La traición del Estado al Acuerdo de Paz de La Habana. -Batalla de ideas, reflexiones sobre 		

			las acciones de las FARC -El escape hacia la libertad. -FARC-EP, La lucha sigue -Epílogo		
--	--	--	---	--	--

Las formas genérico-discursivas no fueron incluidas en los criterios de construcción del corpus, para privilegiar la variedad de escenas enunciativas, todas insertas en el discurso político como escena englobante (Maingueneau, 2014).

En la configuración del corpus se incluyó la voz colectiva de la máxima autoridad de la guerrilla, el Secretariado Mayor de las Farc-Ep, y las voces individuales en representación de sus colectivos durante los momentos coyunturales: la voz de Rodrigo Londoño Echeverri, “Timochenko”, en posición inicial como comandante en jefe de la estructura guerrillera, posteriormente, como portavoz de la delegación de Diálogos y, finalmente, como candidato presidencial del partido FARC. Asimismo, se tuvo en cuenta la voz de Iván Márquez como comandante de las Farc-Ep, como voz disidente dentro del proceso de reincorporación de la guerrilla a la vida civil y, por último, como comandante de la disidencia armada que recupera el nombre de las Farc-Ep para iniciar un nuevo grupo insurgente.

El procedimiento analítico fue de orden inductivo, para la determinación de categorías emergentes desde la materialidad textual y desde las condiciones de producción en las cuales aparecen los enunciados. Se utilizó el procedimiento de codificación (abierto y axial), proveniente de la Teoría Fundamentada (Straus y Corbin, 2002), para encontrar las regularidades temáticas del corpus. La codificación no fue automatizada, sino realizada de manera manual y validada a través de rondas de elaboración individual y revisión conjunta entre los autores de este artículo.

La unidad de análisis de este estudio son los *topoi* a los que se recurre en los discursos y las regularidades temáticas de los documentos. A través de estas unidades, se buscó determinar la modificación existente entre el discurso guerrillero, el del partido político y el de la disidencia, a través de la comprensión de los lugares de enunciación compartida a los que se recurre.

4. ANÁLISIS

El análisis que se presenta en este artículo se estructura en dos bloques: primero, los temas recurrentes del discurso y, segundo, los *topoi* presentes en los textos estudiados. En el espacio inicial se abordan los nueve discursos del corpus con el fin de indagar cuáles son las temáticas en las que se insiste y qué tópicos son los que se priorizan en estos textos. En el segundo bloque, se presentan tres *topoi* que son transversales al discurso insurgente, al del partido político y al de la disidencia, a saber: 1) A mayor violencia estatal, mayor resistencia; 2) A mayor intervención imperialista, mayor defensa de la soberanía nacional; y 3) A mayor unidad, mayor construcción de patria.

Estos tres elementos comunes a las dos etapas de este actor social presentan variaciones que se pueden identificar como transformaciones para acomodarse a las condiciones de enunciación. De esta forma, analizar cómo se realizan estas transiciones permite un acercamiento, desde lo semántico-argumentativo, a las construcciones que se hacen desde posiciones históricamente marginadas en la disputa política colombiana.

4.1. Regularidades temáticas

En este punto, se analizó la regularidad temática de los nueve discursos que componen el corpus del presente trabajo. Así, se identificaron algunas recurrencias que permiten caracterizar las preocupaciones en el decir tanto de las Farc-Ep como de la FARC. A continuación se da cuenta de los resultados encontrados.

El mito fundacional de Marquetalia

Las Farc-Ep se presentan como guerrilla que surge en respuesta a la acción violenta del Estado y esta imagen pretende apoyar su discurso en torno a la búsqueda de la paz en Colombia como uno de sus principales intereses. La presentación de las Farc-Ep como una respuesta legítima ante la violencia estatal permite el anclaje en un discurso en el cual este ente se propone como consecuencia de una acción inicial que los llevó a alzarse en armas. Sobre este tema, Olave (2013) indica que las Farc-Ep han construido un mito fundacional alrededor de los hechos acaecidos en Marquetalia, así,

la redescipción de la realidad desde el mito fundacional pretende *la universalidad de su versión* escrita de la historia, toda vez que acude a un origen de ribetes ahistóricos, en

suma, simbólicos. La instauración de una realidad desde la narrativa del origen les permite a los actores postular ya no solo una verdad, sino además *una lógica de causas y efectos, exactamente inversa a la postulada por sus antagonistas*. (Olave, 2013, p. 160)

En ese sentido, en los discursos estudiados se encuentra que, en los textos sobre los 46 y 47 años de existencia de la organización, existe un anclaje inicial en la historia marquetaliana, la cual resaltan como elemento identitario. Esta temática reaparece, mas no en un lugar principal, en el discurso donde Timoleón Jiménez ordena el cese al fuego definitivo. Así, se encuentra una ausencia de esta referencia tanto en el discurso sobre el inicio de los Diálogos de Paz, como en el lanzamiento de la campaña presidencial y en las cartas de Márquez y de Londoño. No obstante, el tema reaparece con énfasis especial en el discurso del rearme de las Farc-Ep pronunciado por Iván Márquez (2019, agosto 29), en el cual se dice: “anunciamos al mundo que ha comenzado la Segunda Marquetalia bajo el amparo del derecho universal que asiste a todos los pueblos del mundo de levantarse en armas contra la opresión”.

De acuerdo con esta evocación de Marquetalia en los discursos, se puede actualizar lo planteado por Olave (2013, p. 159) al respecto, quien afirma que “Esta lectura de Marquetalia coadyuva con la generación de un conjunto de certezas que construyen la convicción de los combatientes, sin la cual no es posible explicar la permanencia en armas del grupo guerrillero”. El tránsito hacia la Segunda Marquetalia, como disidencia del proceso de paz, actualiza el mito fundacional de manera explícita y lo ubica en una serie (“Segunda”) dentro de la cual aparece renovado y vigente.

En concordancia con lo anterior, el componente marquetaliano como elemento fundante en la construcción identitaria de las Farc-Ep como fuerza guerrillera resulta fundamental y, por lo tanto, es un término exaltado en el retorno a las armas por parte de Iván Márquez y otros guerrilleros. Así, en el texto *La Segunda Marquetalia* (2020) se fortalece este imaginario retomando el mito fundacional fariano como la necesaria continuidad de un origen irrenunciable; carga mítica que condensa el valor de la disidencia como la identidad política más genuina, pura y fiel al proyecto de origen (Acosta Olaya, 2021), en contraste con lo que sería una traición a ese origen, por parte de los desmovilizados.

Los comandantes históricos

Otro elemento que se puede destacar en los discursos estudiados es la referencia a los comandantes históricos del grupo guerrillero. Sobre este tema, nuevamente, se encuentra que en los dos discursos previos al inicio de los Diálogos hay una presencia importante de esta referencia; sin embargo, la temática es dejada de lado después del discurso que anuncia el inicio

del Proceso de Paz, donde la referencia a los altos mandos guerrilleros es mínima y se encuentra ubicada al final de los textos. Es Iván Márquez, en su carta a los compañeros de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) y a todos los colombianos, quien retoma la exaltación de estas figuras a través de la alusión a Manuel Marulanda Vélez. Asimismo, en su discurso de rearme, Márquez retoma figuras como la de Alfonso Cano como elementos para justificar su retorno a la lucha armada. Esta misma estrategia es utilizada al momento de escribir *La Segunda Marquetalia* (2020) como justificación de su rearme y de su negación al proceso de paz que se había firmado con el grupo guerrillero cuatro años antes.

En este orden de ideas, se puede ver que la referencia a los comandantes históricos de las Farc-Ep constituye un elemento de construcción identitaria que permite la creación del imaginario acerca de la necesidad de la lucha armada y, por lo tanto, las alusiones a estas figuras son más frecuentes en los discursos pre-diálogos y en los discursos de Márquez donde se inicia el retorno a la estructura militar de la antigua guerrilla. *La Segunda Marquetalia* (2020) cuenta con dos secciones dedicadas a exaltar la memoria de Manuel Marulanda Vélez, alias Tirofijo, fundador y comandante histórico de la guerrilla de las Farc-Ep. Las dos secciones mencionadas, “Los últimos tres años de Manuel Marulanda Vélez” y “Anécdotas marulandianas”, constituyen no solo un espacio en el que se retoman los planteamientos políticos, sino que, a su vez, se engrandece la figura de la persona en sí misma, lo cual resalta la presencia de la figura del héroe en medio del marco mítico marquetaliano.

El discurso guerrillero construye la figura del héroe a través de esa invocación a los combatientes caídos dentro de la ética sacrificial de la lucha armada (Carnovale, 2011; Vezzetti, 2009). Homenajear a los héroes es una tarea que asume el discurso como parte de su compromiso con esa ética (Olave, 2021).

La figura de Marulanda, en conmemoración cada marzo por su muerte, se orienta hacia la configuración de un prócer del socialismo mestizo. Un sujeto que lidera y hace posibles esas mezclas de lo local y lo global, lo nacional y lo internacional, porque él mismo también es presentado como amalgama de lo intelectual y lo popular, lo campesino y lo militar. El mestizaje requerirá, en este sentido, la encarnación en un líder que dirija las tropas hacia el reordenamiento social y en quien confluyan las tradiciones y luchas nacionales, con las revoluciones insurgentes internacionales. Tal es la figura que se construye de Marulanda, el guerrillero donde conviven los imaginarios del campesino, del líder político y militar, del personaje histórico y del genio intelectual autodidacta.

El proceso de paz

Otro tópico que se identifica en los discursos estudiados corresponde a un recorrido histórico por los diálogos de paz que se llevaron a cabo entre las Farc-Ep y el Estado colombiano durante la existencia de dicha guerrilla. Así, se encuentra que en los textos pre-diálogos existe un énfasis en este tema, el cual desaparece del discurso y solo es retomado los últimos textos, a saber, el manifiesto del rearme escrito por Iván Márquez y *La Segunda Marquetalia* (2020). Lo anterior permite identificar que, al incluir la historia de los diálogos fallidos en los discursos, se pretende justificar la permanencia de las Farc-Ep como guerrilla, al caracterizarlos como un actor que ha sido engañado por su adversario en múltiples ocasiones. En ese sentido, la construcción de la imagen guerrillera se da a través del uso de mecanismos que la muestran como un grupo de respuesta ante un Estado inoperante y, además, como única opción debido a las acciones de su enemigo. Por lo tanto, es dicente que la temática sea reiterativa en los discursos en los que se entiende a las Farc-Ep como un órgano político-militar.

Además, un elemento que resalta en la construcción temática de los textos analizados es el reconocimiento de las Fuerzas Armadas colombianas no como adversario, sino como una estructura conformada por gente del común. Así, este tema se introduce en el discurso del inicio de los Diálogos de Paz, donde el comandante Timoleón Jiménez (2012, septiembre) indica

Nadie como las guerrillas para dar fe de la entereza y valor de los soldados y policías de Colombia. Combatimos a diario en todo el territorio nacional. Ellos nos causan nuestras bajas y son a su vez alcanzados con el fuego de nuestras armas. Saben bien que la necesidad los ha impelido a jugarse la vida, que alimentan a sus familias con el miedo permanente a la muerte o a la invalidez. Son colombianos del pueblo, que aman la vida y se sueñan con prolongarla. Que sufren necesidades si ven a sus hijos crecer en medio de tan aciago panorama de incertidumbre social y violencia, que junto a los suyos no pueden querer esta guerra.

En ese mismo sentido, en el discurso en el que se ordena el cese al fuego definitivo (Jiménez, 2016, agosto 28) se dice:

A los soldados, marinos, pilotos de la fuerza aérea, policías y organismos de seguridad e inteligencia del Estado, queremos manifestarles nuestra clara y definida vocación por la reconciliación.

Las rivalidades y rencores deben quedarse en el pasado. Hoy, más que nunca, lamentamos tanta muerte y dolor ocasionados por la guerra. Hoy, más que nunca, queremos abrazarlos como compatriotas, y comenzar a trabajar unidos por la nueva Colombia.

Lo anterior permite encontrar una regularidad discursiva en los discursos posteriores al inicio de los Diálogos, en los cuales se empieza a desdibujar al adversario construido históricamente, para iniciar un tránsito hacia la reconciliación. Esta construcción fortalece la imagen de cambio de una guerrilla a un partido político que busca la consolidación del sistema democrático en el país. Así, se encuentra una fortaleza de esta imagen, lo cual lleva a que, en el discurso del rearme, el comandante Márquez (2019, agosto 29) afirme que:

El objetivo no es el soldado ni el policía, el oficial ni el suboficial respetuoso de los intereses populares; será la oligarquía, esa oligarquía excluyente y corrupta, mafiosa y violenta que cree que puede seguir atrancando la puerta del futuro de un país. Una Nueva Modalidad Operativa conocerá el Estado. Sólo responderemos a la ofensiva. No vamos a seguir matándonos entre hermanos de clase para que una oligarquía descarada continúe manipulando nuestro destino y enriqueciéndose, cada vez más, a costa de la pobreza pública y los dividendos de la guerra.

Durante el tramo final del proceso de paz desarrollado en La Habana, y en el breve espacio de un año de post acuerdo, pudimos constatar que hay militares y policías que anhelan la paz para Colombia, tanto como la gente del común. Ellos -que son pueblo uniformado- fueron tocados por los beneficios del Acuerdo y quisieran ahora dedicarle más tiempo a sus familias, a estudiar una carrera, a prepararse mejor para la defensa de la soberanía y consagrar sus armas al servicio del pueblo.

Se puede evidenciar, entonces, que hay un reconocimiento del proceso de diálogo que cambia la idea histórica de enemistad con las Fuerzas Armadas colombianas y, por ende, existe una modificación en la construcción del adversario. Márquez realiza entonces un cambio en la idea de la guerrilla como fuerza opositora al Estado y a sus Fuerzas Armadas y se traslada a una imagen de ente defensivo que no busca una rivalidad directa con la Policía o el Ejército a quienes, de una u otra forma, califica como pueblo.

No obstante, un año después, en el 2020, se identifica que esa intención inicial de mostrar al Ejército y a la Policía como elementos propios del pueblo desaparece y, nuevamente, se retoman los planteamientos de “enemigo” que habían caracterizado el discurso de las Farc-Ep anterior a los Diálogos de La Habana. De esta manera, se encuentra que la estrategia de mostrar a la guerrilla como una fuerza defensiva fue temporal y correspondió solo a una imagen inicial paralela a la retoma de las armas; sin embargo, al buscar consolidar la fuerza insurgente, entonces, la estrategia discursiva gira hacia términos bélicos en los que se presentan nuevamente dos actores enemigos que se enfrentan en los campos de batalla.

En ese sentido, en *La Segunda Marquetalia* (2020) resalta que las alusiones al Ejército se encuentren acompañadas de narraciones de resistencia de las fuerzas guerrilleras, lo cual consolida la imagen de que existen dos contrarios que deben continuar en un enfrentamiento armado; por ejemplo, aparecen enunciados como:

Sabíamos que sus alturas de arcanos ancestrales, de vida y de minerales, estaban custodiadas por tropas del ejército en desarrollo de órdenes ligadas a la ambición de riquezas de la oligarquía, que ve siempre los bienes del común y de la humanidad, como una posibilidad de negocio y de comercio. Actúa como despreciable instrumento de la codicia extranjera. (Márquez, 2020, p. 32)

En el fragmento anterior, se puede evidenciar cómo se busca asociar la imagen del Ejército al concepto de oligarquía que está al servicio de extranjeros. De esta manera, se construye una imagen en la que se opone la defensa de los recursos nacionales a la intervención de empresas extranjeras y, en este planteamiento dicotómico, se pone a la Fuerza Pública del lado contrario de la soberanía. Así, se regresa a la imagen existente en los discursos anteriores al desarme de las Farc-Ep con el fin de retomar un hilo identitario que permitía generar un apego al colectivo fariano a través del fomento del rechazo de un “otro”, en este caso, constituido por el ejército y la oligarquía.

4.2. *Topoi* en los discursos de las Farc-Ep y la FARC

En este apartado se presentan tres *topoi* encontrados y se realiza una explicación de ellos a través de los enunciados extraídos del corpus. Los *topoi* que se muestra a continuación corresponden a aquellos que tienen presencia tanto en los discursos de la guerrilla de las Farc-Ep, antes y después de los Diálogos de Paz de La Habana, como en los textos correspondientes al partido político FARC. Se han seleccionado ejemplos representativos de cada topos, pero no deben tomarse como evidencia de una única mención en los textos, sino como ilustraciones de las lógicas argumentales que sostienen los enunciados.

A mayor violencia estatal, mayor resistencia

Esta construcción establece una relación directa entre el aumento de la violencia estatal y la resistencia de las comunidades afectadas. De esta manera, se encuentran en los discursos previos al inicio de los diálogos, enunciados como:

Las FARC-EP, nacimos empujados por la intolerancia, la exclusión y la persecución violenta de las castas que ostentan el poder y establecen los gobiernos (...). No

inventamos esta guerra, ni fuimos a ella como aventura para homologar epopeyas redentoras de la pobrería, asumimos con dignidad y seriedad el destino político que le impuso el abominable poder oligárquico a la nación. (Farc-Ep, 2010, p. 2)

47 años de violencia partiendo desde el día que el bipartidismo liberal-conservador personificado en el excluyente, corrupto e infame pacto de alternación presidencial del Frente Nacional, en el gobierno de Guillermo León Valencia tomó la decisión de enrumbar el curso histórico de la patria por los despeñaderos de la barbarie, lanzando la más grande ofensiva militar que hasta el momento se conociera en Latinoamérica. (Farc-Ep, 2011, p. 1)

En estos fragmentos se identifica la creación de una relación causa-efecto, en la cual la violencia estatal constituye la causa del surgimiento de una resistencia armada que se agrupa en las Farc-Ep. De acuerdo con esta idea, se podría pensar que en los discursos posteriores a los diálogos este *topos* desaparece, pero lo que se identificó en el análisis es que permanece la idea de la resistencia como un elemento, ya no armado, pero sí legítimo de respuesta ante las actuaciones del Estado. Así, se encuentra que las Farc-Ep hacen alusión a la necesidad de la resistencia armada, mientras que FARC identifica este proceso como un elemento democrático de diálogo con los diferentes actores en el país.

Nuestra patria no merece esta guerra que declararon contra ella. Pero una década atrás no sólo se vino sobre Colombia y su pueblo una espantosa embestida militar, paramilitar, judicial, económica, política y social, que hoy parece reconocerse como vana. (Farc-Ep, 2012, p. 1)

El objetivo siempre fue poder sentarnos a conversar de paz con justicia social. Pese a la reiterada respuesta negativa, cada vez que fue necesario propiciar la vía del diálogo, procedimos a declarar el cese unilateral del fuego (...). Nunca perdimos la esperanza de llegar a ese día tan afortunado para nuestra patria y su gente. Desde Marquetalia hasta hoy, SIEMPRE estuvimos seguros de ello. (FARC, 2016, p. 1)

No es mi propósito elevar aquí un memorial de agravios por los incumplimientos del Estado, que son numerosos, porque estamos convencidos de que solamente luchando conseguiremos hacerles cumplir su palabra. (FARC, 2018, p. 5)

En ese sentido, se puede evidenciar una transformación de la noción de lucha y resistencia, la cual transita de un elemento necesariamente armado, como se puede identificar en los discursos pre-diálogos, a una construcción democrática institucional del término, ajustándola a las

necesidades de la organización que se encuentra inmersa en un proceso de paz. Sin embargo, este *topos* es transversal al discurso de la organización y vuelve a ser reformulado en el discurso de rearme, cuando Márquez (2019, agosto 29, p. 1) afirma que la estructura corresponde a “la continuación de la lucha guerrillera en respuesta a la traición del Estado al Acuerdo de Paz de La Habana. Es la marcha de la Colombia humilde, ignorada y despreciada hacia la justicia que destellan las colinas del futuro”. Así, en este enunciado vuelve a construirse la imagen de la guerrilla como una respuesta necesaria e inevitable al aumento de la violencia estatal contra la población.

Asimismo, en el texto de consolidación del nuevo proyecto guerrillero se encuentran enunciados como: “este Gobierno, que desprecia la concordia y el respeto de los acuerdos, no cesará ni un minuto en su empeño de entrapar jurídicamente a la paz para impedirle a los colombianos el disfrute de ese derecho” (Márquez, 2020, p. 239). Los cuales sirven como justificación para las rupturas de los guerrilleros con los Acuerdos pactados, es decir, como una forma de legitimar un escenario bélico al mostrarlo como una forma de resistencia a una violencia iniciada por el Estado.

La reacentuación de la idea de resistencia, elemento históricamente incluido en los discursos farianos, a una idea de lucha democrática dentro del sistema de gobierno del país, corresponde, entonces, a uno de los elementos que resalta como tránsito discursivo entre las Farc-Ep y la FARC. Tránsito que se hace evidente al verificar que Márquez, en el llamado a la reconfiguración de la estructura guerrillera y en el texto de consolidación de la nueva fuerza insurgente, enfatiza la idea de la necesidad de continuar armados como respuesta a la violencia estatal.

A mayor intervención imperialista, mayor defensa de la soberanía nacional

Las Farc-Ep surgen como una guerrilla de base agraria (Aguilera, 2013); sin embargo, en su consolidación como organización acogen los principios del marxismo-leninismo, del bolivarianismo y del antimperialismo (Farc-Ep, 1978). En ese sentido, se constituyen como banderas la defensa del territorio nacional, la expulsión de las multinacionales y la consolidación de la autonomía del país. En efecto, uno de los mayores rechazos de esta guerrilla se da contra la intervención estadounidense. Así, es común la aparición de enunciados como:

La escalada militar imperialista en nuestra patria, también fracasará ante la capacidad de lucha y resistencia de la insurgencia y la movilización de nuestro pueblo. La defensa de la soberanía patria es un imperativo en este tiempo de reverencia oligárquica ante los intereses del gobierno estadounidense. (Farc-Ep, 2010, p. 4)

47 años de violencia partiendo desde el día que el bipartidismo liberal-conservador personificado en el excluyente, corrupto e infame pacto de alternación presidencial del Frente Nacional, en el gobierno de Guillermo León Valencia tomó la decisión de enrumbar el curso histórico de la patria por los despeñaderos de la barbarie, lanzando la más grande ofensiva militar que hasta el momento se conociera en Latinoamérica, con más de 16.000 efectivos de la fuerza armada gubernamental y orientada desde la Casa Blanca, en su estrategia para el control geopolítico del continente y contener los vientos de dignidad e independencia que soplaban desde la revolución cubana, articulado en el Plan LASO (Latin American Security Operation) para aniquilar al campesinado de Marquetalia. (Farc-Ep, 2011, p. 1)

Como puede verse en estos fragmentos, el discurso antimperialista y, especialmente, antiestadounidense, constituye una de las características de los textos farianos anteriores al inicio de los Diálogos de Paz. Así, se encuentra que, una vez inicia la transición hacia el Proceso, este elemento empieza a diluirse en el discurso. Debido a lo anterior, vemos que en el discurso proferido por Timoleón Jiménez (2016, p. 3) se encuentra solo una referencia a esta temática:

Gentes como Rito Alejo del Río o Santoyo, penetrados hasta los tuétanos por las doctrinas imperiales de la Seguridad Nacional, que convierten en hongos a los hombres. Pero también debe haber patriotas, militares honestos que se preguntan por qué razón las Fuerzas Armadas colombianas se encuentran al servicio de poderosas multinacionales que saquean las riquezas del país.

En el anterior enunciado se puede identificar que ya no existe un énfasis en los principios antimperialistas fariano, sino que aún permanece una idea de una clase dirigente al servicio de las multinacionales. Esta idea desaparece definitivamente en los discursos posteriores pronunciados por Rodrigo Londoño (2016, 2018 y 2019). No obstante, reaparece el *topos* en la carta firmada por Iván Márquez (2019:1), quien inicia la epístola afirmando que:

Es hora de levantar la voz contra la mezquindad humana del sistema encabezado por el uribismo y la embajada de los Estados Unidos contra el sueño de paz de millones de almas que buscaban poner fin a más de medio siglo de confrontación armada.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra una desaparición de la idea antimperialista en los discursos correspondientes a FARC como partido político. Así, se puede afirmar que uno de los tránsitos discursivos que caracteriza a esta colectividad es el abandono de la idea de la injerencia extranjera en el país, lo cual lleva a dejar de lado el discurso de la defensa de la soberanía

nacional. Por ende, se encuentra que el antimperialismo marcado corresponde a una característica propia de la identidad de la guerrilla fariana.

A mayor unidad, mayor construcción de patria

El compromiso de las Farc-Ep con la construcción de lo que ellos denominan la Nueva Colombia es un elemento transversal a toda su historia guerrillera; así, resultan frecuentes las alusiones a la defensa y reestructuración de la patria. Al analizar los discursos que componen el corpus de esta investigación, se encontró una regularidad en la relación establecida entre la unidad de las organizaciones existentes y la construcción de esa idea de patria:

Solo la unidad de todos los revolucionarios y demócratas de la patria, movilizados junto a las grandes mayorías, nos permitirá sacarla de la horrible noche en que la dejó abatida el Uribismo y redimir a la generación del bicentenario. (Farc-Ep, 2010, p. 1)

Pero será la movilización y la unidad de todos, de todas las organizaciones y expresiones de lucha como será posible alcanzar la reconciliación y la reconstrucción de la nación, y nuestros esfuerzos, y los de todas y todos los combatientes farianos, se ponen a disposición de esta patriótica empresa. (Farc-Ep, 2011, p. 5)

Otra Colombia es posible y entre todos podemos modelarla. Haber llegado a La Habana no fue sólo el fruto de la resistencia indoblegable de la insurgencia colombiana. Es sobre todo el triunfo del clamor nacional por la paz y la solución política. (Farc-Ep, 2012, p. 4)

Nuestro partido nación con el propósito de tender lazos y puentes con todos los sectores de la vida nacional, a fin de ganar simpatías, solidaridad y unidad de propósito hacia la creación de un nuevo país. (FARC, 2019)

La unidad del movimiento social y político del país con sus banderas de vida digna desplegadas al viento es la potencia transformadora, la potencia del cambio social en cuya construcción debemos empeñarnos.

La fuerza del pueblo está en la UNIDAD, en la minga nacional por la dignidad de Colombia y su gente. La potencia transformadora se conforma con la unidad y la fuerza de todas las conciencias que confluyen desde todos los puntos cardinales donde palpita el anhelo de patria nueva. No debemos dejarnos arrinconar por los guerreristas y tiranos. (Márquez, 2019, p. 4).

Con base en lo mostrado anteriormente, se puede ver que el *topos* en que se relaciona la unidad con la construcción de la patria es una de las regularidades discursivas que se mantiene tanto en el discurso de las Farc-Ep como guerrilla como en el discurso de FARC como partido político. Por lo tanto, se pueden tomar estos elementos del enaltecimiento de lo unitario y de la campaña patriótica como unas de las características identitarias de esta organización, dado que logran atravesar los dos momentos de enunciación analizados en el presente trabajo.

Si establece una línea discursiva entre los tres *topoi* predominantes, se puede extraer como ideologema la necesidad de defender la soberanía nacional y la ligazón de dicha defensa a una resistencia ante embates externos. Esta máxima incuestionada le sirve tanto a los discursos belicistas como a los democráticos y, por lo tanto, constituye un elemento clave del discurso histórico fariano. Sin embargo, se identifica en este ideologema una construcción identitaria de carácter defensivo y marginal, es decir, se construye una enunciación desde la periferia de un poder central al cual se busca disputar. En ese sentido, se evidencia una continuidad en la propuesta fariana que, independientemente del uso o no de la lucha armada como mecanismo, se basa en la confrontación de un orden de cosas establecido, lo cual se revela en un discurso dicotómico que atraviesa sus diferentes etapas como actores políticos en el país.

5. CONCLUSIONES

Se han identificado algunas regularidades y diferencias entre los textos. Así, inicialmente, se mostrará una similitud en las elecciones temáticas de los discursos previos al inicio de los Diálogos de Paz y una diferencia con los discursos posteriores al final del proceso. Luego, se hará énfasis en los elementos comunes en los ocho discursos analizados que permiten la identificar la continuidad y la construcción identitaria. Finalmente, se resaltan los *topoi* a los que se recurre al momento de generar discursos.

En cuanto a la temática de los discursos, se identificaron dos etapas: bélica y no bélica. La primera etapa está compuesta por los dos textos anteriores al inicio de los Diálogos de Paz, el Manifiesto (Márquez, 2019, agosto 29) y *La Segunda Marquetalia* (Márquez, 2020). La etapa no bélica se compone por el discurso de inicio del Proceso, de cese al fuego definitivo, el lanzamiento de la campaña presidencial y las cartas emitidas por Iván Márquez y Rodrigo Londoño en mayo de 2019.

Se encontró que, en la etapa bélica, predominaban las alusiones a la historia de Colombia, desde donde se hace énfasis en la continuidad de diversas guerras que han marcado a la Nación. En estas construcciones de un discurso desde la historia, se hace un énfasis especial en el mito fundacional de Marquetalia como inicio de la lucha guerrillera fariana (Olave, 2013).

Asimismo, se encontró un énfasis en los altos mandos guerrilleros, lo cual contribuye a generar identidad con la estructura de la organización a través del enaltecimiento de unas figuras que han resaltado dentro del movimiento. Finalmente, se identificó la presencia de una memoria de los Diálogos de Paz fallidos, lo cual aportaba a la justificación del alzamiento armado, el cual se presenta como una conclusión inevitable frente al manejo estatal de las mesas de negociación, donde se construye la idea de ese “otro”, el Estado, como un actor con el cual no es posible entablar acuerdos debido a su carácter ilegítimo y a los atributos que se le asignan como la desconfianza, el incumplimiento, la traición, entre otros.

Se identifican enunciados que aluden a la memoria histórica de la organización y, en ese sentido, exaltan jefes guerrilleros en forma no solo de homenaje, sino para fomentar la identidad dentro de los colectivos farianos (Cediel, 2016), dado que, en los discursos estudiados, aparecen varias voces que buscan enaltecer la labor realizada por los comandantes; por ejemplo, en fragmentos como el siguiente:

La demencia del poder decretó pocas semanas para arrasar la resistencia encabezada por el más grande y sostenido comandante guerrillero de todos los tiempos, Manuel Marulanda Vélez y su naciente Estado Mayor, con Jacobo Arenas, Isaías Pardo, Hernando Gonzales, Joselo Lozada, Ciro Trujillo, Miguel Pascuas, Fernando Bustos y Jaime Guaracas que juntos, con los demás bravos agraristas, que no sobrepasaban las 46 voluntades, enfrentaron al terror bipartidista representado en el excluyente pacto del frente nacional, que engendró esta guerra que ya alcanza el medio siglo. (Farc-Ep, 2010, mayo 27)

Además, en ocasiones, aparece la voz de un comandante, en otras las de la organización guerrillera y en otras un uso del “nosotros” inclusivo que pretende representar a todo el pueblo colombiano.

En el análisis se encontró que, durante la etapa no bélica, en el discurso, aparece un elemento novedoso para esta guerrilla y es el reconocimiento de las Fuerzas Armadas como un actor perteneciente, en su mayoría, al pueblo colombiano; es decir, la modificación de su estatus de enemigo al de miembros de la gente del común. Esta imagen permea entonces la salida de un conflicto armado de más de medio siglo y la integración del partido político que pretende ingresar al sistema democrático de Colombia. Así, en los textos se intenta diluir la idea de un oponente, para posicionar la línea en la que la Fuerza Pública es un elemento constitutivo de la sociedad colombiana.

Adicionalmente, se ha visto que esta construcción identitaria atraviesa los textos expedidos por las Farc-Ep:

Desde Marquetalia hasta hoy, las FARC-EP jamás hemos renunciado a la solución política del conflicto social y armado, que la oligarquía colombiana profundiza en cada ciclo de gobierno, porque la búsqueda de la paz con justicia social es parte de nuestra génesis y razón de lucha, además de la certeza de que es con la participación del pueblo volcado en acciones e iniciativas como la construiremos (Farc-Ep, 2011, mayo 27).

En otro discurso, la organización afirma “Nunca perdimos la esperanza de llegar a ese día tan afortunado para nuestra patria y su gente. Desde Marquetalia hasta hoy, SIEMPRE estuvimos seguros de ello” (Farc-Ep, 2016, agosto). Sin embargo, esta alusión fundacional no aparece en el discurso emitido por la FARC, lo cual permite suponer una intención de desligarse de ese origen como resistencia armada para posicionarse como un actor legal dentro del sistema democrático colombiano.

Estas alusiones pretenden remarcar la pretensión histórica de las Farc-Ep de consolidar la paz en el país y poner en el adversario las responsabilidades de la caída de estos procesos. Así, se construye la imagen de Farc-Ep como víctima de los incumplimientos estatales.

Con base en lo anterior, se identifica que es esta imagen a la que se apela en los discursos que se expidieron cuando se inicia el Proceso de Paz, con el objetivo de mostrarse como un actor comprometido y democrático. Incluso, en el discurso emitido como FARC se hace alusión a los incumplimientos del Estado, pero se busca matizar esta afirmación al decir:

No es mi propósito elevar aquí un memorial de agravios por los incumplimientos del Estado, que son numerosos, porque estamos convencidos de que solamente luchando conseguiremos hacerles cumplir su palabra. Ya firmamos un Acuerdo de Paz, dejamos las armas, nos convertimos en partido político, nadie puede dudar de nuestra seriedad y disposición al cumplimiento. (FARC, 2018, enero).

Se puede afirmar que en el discurso de la FARC ya no aparecen bases históricas que remitan a sucesos de resistencia bélica, sino que se traslada esta base a las luchas de los movimientos populares y de las organizaciones sociales en un esfuerzo por desmarcarse del pasado como organización armada y de mostrarse como un actor democrático legítimo, recurriendo al *topos* de “a mayor unidad, mayor construcción de patria”. Este tránsito discursivo responde a la necesidad que existe de dejar a un lado la caracterización bélica que sí está presente en los discursos previos al inicio del Proceso de Paz y en construir una imagen discursiva basada en

la confiabilidad, la sensatez, el compromiso; para lograr este objetivo se da una transmutación del término resistencia, el cual será adoptado por todos los discursos de FARC y solo volverá a ser modificado al momento del rearme por parte de la disidencia.

Además, se puede decir que una de las banderas transversales a todo el proyecto fariano está constituida por la unidad, la cual se establece como requisito tanto en los discursos bélicos como en los no bélicos; así, el fortalecimiento de la identidad de grupo es uno de los temas más importantes en sus discursos, incluso en los momentos posteriores al desarme se continúan exaltando a los comandantes guerrilleros y otras figuras importantes dentro de la historia política de este colectivo.

Se encuentra que entre las Farc-Ep y la FARC existen unos *topoi* comunes que permiten la continuidad como organización y que se reflejan en un ideograma que subyace a sus discursos: “la soberanía nacional se defiende a través de la resistencia del pueblo”; sin embargo, se encuentra que la resignificación de algunos de los términos como resistencia o construcción de patria permiten la flexibilidad del discurso y, por lo tanto, su adecuación a las condiciones sociohistóricas.

Finalmente, es necesario continuar con esta investigación en estudios que permitan analizar cuáles son las diferencias en el decir que aparecen en los distintos momentos de este actor político. Se plantea, por ejemplo, la posibilidad de indagar si existen o no unas rupturas discursivas al momento de modificar el nombre de FARC a Comunes o si, por el contrario, hay regularidades que fortalecen la cohesión y la continuidad histórica del colectivo. Asimismo, en trabajos posteriores podrá incluirse el tipo de género textual como una variable que interviene en las regularidades temáticas halladas. También se proyecta trabajar con diseños metodológicos mixtos (cuantitativo-cualitativo) las regularidades temáticas y argumentativas a partir de análisis lexicométricos de base.

A partir de este tipo de estudios, será posible contribuir a la comprensión de la voz insurgente en Colombia y de su tránsito actual por caminos equidistantes: la disidencia en la clandestinidad y la incorporación en el orden legal democrático. De esta forma, se espera aportar a la construcción de la paz en una nación donde la violencia y el genocidio político parecen estar integradas al nombre de la república.

FUENTES

- FARC. (2018, enero). Lanzamiento de candidatura presidencial partido FARC.
- Farc-Ep. (2010, mayo 27). Aniversario 46 de las Farc-Ep
- Farc-Ep. (2011, mayo 27). 47 años de batallas por la paz de Colombia desde la resistencia armada.
- Farc-Ep. (2012, septiembre). La Mesa de Conversaciones, un triunfo del clamor nacional por la paz y la solución política.
- Farc-Ep. (2016, agosto). Cese al Fuego definitivo de las Farc-Ep.
- Londoño, R. (2019, mayo). Carta al partido FARC.
- Márquez, I. (2020). *La Segunda Marquetalia*.
- Márquez, I. (2019, mayo). Carta a los guerrilleros en los ETCR y a todos los colombianos.
- Márquez, I. (2019, agosto). Manifiesto. Mientras haya voluntad de lucha, habrá esperanza de vencer.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Olaya, C. (2021, en prensa). Máscaras falsas, identidades verdaderas. Breves reflexiones sobre disidencia y alteridad. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 27.
- Aguilera, M. (2013). *Guerrilla y población civil Trayectoria de las Farc (1949-2013)*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Angenot, M. (1982). Présupposé, topos, idéologème. En : M. Angenot, *La parole pamphlétaire* (pp. 443-461). Payot.
- Anscombre, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Arnoux, E. (2019). El Análisis del discurso como campo académico y práctica interpretativa. En: O.I. Londoño y G. Olave (coords.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Ediciones de la U.
- Ávila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Planeta.
- Carnovale, V. (2011). *Los combatientes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cediel, Y. K. (2016). *Análisis del discurso político insurgente: la retórica vituperante de las Farc-Ep (2010-2012)*. Trabajo de grado de Letras: filología hispánica. Universidad de Antioquia, Medellín.

Ducrot, O. (1990[1988]). *Argumentación y Polifonía*. Universidad del Valle.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.

France 24 (2021, enero 25). Colombia: Exguerrilla de las FARC transformada en partido político cambia su nombre a Comunes. <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20210125-colombia-exguerrilla-de-las-farc-transformada-en-partido-pol%C3%ADtico-cambia-su-nombre-a-comunes>

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP) y Gobierno de la República de Colombia (Gobierno Nacional). (2016, noviembre 24). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Extraído desde: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Fundación Ideas para la Paz, FIP (2021). *La Segunda Marquetalia: disidentes, rearmados y un futuro incierto*. Informes, 34. Extraído desde: https://ideaspaz.org/media/website/FIP_Infome_SegundaMarquetalia_Final_V7.pdf

Glozman, M. (2020). La construcción de archivos discursivos. Entre la teoría del discurso y las prácticas de montaje. *Luthor*, 44(10), 1-12. Extraídos desde: <http://revistaluthor.com.ar/pdfs/241.pdf>

Goffman, E. (1974). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Siglo XXI.

Gutiérrez Sanín, F. (2020). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Debate.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et Analyse du Discours*. Introduction. Armand Colin.

Melo, J. O. (2020). *Colombia: una historia mínima*. Crítica.

Melo, J. O. (2021). *Colombia: las razones de la guerra*. Crítica.

Misión de Observación Electoral (MOE). (2021, abril 5). “A country without leaders is not a country”. <https://moe.org.co/a-country-without-leaders-is-not-a-country-2/>

Olave, G. (2013). El eterno retorno de Marquetalia: sobre el mito fundacional de las Farc-Ep. *Folios*, 37, 146-166.

Olave, G. (2021, en prensa). *El discurso de las Farc-Ep. Identidad política y lucha armada en Colombia*. Ediciones UIS.

Sánchez, G. (2021). *Caminos de guerra, utopías de paz. Colombia: 1948-2020*. Crítica.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Siglo XXI.

Estudios críticos del lenguaje jurídico. Propuestas para su análisis desde la filosofía del derecho¹

*Critical studies of legal language.
Proposals for their analysis from the philosophy of law*

Gonzalo Ana Dobratinich

Universidad de Buenos Aires

gonzaloanadobratinich@derecho.uba.ar

Resumen

Desde los aportes metodológicos que ofrece la filosofía crítica del derecho, el presente trabajo tiene como objetivo el análisis de determinadas categorías en torno a la formación y despliegue del lenguaje jurídico. En contraposición a las perspectivas que intentan reducirlo a un aspecto meramente normativo, se entenderá el saber jurídico como un fenómeno signado por la complejidad. No solo se propone visibilizar la disposición estructural que adopta el discurso legal en términos formales sino la funcionalidad que proyecta en el ámbito social. El estudio se desarrolla a través de una metodológica comprensivista, cualitativa e histórica, en tanto se proyecta la exposición de los vínculos entre el lenguaje y el derecho a lo largo del tiempo. Se tienen en cuenta los marcos interpretativos ofrecidos por los aportes teóricos que analizan la relación “derecho y lenguaje” y las herramientas conceptuales que proponen los estudios críticos del discurso, a los fines de desarticular el hermetismo y opacidad que detenta el lenguaje jurídico. Para ello es necesaria una identificación de sus enunciados a los fines de poder entrever los vínculos con otros discursos, las prácticas de los operadores jurídicos y su posterior articulación en el imaginario social.

Palabras clave: filosofía del derecho, epistemología, teoría crítica del derecho, lenguaje jurídico, discurso.

Abstract

From the methodological contributions offered by the critical philosophy of law, this paper analyzes certain categories around the formation and deployment of legal language. In contrast to the perspectives that try to reduce it to a merely normative aspect, the study understands legal knowledge as a phenomenon marked by complexity. It is not only proposed to make visible the

¹ El presente trabajo es resultado de las investigaciones doctorales en cotutela entre la Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires (dirección: Prof.^a Isolina Dabove - Prof. Emiliano Buis) y la Facultad de Derecho - Universidad de Málaga (dirección: Prof. José Calvo González (†) - Prof.^a Cristina Monereo Atienza). Estudios en el marco de los grupos de investigación “Leer el derecho” (20020160100023BA - UBA) y “Teoría del Derecho, Interpretación y Razonamiento jurídico y Teoría de la Argumentación jurídica (SEJ406 - UMA).

structural disposition adopted by the legal discourse in formal terms, but also the functionality it projects in the social sphere. The study employs a comprehensive, qualitative and historical methodology, while projecting the exposure of the relationships between language and law over time. We take into account the interpretative frameworks offered by the theoretical contributions that analyze the relationship “law and language” and the conceptual tools proposed by critical discourse studies, in order to dismantle the opacity that legal language holds. For this, an identification of their statements is necessary, in order to demonstrate the links with other discourses, the practices of the legal operators and their subsequent articulation in the social imaginary.

Keywords: philosophy of law, epistemology, critical legal studies, legal language, discourse.

1. INTRODUCCIÓN

*¿Y quién vigilará mejor el trabajo del legislador y juzgará con más acierto
si ha obrado bien, sea entre nosotros, sea entre los bárbaros?
¿No es lo mismo que debe servirse de él?
Crátilo o del lenguaje*

Parece ser desconcertante y disfuncional definir una palabra a través del uso mismo de la lengua. El carácter endogámico que adopta para sí el concepto definido no permite su movilidad ni tracción. Si pensamos diferentes saberes que intentan dar una explicación de su externalidad, veremos que se valen de ese ensimismamiento para definirse, sustentarse y a su vez intervenir en otras disciplinas, siempre que la posición epistemológica adoptada lo permita (Tarski, 1999:5-8). Caracterizado por ese carácter circular, encontramos al derecho en tanto sus productos (normas, teorías, leyes, reglamentos, decretos, sentencias, edictos, contratos) emergen conforme lo establecen sus propios mecanismos de producción. El lenguaje jurídico habilita la creación de su propia lengua, la cual a su vez mantiene en movimiento su formación y despliegue en toda la sociedad (Legendre *et al.*, 1982:9-20).

En este sentido, será necesario pensar en cada uno de estos niveles desde los cuales se constituye el saber del derecho, para poder visibilizar las condiciones reales que permitieron su creación. Así pues, se presenta la voluntad de una búsqueda hacia una posible externalidad capaz de permitir una lectura descentralizada (Foucault, 2015:102).

En todos los ámbitos de las sociedad emerge constante, indubitable y necesario el lenguaje jurídico. Sus formas textuales exponen su composición, desarrollo y construcción así como su intercambios con lenguajes de otras disciplinas (Vitale, 2010:9-60). Esta disección nos conduce a una desacralización, que de un modo u otro implica la desarticulación de conceptos, ideas y estructuras jurídicas que se consideran unívocas e invariables (v. gr. buena fe, sano juicio, vivienda digna, moral y buenas costumbres).

El uso del lenguaje como denominador común permite analizar el saber jurídico, buscar sus características, criticar sus falencias, sistematizar la forma en que se erige y proponer nuevas estructuras. Numerosas herramientas metodológicas desde las teorías críticas del derecho, los análisis del discurso normativo y la semiótica jurídica constituyen grandes aportes para proponer estudios interdisciplinarios del derecho, a los fines de visibilizar los mecanismos de creación y funcionamiento de su lenguaje².

Bajo estas nuevas perspectivas iusfilosóficas, el derecho se nos presenta y desenvuelve como una práctica social específica de índole discursiva, en donde su formación estará intervenida por un complejo entramado de saberes. Los términos que participan en dichos enunciados están en constante movimiento semántico, listos para ser constituidos y reformulados. En este orden de ideas, el universo jurídico debe ser analizado desde la totalidad social que lo contiene y forma caracterizada por la superposición e interferencia de los diferentes tipos de discursos en donde se pliega y despliega.

Este posicionamiento intenta atomizar la disciplina jurídica, difícilmente matizable dado su sistema de auto-legitimación integrado en diferentes niveles de producción. Dentro de esta posición, se pretende desmembrar las dimensiones discursivas participantes y exteriorizar el modo en que se construyen. El lenguaje específico, los usos concretos, los modismos característicos y las diferentes categorías emergentes distan de ser un espacio fácilmente asequible, no solo a quienes participan activamente en el ejercicio del derecho en sus múltiples formas, sino también para aquellos que nunca han tenido un acercamiento directo a estos espacios.

² Vid. Alonso Araguás, Iciar, Jesús Baigorri Jalón y Helen Campbell (ed.). 2010. *Lenguaje, derecho y traducción*. Granada: Comares. Bix, Brian. 2008. *Lenguaje, teoría y Derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Calvo González, José, 1986. *La institución jurídica. Interpretación y análisis filosófico del lenguaje jurídico*. Málaga: Universidad de Málaga. Cárcova, Carlos María. 2009. ¿Hay una traducción correcta de las normas?. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones 'Ambrosio L. Gioja'* 4. 33-42. Cárcova, Carlos María. 2014. *Los derechos fundamentales en la constitución: interpretación y lenguaje*. Buenos Aires: Abeledo Perrot. Carrió, Genaro. 1990. *Notas sobre derecho y lenguaje*, Buenos Aires: Abeledo Perrot. Cossio, Carlos. 2018. *Las lagunas del derecho*. Santiago de Chile: Olejnik. Fish, Stanley. 1987. *Is there any text in the class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press. Gómez, Astrid y Olga María Bruera. 1991. *Análisis del lenguaje jurídico*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. Goralí, Marina. 2015. Derecho y Estructuralismo: algo de lo que es preciso hablar en voz alta. *Revista Digital de Carrera Docente Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires IV*. 30-43. Hart, Herbert. 1992. *El concepto de derecho*. Buenos Aires: Abeledo Perrot. Lell, Helga (ed.). 2018. *Derecho y lenguaje: abordajes epistemológicos de una relación compleja*. Buenos Aires: Marcial Pons. Olivecrona, Karl. 2010. *Lenguaje jurídico y realidad*. Ciudad de México: Fontamara. Torres Charles, Sergio. 1986. ¿Qué es la semiótica jurídica?. *Crítica Jurídica* 4. 129-145. Warat, Luis Alberto y Antonio Martino. 1973. *Lenguaje y definición jurídica*. Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales. Warat, Luis Alberto. 1972. *Semiótica y Derecho*. Madrid: Eikón. Warat, Luis Alberto. 1976. *El derecho y su lenguaje*. Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales. Wolfzun, Nora. 2015. Traducir la ley o el doble fondo del derecho. Ponencia presentada ante el XXIX Jornadas de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho (AAFD) *Verdad, Justicia y Derecho*, Buenos Aires.

2.- PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DEL DERECHO

*Tiene sentido hablar de una perfección absoluta de la palabra,
puesto que entre su apariencia sensible y su significado no
existe relación sensible ni en consecuencia distancia.-
Verdad y método*

Indagar sobre el carácter cultural del derecho, apreciar su imagen proyectada, ver su actividad en diferentes espacios, no hace más que mostrarnos esa capacidad para permitirnos hablar del lenguaje mismo, a saber, su metalenguaje:

Cuando una investigación se realiza acerca de un lenguaje, llamamos a éste *lenguaje objeto* de la investigación, y el lenguaje en el cual los resultados de la investigación se formulan se llama *metalenguaje*. (...) En el lenguaje objeto hay palabras que hablan acerca de cosas, y en el metalenguaje hay palabras que hablan acerca de palabras. (Guibourg *et al.*, 1984:35)

Será un estudio entrecomillado de los componentes de cada enunciado jurídico. Tomado entre pinzas, de manera casi invisible el lenguaje se posiciona del otro lado del flujo de la palabra. Lo mira receloso, lo piensa, desarticula y renueva su análisis. En este sentido, Bertrand Russell expone en su prólogo a la obra *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein: “Todo lenguaje tiene, como Wittgenstein dice, una estructura de la cual nada puede decirse *en el lenguaje*, pero que puede haber otro lenguaje que trate de las estructura del primer lenguaje y que tenga una nueva estructura y que este jerarquía de lenguaje no tenga límites” (Wittgenstein, 1982:28).

Será interesante destacar el carácter reductivo pero condensado que mantiene para sí la formación del metalenguaje en los diferentes espacios del saber. Específicamente, el derecho hará uso de manera precisa de ese lenguaje, no solo mediante la producción de manuales doctrinarios sino en la aplicabilidad efectiva de los enunciados jurídicos (v. gr. lógica, matemáticas). Algunas posiciones teóricas consideran que el complejo universo jurídico puede ser reducido a la aplicación de un lenguaje formal, lo que daría por resultado rigurosidad científica y una mayor seguridad jurídica³. A su vez, los agentes jurídicos (jueces, abogados) tendrían un modelo concreto, único y claro de aplicabilidad al cual someter sus decisiones, cualquiera sea el tipo (Kennedy, 1999:17-19).

³ Vid. Alchourrón, Carlos y Eugenio Bulygin. 2012. *Sistemas normativos. Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas*. Buenos Aires: Astrea. Bobbio, Norberto. 2009. *Derecho y Lógica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Bulygin, Eugenio. 2015. *Derecho y lógica*. Ciudad de México: Fontamara. Echave, Delia, María Urquijo y Ricardo Guibourg. 2008. *Lógica, proposición y norma*. Buenos Aires: Astrea. Guarinoni, Ricardo. 2006. *Derecho, lenguaje y lógica*. Buenos Aires: Astrea. Ferrajoli, Luigi. 2018. *La lógica del derecho. Diez aporías en la obra de Hans Kelsen*. Madrid: Trotta. Von Wright, Georg Henrik. 2010. *Normas, verdad, lógica*. Ciudad de México: Fontamara.

Un hecho específico sujeto a una norma y esta última sujeta a un lenguaje formal. Las metavariabes reemplazan elementos del lenguaje objeto.

Sin embargo, estas posiciones no serán aceptadas de manera unánime (Marí *et al.*, 1991:219-232). Otras perspectivas teóricas cuestionan la mera aplicación de un lenguaje que modelice y conduzca la aplicabilidad del derecho (Cárcova, 2012:112-114). Desde allí surgen interrogantes que abrirán interesantes propuestas de análisis: ¿cómo poder encauzar el carácter ideológico que mantiene el derecho para sí como constructo desde la subjetividad?, ¿cuáles son las cualidades de objetividad desde las cuales parte el lenguaje formal del derecho para poder tener total solidez?, ¿la utilización del lenguaje jurídico permite verdaderamente la seguridad jurídica?

En la interpretación, creación y aplicación del derecho intervienen un mayor número de elementos, que la mera aplicabilidad de una estructura lógica-formal (Marí, 1980:89-95). El reduccionismo epistemológico invisibiliza otros aspectos que necesariamente deben ser pensados en la construcción y desarrollo del complejo fenómeno jurídico (Cárcova, 1998:65-68), tales como el carácter mítico de la ley (Derrida, 2008:15-25), la opacidad de sus enunciados (Cárcova, 2007:38-46) o la textura abierta de sus conceptos (Hart, 2009:23-38). Quienes limitan el derecho a un aspecto exclusivamente formal, no indagan sobre los modos de construcción epistemológica del saber jurídico. Consideran que la actividad jurídica se recude meramente a ubicar correctamente las normas a la variables fácticas ofrecidas, sin tener en cuenta la relevancia conceptual de los términos que en ella figuran (v.gr. persona, propiedad, prisión, homicidio, lesión, violencia). En este orden de ideas, ¿cómo entonces será posible teorizar sobre el lenguaje del derecho para que sea interpretado de manera más amplia por parte de los operadores judiciales?

Poder, opresión, represión, miedos, mecanismos, dispositivos, historicidad, límites, márgenes, deseos, ocultaciones son términos que forman parte del léxico jurídico (Fairclough, 1995:58-67). La expresión barthesiana “la lengua trabajada por el poder” (Barthes, 2003b:107), será una clara representación gráfica de que el lenguaje del derecho no puede ser pensado en su soledad estructural:

Sería bueno imaginar una ciencia lingüística que no estudiase ya el origen de las palabras, la etimología, ni su difusión, la lexicología, sino el progreso de su solidificación, su espesamiento a lo largo del discurso histórico; sin duda esta ciencia sería subversiva manifestando, más que el origen de la verdad, su naturaleza retórica, lingüística. (Barthes, 2003b:58).

Lugares opacos, vacíos e inaccesibles que mantienen la existencia del derecho y sostienen su desarrollo en el imaginario social (Marí, 1986:95-103, Courtis, 2009:235-242). Espacios endogámicos, rituales que obstaculizan el cambio, palabras incomprensibles, uso de latinismo, redacciones encriptadas, prácticas arbitrarias, son imágenes propias del saber jurídico (Novoa Morneal, 1981:46-55). La construcción de la disciplina del derecho no solo es aquello que expone en sus postulados sino también las herramientas que invisibiliza desde sus enunciados. Como indica Bourdieu (2000:124), el discurso jurídico detenta un “poder de nombramiento” en tanto nombra, interpela y constituye (v. gr. imputado, persona, deudor, propietario).

En este orden de ideas, una postura iusfilosófica crítica habilita el cambio de esa tradición epistemológica, en tanto pone en disputa el cuerpo del derecho e intenta desmontar sus construcciones lingüísticas y acceder a esos espacios vedados ya sea por una liviana negligencia o bien por una clara intencionalidad de sus productores:

El derecho es, sin duda, la forma por excelencia del poder simbólico de nominación que crea las cosas nombradas y, en particular los grupos; el derecho confiere a esas realidades surgidas de sus operaciones de clasificación toda la permanencia, la de las cosas, que una institución histórica es capaz de conferir a instituciones históricas. (Bourdieu, 2000:202)

3. MÁRGENES Y LÍMITES DEL LENGUAJE JURÍDICO

*De la nobleza, oscura la hermosura, en la palabra (radica)
su importancia. Florilegio*

El metalenguaje jurídico podría figurarse en una imagen geométrica piramidal (Kelsen, 1982:56-87). Ubicado en el vértice, permite legitimar los lenguajes que de él dependen. Sin embargo a medida que avanzamos en su análisis, dicha imagen muta hacia una forma esférica en donde pierde su identidad inicial (Calvo González, 2013a:12-15).

El uso del lenguaje formal no deja de ser una jerarquización arbitraria que permite establecer niveles de comprensión del lenguaje jurídico. Pero ¿cómo es posible ese conocimiento de manera objetiva?, ¿cómo pensar por fuera de los límites del lenguaje? Lacan expone: “no hay metalenguaje” (Lacan, 1992:143). Esta frase permite dar cuenta del carácter arbitrario de toda estructura formal. El pensador francés rechaza lo que llama el “lenguaje del ser”, lenguaje capaz de representar la cosa en sí y poder mantenerse desde su individualidad: “Con escribir cosas que hacen las veces de formas de lenguaje, no basta para asegurar el ser del metalenguaje. Porque sería preciso que presentara este ser como subsistente por sí, por sí solito, como lenguaje del ser” (Lacan, 1992:144).

De esta manera, la estructura y desarrollo del lenguaje parece constituirse como el nudo borromeo. En tanto no es posible que los diferentes registros del lenguaje puedan adquirir una separación. Simultáneamente dependen entre sí para constituirse como tales. De manera paradójica y tautológica, el lenguaje forma al lenguaje:

Ninguna formalización de la lengua es transmisible sin el uso de la lengua misma. A esta formalización, ideal metalenguaje, la hago ex-sistir por mi decir. Así, lo simbólico no se confunde, ni de lejos, con el ser, sino que subsiste como ex-sistencia del decir. Esto lo subrayé, en el texto llamado *L'Etourdit*, diciendo que lo simbólico sólo soporta la ex-sistencia. (Lacan, 1992:143)

El metalenguaje no es total, ni acabado. El problema radica en las dimensiones que se le adjudiquen desde las fuerzas ficcionales que permite. Ello pone en la centralidad la idea del *λόγος*, en tanto identidad, plenitud, presencia de la palabra:

La magnitud insuperable, irremplazable, imperial del orden de la razón, lo que hace que ésta no sea un orden o una estructura *de hecho*, una estructura histórica determinada, una estructura entra otras posibles, es que, contra ella, sólo se puede apelar a ella, que sólo se puede protestar contra ella en ella, que sólo nos deja, en su propio terreno, el recurso de la estratagema y a la estrategia. (Derrida, 1989:54)

Esta presencia que el lenguaje imprime solo puede subvertirse desde el lenguaje mismo. Una búsqueda constante sin referencia. Angosto recorrido que no puede ser comunicado. En este sentido, el saber jurídico propone un metalenguaje que se considera capaz de nombrar aquello que subyace sin exponerse. Discurso que se presenta como un espacio cerrado, completo y comprensivo, pero que sin embargo mantiene limitaciones. Estas consideraciones precedentes necesariamente nos introducen el análisis del aspecto retórico del derecho y su organización del poder.

4. LA RETÓRICA Y LAS FORMAS JURÍDICAS

No tengo más que una lengua, no es la mía. -El
monolingüismo del otro.

4.1. Época clásica

Michelstaedter expone que el mundo moderno es un mundo absolutamente retórico, sin fondo de persuasión remanente (Aguirre, 2016:57). Desde este punto de vista, el mundo vital carece de sentido, es innecesario estamparlo y de serlo nunca sería posible su completa dramatización: “No sería otro que un mundo absolutamente paródico, sin fondo alguno, desimbolizado; absolutamente dependiente de la producción de un orden discursivo y perceptivo, de un régimen de atención que dé sentido artificial a la expresión de deseo o *conatus*” (Aguirre, 2016:58).

En los inicios de *La antigua retórica*, Barthes expone que no ha podido dar con producción alguna que le “ofreciera un panorama cronológico y sistemático de la Retórica antigua y clásica” (Barthes, 1982:7). En esa tarea se emprende y realiza una serie de notas interesantes que permiten entender lo que significó la retórica en la antigüedad, en tanto su funcionamiento como metalenguaje del lenguaje-objeto llamado discurso.

La regresión estructural sobre esa forma objetual que es el discurso, propone el análisis del metalenguaje que le da su continuidad, lo cual no lo libera de una pertenencia específica. La retórica se nos presenta, a decir de Barthes (1982:9-10), como arte, técnica, enseñanza, ciencia, moral, práctica social, espacio lúdico. Involucra un estudio de la civilización, el enclave de toda una

cosmogonía de la cultura. Metalenguaje que encuentra su nacimiento en el ámbito jurídico. El reclamo de la propiedad privada tendrá un papel fundamental en los procesos iniciados por los expropiados ante las ocupaciones en Siracusa hacia el siglo V a. c. Los jurados populares, la participación democrática, la elocuencia para convencer y defender, el reconocimiento de la argumentación.

El conflicto se trasladará a Atenas. Allí tendrá lugar la participación y figura de los sofistas, entre ellos, Protágoras y Gorgias para quienes el método dialéctico permite sustentar con la misma seguridad tanto una posición como aquella que se le contrapone, espacio que encontrará en la disputas jurídicas una de sus mejores formas de demostración, como lo son *El encomio de Helena* o la *Defensa de Palamedes*. Libertades del lenguaje jurídico, limitaciones de la verdad (Sofistas, 2007:114-115).

El orden será la condición y el condicionante a la realización y despliegue del discurso. El lenguaje se controla a sí mismo y luego abre el mundo. La eliminación de toda distancia entre el ser y el λόγος propone un absurdo que será satirizado por autores como Aristófanes e impugnado por Sócrates, Platón y por sobre todo por Aristóteles en su *Retórica* y en *Tratados de lógica*, donde propone tres géneros de discursos oratorios, entre los cuales se encontrará el judicial (Marafioti, 2003:33). Este desarrollo de la retórica en Grecia tendrá su continuidad en Roma, en donde llega como un ejercicio de aprendizaje para llevar a cabo las controversias judiciales. Aquí resaltan las figuras de Cicerón⁴ y Quintiliano⁵, entre otras⁶. La retórica adquiere nuevos caracteres tanto en su forma de entenderla como de enseñarla, en donde el derecho no fue un espacio ajeno:

Fenómeno retórico: objeto prestigioso de inteligencia y de penetración, sistema grandioso que toda una civilización, en su máxima amplitud, montó para clasificar, es decir, para pensar su lenguaje, instrumento de poder, centro de conflictos históricos cuya lectura es apasionante si reubicamos con precisión a este objeto en la historia múltiple en que se desarrolló, pero también objeto que ingresa en la ideología. (Barthes, 1982:39-40)

4.2. Edad Media

En la Edad Media las prácticas judiciales limitarán la participación del aspecto retórico. El advenimiento del Derecho Germánico signado por el sistema interrogatorio, la circulación de la palabra, el intercambio desde el conflicto se suplanta por el juego de la prueba. Pruebas sociales como la jura de doce testigos, pruebas que exigían la intervención en el cuerpo del acusado o pruebas verbales consistentes en la pronunciación memorística de fórmulas. No habrá espacio para el desarrollo de las argumentaciones, confrontaciones ni intercambios discursivos, ante un sistema

⁴ Vid. *De inventione*,

⁵ Vid. *De institutione oratoria*.

⁶ Vid. Ovidio, Tácito, Dionisio de Halicarnaso, Plutarco, Marco Terencio Varrón.

que tiene para sí una forma binaria de la prueba y una instancia de solución privada. Sin embargo, estas prácticas judiciales sufrirán una transformación con el surgimiento de las monarquías hacia fines de la Edad Media. La aparición de una nueva forma en el ejercicio del poder implicará transformaciones en el derecho. La búsqueda de la verdad en el proceso vendrá acompañada de la capitalización de riquezas y dominio de la fuerza:

Ya no se trata de que el perdedor rescate su paz dando satisfacción a su adversario, ahora se exigirá del culpable no sólo la reparación de la ofensa cometida con el soberano, el Estado, la ley. Es así que aparece con el mecanismo de multas el gran mecanismo de las confiscaciones. Las confiscaciones de bienes son para las monarquías nacientes uno de los grandes medios de enriquecerse e incrementar sus propiedades. (Barthes, 1982:57)

El ejercicio del poder se funda en la apropiación de las prácticas judiciales para desplegar los dispositivos de acumulación en un plano de completa desigualdad entre el acusado, el acusador y el mediador. Este regreso a la indagación en el plano jurídico, tendrá su gran desarrollo en la época renacentista. La retórica del Renacimiento reconocerá nombres como Desiderio Erasmo de Rotterdam, Martín Lutero y Philipp Melanchthon, entre otros.

4.3. Propuestas actuales

En el prólogo al *Tratado de la argumentación*, González de Bedoya escribe: “Mientras que la Edad Media y el Renacimiento entendieron y cultivaron la dialéctica y la retórica aristotélicas, La Edad Moderna de racionalismo hegemónico, las marginó” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2015:7). La fuerza del racionalismo y el empirismo generarán desconfianza a torno a la fuerza retórica en relación a la verdad y se la relegará al espacio de la estilística. La lógica cobrará nuevamente protagonismo como formalización de la forma del conocimiento: “La decadencia de la retórica, a partir de finales del siglo XVI, se debe al ascenso del pensamiento burgués que ha generalizado el papel de la evidencia personal del protestantismo, de la evidencia racional del cartesianismo o de la evidencia sensible del empirismo” (Perelman, 1997:26).

El postulado peyorativo de los románticos, “guerra a la retórica, paz a la gramática” (Rey, 2012:354), grafica el espacio como sinónimo de artificio, decadencia, palabrerío e inutilidad. Todo parece reducirse a un mero ornamento. Así anidada sólo en la lógica formal, emergen los interrogantes: “¿Cómo se puede razonar sobre los valores? ¿Existen métodos, racionalmente aceptables, que permitan inferir el bien al mal, la justicia a la injusticia, la democracia a la dictadura?” (Perelman, 1997:10).

Pensadores como Chaïm Perelman, quedan insatisfechos ante las escépticas respuestas que la lógica ofrece sobre los juicios de valor. Desde esta perspectiva, no cabría razonamiento aceptable. A decir de los positivistas, la filosofía práctica, la filosofía moral, la filosofía política, la filosofía del derecho, no implicarían disciplinas. No habría posibilidades de verificación o de serlo no

tendrían ningún valor. Ante ello: “¿sólo la violencia sería capaz de zanjar los conflictos y la razón del más fuerte sería la mejor?” (Perelman, 1997:11).

El interrogante que precede pone en el espacio la pregunta en torno a cuestiones teóricas e implica una toma de posición por parte de la filosofía del derecho (Ciuro Caldani, 1993:55-68). No se trata de justificar las clasificaciones taxonómicas de las normas, sino más bien un reclamo en torno a dilucidar cómo poder co-existir en comunidad sin un regreso a prácticas que se sustenten en la asepsia metodológica en torno al discurso jurídico, signado por su estrecha relación con el poder, la ideología, la historia, psicología, literatura, entre otros saberes (Ruiz, 2003:1-5).

Una reconexión de la retórica parece emerger nuevamente, no solo por el silencio del positivismo jurídico que limita el derecho a la pura normatividad sino también porque se presenta como un problema del lenguaje. Ello impulsa el desarrollo de una nueva retórica, desde la cual Perelman recorrerá el problema de la justicia y la incapacidad de la lógica para conectar con el mundo de los valores. Ante la propuesta de la muerte de la retórica (Foucault, 2015:84), la “nueva retórica” se vuelve indispensable dentro de la filosofía del derecho para analizar el lenguaje del derecho y sus reales condiciones de formación y funcionamiento en las sociedades actuales.

5. LECTURAS IUSFILOSÓFICAS

La justicia, en tanto que experiencia de la alteridad absoluta, es no-presentable, pero es la ocasión del acontecimiento y la condición de la historia.- El fundamento místico de la autoridad.

Pensar por fuera, desde un margen silencioso, solamente sería posible desde un trabajo intencionado, porque más allá de los mutismos que podamos imprimir, toda presencia tiene consigo la determinación de un murmullo que lo antecede. El acceso a las cosas exige pensar las condiciones de dicha existencia:

Desemboscar ese pensamiento y en ensayar cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan evidentes como uno cree, hacer de tal manera que aquello que uno acepta como yendo por sí, no sea más así. Hacer crítica es volver difícil los gestos demasiado fáciles. (Foucault 2001:999; citado por Rodríguez Jaramillo, 2015:224)

Estas consideraciones en torno al espacio epistemológico en clave lingüística, nos ofrece categorías cardinales para llevar a cabo un análisis iusfilosófico. Como un signo que establece una relación de identidad, estos movimientos parecen encontrar su mejor representación en la figura del uróboro. Más que pensarse como una continuidad, será el anverso y reverso con un mismo punto de contacto (Martyniuk, 2017:639-640). Proponerlos en conjunto produce una especie de paradoja laberíntica que parece ser una engañifa de las palabras, más que una certeza metodológica. Como un efecto *Doppler*, la distancia que se delimite entre uno y otro espacio, tendrá una enorme implicancia en la forma en que se los conceptualice.

¿Qué diferencia el lenguaje del lenguaje jurídico?, ¿cuáles elementos nos indican que estamos frente a un lenguaje jurídico?, ¿en dónde reside la aceptación de la autoridad que el lenguaje del derecho imprime y hace cumplir?, ¿puede pensarse al derecho como un conjunto sistémico del lenguaje en términos estructurales? De ser así, el análisis del derecho ¿debe realizarse en términos autopoieticos o bien desde una mira externa? En este último caso, ¿qué tipo de lenguaje estará facultado para explicar al derecho?

Estos interrogantes nos exigen pensar el derecho no solo desde la figura que proyecta, sino también desde su despliegue (Calvo González, 2013b:297). Esta perspectiva nos invita a examinar la manera en que se constituye el derecho, su positividad escritural, su textualidad:

El “texto” (poético, literario o de otro tipo) excava en la superficie del habla en vertical donde se buscan modelos de esa *significancia* que el lenguaje representativo y comunicativo no *recita*, aun si los señala. (...) Designaremos por *significancia* ese *trabajo* de diferenciación, estratificación y confrontación que se practica en la lengua, y deposita en la línea del sujeto hablante una cadena significativa comunicativa y gramaticalmente estructurada. (Kristeva, 1981:9)

El lenguaje del derecho mantiene para sí una forma que se sostiene en el signo. En este sentido, el papel de la escritura, el anclaje sobre el soporte que lo estabiliza y mantiene, tendrá una fuerza motora muy importante. Será el texto el espacio que permite el doblez discursivo (Zecchetto, 2011:132-138). Kristeva sostiene:

Sin reunir –simular– un real fijo, construye el teatro móvil de su movimiento al que contribuye y del que es el atribuido. Transformando la materia de la lengua (en sus significados regulados por el paraje del sujeto del enunciado comunicado), el texto se liga –se lee– doblemente con relación a lo real: a la lengua (desfasada y transformada), a la sociedad (a cuya transformación se *pliega*). (...) El texto no *denomina* ni *determina* un exterior: designa como un *atributo* (una *concordia*) esa movilidad heraclitiana que ninguna teoría del lenguaje-signo ha podido admitir, y que desafía los postulados platónicos de la *esencia* de las cosas y de su *forma*, sustituyéndolos por otro lenguaje, otro conocimiento, cuya materialidad en el texto se empieza a penas ahora aprehender. (Kristeva, 1981:9)

El texto jurídico se orienta en dos líneas de manera simultánea. Por un lado, la lengua y el lenguaje de una época específica; por otro lado, la participación en un proceso social en tanto discurso. Ello implica que el derecho se posiciona en una zona signada por la multiplicidad polivalente carente de unidad del sujeto y del sentido: “La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que va a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe” (Barthes, 2013:76). La centralidad desde la cual pretende exhibirse el derecho, no es más que una figura formada por su lenguaje. Esta presentación implica pensar que la escritura jurídica será la huella, la marca en el terreno donde se disputa, desarrolla y despliega su construcción epistemológica (Breuer, 1978:336).

En este sentido, Calvo González propone el estudio iusfilosófico desde una perspectiva histórica. La escritura de la ley como espacio que instituye, genera y propicia un vacío que distancia el deber

ser jurídico y la cultura. Necesario, entonces, será indagar sobre los motivos de esa suspensión. Desde esa narratividad jurídica, espectral, aparecen las nociones de verdad y justicia:

Solo leemos aquello que “ha sido escrito” “en algún lugar” y “por alguien”. Para un jurista la escritura resulta primordial. La *iuris poiesis* está concernida por la acción escritural. Lo que “ha sido escrito” “en algún lugar” y “por alguien” es, modernamente, el punto de reconocimiento externo de algo como jurídico. (Calvo González, 2018:349)

Pensar en torno al elemento lingüístico que forma y conduce al derecho, permite desdoblar otros textos, capaces de confrontarlo y desestabilizarlo (Barthes, 2013:82). Sin embargo, el espacio jurídico elude esta discusión:

No se puede hacer ciencia del derecho o pretender enseñarlo sin tener el respaldo de una seria comprensión de los elementos lingüísticos comprometidos con el mundo jurídico. No debe olvidarse que el objeto de la ciencia jurídica es algo que ya pre-científicamente se presenta como lenguaje. (Warat & Martino, 1973:17)

El recorrido metodológico va desde los análisis estructurales hacia nuevas formas de pensar el discurso, en tanto se posiciona entre su objetividad disciplinar y la subjetividad que constantemente se estampa en su formación. La conversación interdisciplinaria descubre la imposibilidad de cerrar el sentido en el texto jurídico:

Lo jurídico se compone de diversas dimensiones: social, histórica, ética, política, poética, retórica, que no pueden ser soslayadas y que obligan a emprender un desmontaje de los límites y supuestos de los discursos que han intentado aprehenderlo. La teoría y la práctica jurídica deben revisar sus categorías y sus supuestos ontológicos y epistemológicos para ajustarse a la naturaleza humana inevitablemente finita y mutable. (Roggero, 2018:9)

El lenguaje jurídico relata la historia de una imposibilidad: la materialización de la justicia (Badiou, 2007:19-37). Esbozado el relato, el derecho intenta identificarse con un ideal de justicia, que se presenta inalcanzable: “La justicia es aquel elemento radicalmente heterogéneo al derecho, que lo excede como lo imposible excede a lo posible, como lo incalculable a lo calculable, como lo indeconstruible a lo deconstruible. Pero, al mismo tiempo, esta “justicia incalculable *ordena* calcular” (Roggero, 2018:27). La existencia misma del derecho acontece, en tanto sobreviene la falta de justicia (Kelsen, 1962:12). Ante la exigencia de justicia, el derecho aparece diferenciado, parcial y segmentado

Irreductible debido a su carácter afirmativo, a su exigencia de don sin intercambio, sin circulación, sin reconocimiento, sin círculo económico, sin cálculo y sin regia, sin razón o racionalidad, en el sentido de dominación reguladora. (...) La deconstrucción está loca por esa justicia. Loca por ese deseo de justicia. Esa justicia, que no es el derecho, es el movimiento mismo de la deconstrucción presente en el derecho y en la historia del derecho, en la historia política y en la historia misma. (Derrida, 2008:151)

No permite la escucha total y al mismo tiempo silencia las bases de su constitución. El derecho exige, reclama, compensa, articula, organiza, moviliza y ordena, la justicia no; sin embargo la paradoja exige hacer posible lo imposible. La búsqueda de la justicia produce su enfrentamiento con el derecho, en tanto expone la dimensión cultural que éste último posee. Allí desnuda el carácter sesgado de lo jurídico en tanto, desde su posibilidad se presenta como una experiencia limitada. En este sentido, el derecho se visualiza como una práctica social específica de carácter discursivo que expresa históricamente las tensiones de grupos sociales (Cárcova, 2012:120). Desde su texto *El derecho y su lenguaje*, Warat sostiene:

El quehacer humano nunca fue neutro, ni mecánico, sino ideológico. La ideología se filtra o tiene cabida en la esfera normativa a través del lenguaje, *asumido como metalenguaje del comportamiento humano*. Es difícil desterrar la ideología de la ciencia jurídica; es la que deslinda el plano de la justificación y la explicación. La ciencia dogmática se ha limitado al estudio del derecho positivo, lo que implica no cuestionar la ideología que lo informa. (Warat, 1976:35)

Si consideramos al discurso jurídico como lenguaje objeto, ¿de qué forma es posible pensarlo en su externalidad?, ¿cuál es el lenguaje que puede analizarlo? La palabra jurídica, adquiere su hermetismo en tanto se pronuncia. Se cierra sobre sí misma, clausura y aísla el sentido (Strenger, 1974:303-305, Torres Charles, 1986: 130-135). La retención en esa “totalidad de la axiomática metafísico-antropocéntrica que domina en Occidente el pensamiento de lo justo y de lo injusto” (Derrida, 2008:151), exige examinar la disposición discursiva del derecho:

Una lectura que vigila las fisuras del texto, una lectura de síntoma que rechaza por igual lo manifiesto y la pretendida profundidad del texto, una lectura que lee entre líneas y en los márgenes para poder, seguidamente, empezar a escribir sin líneas. (De Peretti, 1989:152)

En este orden de ideas, proponer una aproximación desde postulados lingüísticos, implica un ejercicio metodológico que interpela el proceso de formación del derecho y la fuerza constitutiva del lenguaje (Calvo González, 1986:26). El ejercicio de interrelación entre ambos espacios, ha generado que el universo jurídico se vea enriquecido a lo largo del tiempo desde las más diversas perspectivas y en sus más diversas áreas:

Los estudios lingüísticos deberían investigar las relaciones pragmáticas que mantienen los signos del discurso normativo con las formas y procesos de la organización social. Ello permitiría establecer la vinculación significativa entre los contenidos normativos y los modelos ideológicos. (Warat & Martino, 1973:21)

La ideología adquiere su máxima expresión en el ordenamiento legal, una crucial retórica que disfraza el lenguaje valorativo bajo un ropaje descriptivo. Las disputas en torno al modelo lingüístico comprenden en su interior una contrariedad entre los que luchan por la conservación y estaticidad jurídica y quienes desean “las transformaciones profundas” (Warat & Martino, 1973:24). Las contraposiciones verbales por la verdad muestran su propia inestabilidad, la cual se

debate entre la pretensión de universalización y la imposibilidad de sostenerse de manera absoluta sobre una jerarquía conceptual desde la narrativa jurídica.

5. CONCLUSIONES

El estudio lingüístico del espacio jurídico nos expone al abismo que se establece entre el proceso y el producto del discurso jurídico (Taylor, 1961:255-259). Tal como lo expone Entelman:

El discurso, concebido como lenguaje en acción, permite pensar el derecho, y a las teorías producidas acerca de él, como un lenguaje en operación dentro de una formación social, produciendo y reproduciendo una lectura de sus instituciones, que, a su vez, coadyuva y a veces determina el comportamiento de las distintas instancias que la componen. (Legendre *et al.*, 1982:15)

El lenguaje jurídico produce un efecto de espejamiento desde el cual se analiza y de manera simultánea se formaliza y constituye. Pero sumado a ello, debemos plantear también los contactos del derecho y la sociedad sobre la que se expresa. Específicos términos, conceptos esclarecedores, nuevas perspectivas filosóficas, desarrollos de la filología desde el binomio lingüística-literatura, así como los vínculos interdisciplinarios, permiten giros, actualizaciones y reinterpretaciones al momento de pensar el estatuto del lenguaje jurídico.

Esencialmente deconstruible, bien porque está fundado, construido sobre capas textuales interpretables y transformables (y esto es la historia del derecho, la posible y necesaria transformación, o en ocasiones la mejora del derecho), bien porque su último fundamento, por definición, no está fundado. (Derrida, 2008:140).

Bien podemos considerar la posibilidad de independizarnos del lenguaje del derecho en tanto cumpla una actividad subsidiaria de acompañamiento, o bien podemos endilgarle el protagonismo principal, como herramienta capaz de modelizar la forma en que nos relacionamos con el entorno. De una manera u otra, se tracciona el funcionamiento de la palabra, lo que trae consigo la exigencia de entender los espacios sobre los cuales habita el lenguaje jurídico.

El contacto que establece el lenguaje jurídico con el entorno debe ser puesto en discusión (Cárcova, 2012:134-142). Su discurso forma, desplaza, silencia, censura y excluye desde la idea de orden que instaura: “El derecho interpela y constituye y de ese modo la estructura ficcional del discurso mantiene su propia integridad” (Ruiz, 2001:68). Será necesario pues, analizar el intercambio dialógico del derecho tanto en su internalidad como externalidad, el contacto entre lo que está escrito en sus enunciados y aquello de lo que hablan.

Lejos de constituirse en el plano ontológico, el lenguaje jurídico implica cultura. Se presenta en la diversidad que le imprime la indeterminación y constante cambio en el que emerge (Monder, 2007:95). La revalorización de los estudios del lenguaje jurídico implican una reconsideración epistemológica de los estudios teóricos del derecho en torno al papel constitutivo de la palabra

legal, la opacidad de su lenguaje, la ubicación y función del intérprete y la indeterminada idea de verdad jurídica (Scavino, 2007:30).

El lenguaje jurídico está signado por las ideas de orden, perspectivas de organización, sistematización social, impronta ideológica y participación de los dispositivos de poder. Si como dice Barthes, “el lenguaje tiende naturalmente hacia su propia destrucción” (Barthes, 2003a:34), ante este panorama cabe preguntarnos ¿qué lenguaje jurídico nos ha quedado?

Las resignificaciones del relato jurídico permiten su actualización y adecuación a las situaciones sociales, caracterizadas por sus constantes y vertiginosos cambios. La perspectiva intertextual en materia jurídica surge como un intento de visibilización y formación de un derecho más integral, capaz de escuchar y hacer participar otras perspectivas, a los fines de dar una respuesta más completa a los dilemas que se le presentan.

El derecho exige ser repensado desde la multidisciplinariedad. Como discurso no solo desprende elementos instrumentales o de forma, que hacen hincapié en la completitud y consistencia normativa, sino que en él también juegan otros tipos de elementos como la historicidad, la ideología y el poder, entre otros. El relato jurídico mantiene una narratividad y como tal debe ser sometido a un análisis de las instancias intertextuales que inciden en su formación y aplicación, ese espacio paradójico en que el derecho expone, descubre pero al mismo tiempo calla y opaca.

Pensar en el derecho como una totalidad lleva consigo conocer las áreas que lo conforman como tal y lo constituyen como un conjunto sistemático. Requiere necesariamente partir de bases epistemológicas y metodológicas capaces de dar estabilidad y precisos insumos que permitan comprender y llevar a cabo su desarrollo. Esas bases sobre las cuales se ubique este conocimiento ayudarán al desarrollo no solo teórico de la materia, sino que además significarán un aporte para su aplicación en torno a las versátiles interacciones humanas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, Gonzalo. 2016. La literatura y las formas jurídicas: la práctica del derecho como drama literario. *Revista Barda* 3. 57-68.

Badiou, Alain. 2007. *Justicia, filosofía y literatura*. Rosario: Homo Sapiens.

Barthes, Roland. 1982. *Investigaciones teóricas I. La antigua retórica*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.

Barthes, Roland. 2003a. *El grado cero de la escritura. Nueve ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barthes, Roland. 2003b. *El placer del texto. Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barthes, Roland. 2013. *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

- Bourdieu, Pierre. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Breuer, Joseph. 1978. El sentido - la Huella. *Escritos de filosofía* 44. 331-343.
- Calvo González, José. 1986. *La institución jurídica. Interpretación y análisis filosófico del lenguaje jurídico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Calvo González, José. 2013a. *Direito Curvo*. Puerto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Calvo González, José. 2013b. *El escudo de Perseo. La cultura literaria del derecho*. Granada: Comares.
- Calvo González, José. 2018. *La destreza de Judith. Estudios de cultura literaria del derecho*. Granada: Comares.
- Cárcova, Carlos María. 1998. Complejidad y derecho. *Doxa* 21. 65-78.
- Cárcova, Carlos María. 2007. *La opacidad del derecho*. Madrid: Trotta.
- Cárcova, Carlos María. 2012. Las teorías postpositivistas. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Carrió, Genaro. 1990. *Notas sobre derecho y lenguaje*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Ciuro Caldani, Miguel Ángel. 1993. *Lecciones de Historia de la Filosofía del Derecho I*. Rosario: Fundación para las Investigaciones Jurídicas.
- Courtis, Christian (comp.). 2009. *Desde otra mirada*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Peretti, Cristina. (1989). *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, Jacques. 1989. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, Jacques. 2008. *Fuerza de ley. El "fundamento místico de la autoridad"*. Madrid: Tecnos.
- Fairclough, Norman. 1995. *Language and power*. London & New York: Ed. Lonhman.
- Foucault, Michel. 2001. *Dits et écrits*, vol. II. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. 2015. *La gran extranjera. Para pensar la literatura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guibourg, Ricardo, Alejandro Ghigliani y Ricardo Guarinoni. 1984. *Introducción al conocimiento jurídico*. Buenos Aires: Astrea.
- Hart, Hebert. 2009. *El concepto de derecho*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

- Kelsen, Hans. 1962. *¿Qué es la Justicia?*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kelsen, Hans. 1982. *Teoría Pura del Derecho*. Ciudad de México: Universidad Nacional de México.
- Kennedy, Duncan. 1999. *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del derecho (CLS)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Kristeva, Julia. 1981. *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- Lacan, Jacques. 1992. *Seminario 20*. Buenos Aires: Paidós.
- Legendre, Pierre, Ricardo Entelman, Enrique Kozicki, Tomas Abraham, Enrique Marí, Etienne Le Roy y Hugo Vezzetti. 1982. *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*. Buenos Aires: Hachette.
- Marafioti, Roberto. 2003. *Los patrones de la argumentación, La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Marí, Enrique, Alicia Ruiz, Carlos María, Ricardo Entelman, François Ost, Michel Van de Kerchove y Kelsen Hans. 1991. *Materiales para una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Marí, Enrique. 1980. “Moi, Pierre Riviere...” y el mito de la uniformidad semántica en las ciencias jurídicas y sociales. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense* 59. 81-110.
- Marí, Enrique. 1986. Racionalidad e imaginario social en el discurso del orden. *Doxa* 3. 93-111.
- Martyniuk, Claudio. 2017. Sobre derecho y verdad. *Index: quaderni camerti di studi romanistici, international survey of roman law* 45. 636-642.
- Monder, Samuel. 2007. *Ficciones filosóficas: narrativa y discurso teórico en la obra de Jorge Luis Borges y Macedonio Fernández*. Buenos Aires: Corregidor.
- Novoa Morneal, Eduardo. 1981. *El derecho como obstáculo al cambio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca. 2015. *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Perelman, Chaïm. 1997. *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Rey, Juan. 2012. Revisión crítica de la historia de la retórica desde los postulados de la comunicación. *Ámbitos* 21. 333- 360.

- Rodríguez Jaramillo, Antonio. 2015. Foucault, lo real, la filosofía. *Praxis Filosófica* 40. 207-228.
- Roggero, Jorge. 2018. *El reverso del derecho: desmontajes del discurso jurídico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz, Alicia. 2001. *Idas y vueltas. Por una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Ruiz, Alicia. 2003. El derecho como discurso y como juego. *Revista Jurídica Universidad Interamericana de Puerto Rico* 38. 1-5.
- Scavino, Dardo. 2007. *La Filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sofistas. 2007. *Obras*. Madrid: Gredos.
- Strenger, Irineu. 1974. La expresión conceptual del lenguaje jurídico. *Anuario de filosofía del derecho* 17. 301-306.
- Tarski, Alfred. 1999. La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* 6. 1-30.
- Taylor, Paul. 1961. *Normative Discourse*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Torres Charles, Sergio. 1986. ¿Qué es la semiótica jurídica? *Crítica Jurídica* 4. 129-145.
- Vitale, Alejandra. 2010. *El estudio de los signos. Pierce y Saussure*. Buenos Aires: Eudeba.
- Warat, Luis Alberto y Antonio Martino. 1973. *Lenguaje y definición jurídica*. Buenos Aires, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales.
- Warat, Luis Alberto. 1972. *Semiótica y Derecho*. Madrid: Eikón.
- Warat, Luis Alberto. 1976. *El derecho y su lenguaje*, Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales.
- Wittgenstein, Ludwig. 1980. *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Zecchetto, Victorino. 2011. El persistente impulso a resemantizar. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 14. 127-142.

Variación diastrática de la entonación femenina en el español colombiano de Medellín

*Diastratic variation of female intonation
in Colombian Spanish of Medellín*

Diana Marcela Muñoz-Builes

Pontificia Universidad Católica de Chile

dmmunoz2@uc.cl

Resumen

Este trabajo es un estudio exploratorio pionero de la variación diastrática de la prosodia femenina de la ciudad de Medellín, Colombia. Se estudia una muestra de 324 frases de habla estructurada, procedentes de 6 hablantes femeninos pertenecientes a dos estratos socioculturales diferentes de la zona urbana de Medellín. El corpus se analiza fonéticamente tomando los valores de las variaciones en hercios (Hz) y semitonos (st), y fonológicamente se emplea el sistema de transcripción Sp_ToBI en el marco teórico-metodológico del Modelo Métrico Autosegmental (AM). El análisis cualitativo del corpus y los resultados de los test de Wilcoxon realizados sugieren que el acento nuclear y el tono de frontera, además de las variables de promedio, rango tonal y valores máximos, permiten diferenciar en la muestra los dos estratos socioculturales estudiados. Las variables de valores mínimos, velocidad y pendiente no mostraron ser significativas para la diferenciación de la muestra.

Palabras clave: español de Medellín, prosodia, entonación, variación diastrática, variación socioentonativa.

Abstract

This article is a pioneer approach to social variation in female prosody in Medellín, Colombia. A corpus of 324 structured speech phrases is studied, obtained from 6 female speakers of two different sociocultural strata, from the urban area of Medellín. The corpus has been phonetically analyzed using the values of the variations in hertz and semitones, and phonologically analyzed using the Sp_ToBI transcription system, in the theoretical-methodological framework of the Autosegmental Metric Model (AM). The qualitative analysis of the corpus and the results of the Wilcoxon test suggest that the nuclear accent and border tone, along with variables such as average, pitch range and maximum values, make possible to distinguish two sociocultural strata. Variables of minimum values, speaking rate and gradient are not significant to differentiate the sample.

Keywords: Spanish of Medellín, prosody, intonation, diastratic variation, socioentonative variation.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre prosodia en Colombia, y específicamente en la ciudad de Medellín, han sido un tema periférico dentro de las investigaciones lingüísticas. A pesar de que en los últimos años se han adelantado algunos análisis sobre la entonación que han fortalecido paulatinamente el campo, ninguno de ellos se ha centrado en la problematización de la interseccionalidad existente entre prosodia y clase social de los hablantes.

Este tema es particularmente relevante debido a la innegable importancia social que tiene la entonación, que hace que los propios hablantes identifiquen ciertas pistas en el habla y esto les determine, en parte, la imagen y, por ende, las formas de relacionamiento con el otro. Específicamente en la ciudad de Medellín, los hablantes pertenecientes a esta comunidad de habla reconocen ciertas variedades prosódicas y las asocian con determinados grupos sociales. Estas observaciones y creencias de los hablantes dan cuenta de lo importante y vigente de la función sociolingüística de la entonación (Cantero, 2002; Hidalgo-Navarro, 2019; Hidalgo-Navarro & Cabedo Nebot, 2012; Hualde, 2010; Mora & Asuaje, 2009; Quilis, 1988), que permite identificar rasgos prosódicos como marcas sociolectales.

Este estudio exploratorio se centró en un grupo de mujeres de la ciudad de Medellín con el fin de consolidar un análisis enfocado en este grupo poblacional, que permita futuros contrastes con la población masculina. La principal hipótesis de trabajo fue que las variaciones prosódicas de las muestras analizadas respondían a diferencias diastráticas de las participantes, específicamente en lo concerniente al rango tonal y a la configuración del acento nuclear. De esta manera, el presente estudio se trazó como objetivo realizar una aproximación a la variación diastrática de la prosodia femenina de la ciudad de Medellín, con el fin de complementar, desde una mirada sociolingüística, el estudio de la entonación tanto en la región como a nivel nacional e internacional.

2. EL ESTUDIO DE LA ENTONACIÓN

La entonación ha sido ampliamente definida como la variación de la frecuencia fundamental, o la tasa de vibración de los pliegues vocálicos, que se manifiesta fonéticamente a través de la melodía, cuyo correlato físico es la f_0 (Martínez-Celdrán, 1996; Martínez-Celdrán & Fernández-Planas, 2007).

Desde los autores más tradicionales hasta los más contemporáneos destacan las funciones que tiene la entonación. Navarro Tomás, por ejemplo, afirma en el *Manual de entonación española* que “las inflexiones melódicas de la palabra sirven juntamente a la declaración del pensamiento, a la expresión de los movimientos del ánimo y a la manifestación de hábitos y maneras de decir de carácter local” (1948: 9). En otras palabras, la entonación tiene una alta carga semántica en la construcción de significados, en la comunicación de una intencionalidad de habla y en la

caracterización social y expresiva de los hablantes. Justamente las indizaciones de clase o estrato social, inferidas a través de la entonación, son el objeto de estudio de este análisis.

3. Antecedentes

3.1. Sobre entonación en Antioquia

Como se mencionó *supra*, las investigaciones sobre prosodia en Antioquia, Colombia, han tenido un crecimiento, aunque sigue siendo poco si se tiene en cuenta la extensión, la diversidad lingüística del territorio y la cantidad de trabajos existentes en otros aspectos lingüísticos. Inicialmente, Osorio y Muñoz Builes (2011) analizaron la frecuencia fundamental (f_0) en un corpus de 30 horas de grabación televisiva de Medellín, de las que extrajeron frases interrogativas elípticas y no elípticas y concluyeron que, para las primeras, el contorno entonacional era ascendente, y en las segundas, descendente.

Posteriormente, algunos trabajos realizados bajo el proyecto Amper-Col (Atlas Multimedia de Prosodia del Espacio Románico en Colombia) han estudiado el habla de Medellín. Así, Muñetón Ayala y Dorta Luis (2015) analizan los contornos entonativos de oraciones declarativas e interrogativas de un corpus sin expansión¹ de un hombre y una mujer de Medellín, diferenciando características particulares para cada modalidad. Asimismo, Muñetón Ayala (2016) analiza la frecuencia fundamental, la duración y la intensidad de interrogativas absolutas en un hombre urbano, y Muñoz Builes (2016) analiza estos mismos parámetros en una mujer urbana, en el corpus de oraciones con expansión en sujeto, del tipo *La guitarra clásica se toca con emoción*.

Finalmente, se encuentran las investigaciones de Velásquez-Upegui en las que describe y analiza las características prosódicas de los enunciados interrogativos transaccionales (2014), los vocativos (2016a) y los mandatos y ruegos (2016b) en cuatro dialectos colombianos, entre ellos el paisa, hablado entre otras ciudades, en la ciudad de Medellín.

Como se hace evidente, las anteriores investigaciones se han centrado en la descripción entonativa de ciertos tipos de enunciados. Por tanto, no han tenido como objetivo plantear una correlación entre los patrones entonativos y la estratificación sociocultural de los informantes, a sabiendas de que la entonación es un fenómeno que proporciona importantes pistas sociolingüísticas, como por ejemplo la pertenencia o no a diferentes grupos socioculturales, que son identificados y percibidos por los hablantes. Este trabajo pretende ser un primer paso para subsanar la carencia de este tipo de estudios.

¹ El corpus sin expansión se refiere a un conjunto de enunciados con la estructura oracional *Sujeto + Verbo + Objeto*. Por tanto, no tienen expansión ni de sujeto, ni de objeto. Un ejemplo con esta estructura es: *La guitarra se toca con paciencia*.

3.2. Sobre entonación y estrato sociocultural

La correspondencia entre algunos rasgos entonativos y el estrato sociocultural de sus hablantes no se ha estudiado, por el momento, en Colombia. Sin embargo, este tipo de estudios sí se han realizado en otras variedades del español, como en la madrileña, la mexicana central, la valdiviana y la bonaerense.

Para la variedad de España, Moreno Fernández (1998) analiza enunciados interrogativos absolutos y, posteriormente, enumeraciones (Moreno Fernández, 2005). Para ambas investigaciones contó con una muestra de 32 informantes de la ciudad de Alcalá y utilizó las variables sociales de “sexo”, “edad” y “nivel de estudio”.

Por su parte, Martín-Butragueño (2011) estudia una submuestra de habla procedente del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México, con el objetivo de plantear una distribución sociolingüística de las estructuras entonativas circunflejas en los niveles educativos bajo, medio y alto. Además de ello, considera variables como el “sexo” y la “edad”.

Para el Cono Sur, Cepeda (1998) analiza los movimientos tonales de anticadencia en un corpus de la ciudad de Valdivia, Chile, utilizando igualmente las variables sociales de “estrato social”, “edad” y “sexo”. Por último, para la variedad del español de Buenos Aires, Enbe y Tobin (2007) analizan la variación prosódica utilizando el modelo Métrico Autosegmental y considerando las variables de “género” y “edad”. Sin embargo, en esta última, la variable de estratificación sociocultural no fue considerada.

Estas investigaciones develan y priorizan la función sociolingüística de la entonación y, además, marcan una importante y prometedora ruta de análisis fonético que permitirá dilucidar sobre las características prosódicas en la producción y percepción del habla, en relación con el estrato sociocultural de sus hablantes.

3.3. Sobre el concepto de estratificación

Para llevar a cabo estudios de este tipo, el concepto de *estratificación* adquiere un papel protagónico, por ser la variable transversal que rige toda la investigación. Por consiguiente, ha habido diversas propuestas, principalmente de estudios de corte sociolingüístico, que pretenden definir y aplicar la estratificación social dentro de una comunidad de habla. Algunas de ellas son los conceptos de *estratificación sociocultural* (cfr. (López-Morales, 1983), *nivel sociocultural*, *nivel socioeconómico* (González Salgado, 2003: 556), *clase social* (Labov, 2006; Macionis y Plummer, 2011), *redes sociales* basada en la teoría de Højrups (Milroy y Milroy, 1992), *modos de vida* (Lastra y Martín-Butragueño, 2000), entre otras que generalmente coinciden en una o más variables para considerar en el análisis, por ejemplo: el nivel educativo, la profesión o los ingresos económicos (cfr. Silva-Corvalán y Arias, 2017).

En el caso específico de Colombia, la estratificación socioeconómica es una clasificación estatal elaborada por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), que tiene como objetivo situar las viviendas en seis estratos socioeconómicos, con un fin práctico para el cobro de tarifas diferenciales y subsidios en el pago de los servicios públicos. El criterio de clasificación por estratos se basa en las características físicas de las viviendas y su entorno, por lo que se miden aspectos como vías de acceso, tamaño del frente, antejardín, garaje, material de las fachadas, material del techo, de la puerta principal, acabados de baños y cocina (Mina Rosero, 2004: 55). Así, dada la naturaleza de esta estratificación, no puede considerarse como única variable en los estudios sociolingüísticos.

En este sentido, para la ciudad de Medellín, González-Rátiva y Grajales (2011) plantearon una propuesta de postestratificación en la variable “clase social” para el Corpus PRESEEA - Medellín (Proyecto para el Estudio del Español de España y América) (González-Rátiva, 2008). En ella propusieron una escala mixta que incluía como parámetros de evaluación del informante “1) la estratificación socioeconómica [del DANE], 2) los ingresos familiares en relación con la posesión de otros bienes inmuebles, 3) el nivel educativo en relación con la ocupación y 4) la posesión de un medio de transporte” (González-Rátiva & Grajales, 2011, p. 54). Dicha clasificación acertó en vincular la ya conocida estratificación socioeconómica realizada en Colombia, con otras variables que dan más pistas sociolingüísticas en relación a la comunidad de habla.

Sin embargo, la mayoría de las anteriores propuestas solo consideran las características del entrevistado, independientemente de las personas con las que conviva, desconociendo así la importancia de estas redes de convivencia en la conformación de las diferentes configuraciones tonales. Para el presente estudio se adaptó, para el contexto colombiano, la propuesta de estratificación de Sadowsky (2012) llamada EMIS (Metodología ESOMAR Modificada para la Investigación Sociolingüística). En ella, además de converger el nivel de estudio y la profesión del informante, que es claro debe estar presente en este tipo de investigaciones, se consideran también estas mismas variables para el respectivo conviviente. Este enfoque le da una perspectiva más completa a la estratificación sociocultural de los hablantes, debido a que considera las redes que habitualmente rodean al entrevistado y que pueden influir en los patrones de habla.

4. MATERIALES Y MÉTODOS

4.1. Participantes y corpus

En este estudio exploratorio se utilizó un muestreo estratificado con asignación igual para la variable de estrato sociocultural. Específicamente, se analizó la emisión de habla de 6

colaboradoras² femeninas, pertenecientes a la ciudad de Medellín³, monolingües y sin ninguna patología de habla. Sus edades oscilan entre los 25 y 45 años.

La clasificación sociocultural, como ya se mencionó, se hizo a partir de la adaptación de la metodología EMIS (Sadowsky, 2012), considerando las variables de estrato socioeconómico de la vivienda según el DANE, la profesión y el nivel de estudio de la colaboradora y, si aplicaba, del o de la conviviente.

Así, a la luz de las propuestas mencionadas, el procedimiento para la estratificación en la investigación ahora desarrollada consistió en asignarle un puntaje a cada sujeto según las variables: 1) nivel educacional propio y de la pareja, 2) profesión u oficio propio y de la pareja y, 3) estrato socioeconómico del DANE. A cada una de estas variables se le asignó una ponderación distinta, tal como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. *Ponderación de puntajes según estratificación sociocultural*

Variables	Puntuación
Nivel educacional	7
Profesión u oficio	6
Estrato socioeconómico DANE	6

La clasificación resultante de acuerdo a la suma de estas tres variables fue de dos estratos socioeconómicos, en este caso: clase media-alta (en adelante *Ma*) y clase media-baja (*Mb*), de acuerdo a los siguientes rangos de puntuación:

1) Medio-alto (*Ma*): 19-11.

2) Medio-bajo (*Mb*): 10-1.

La distribución de las colaboradoras es de 3 sujetos por cada estrato sociocultural estudiado.

Las entrevistas realizadas en Medellín se hicieron bajo la metodología y el corpus del proyecto *Mapa prosódico de Chile* (Román, 2016), con el objetivo de hacer futuros contrastes entre estas diferentes variedades dialectales del español. Específicamente, se estudió una muestra de habla estructurada que consiste en la lectura, de cada participante, de 54 frases, con diferente

² Debido a la semántica negativa que ha adquirido la palabra “informante” en el contexto de las diferentes dictaduras latinoamericanas, en el presente trabajo se opta por el concepto de “colaborador/a” para referirse a aquellas personas que, con sus voces, contribuyeron al desarrollo de este estudio.

³ Medellín es la capital del departamento de Antioquia, uno de los 32 departamentos en los que está dividida, administrativa y políticamente, Colombia. Es la ciudad más poblada del departamento y la segunda del país.

modalidad enunciativa (39 aseverativas y 15 interrogativas). El número de frases por todas las colaboradoras es de 324 frases en total.

El análisis del corpus se hizo fonéticamente, a partir del etiquetaje de cada vocal (átona y tónica) de la frase, la medición de los valores de las variaciones en Hz y semitonos y el cálculo del rango tonal de cada frase en cada colaboradora. Fonológicamente se empleó el sistema de transcripción Sp_ToBI en el marco teórico-metodológico del Modelo Métrico Autosegmental (Face & Prieto, 2007; Hualde, 2003; Hualde & Prieto, 2015; Pierrehumbert, 1980; Sosa, 1999). Finalmente, se aplicó un test de Wilcoxon para analizar si la pertenencia de las colaboradoras a cada grupo social era significativa de acuerdo a cada variable fonética cuantitativa considerada.

4.2. Procedimiento

Los datos se recogieron en la ciudad de Medellín, a través de una grabadora Tascam DR 100 y un micrófono externo Sennheiser e835.

Las colaboradoras debían leer cada una de las frases, evitando focalizaciones o matices emocionales. Posteriormente a la grabación, las muestras se editaron con el programa Praat (Boersma y Weenink, 1992-2018). La totalidad de las frases leídas está incluida en el análisis, es decir, no hubo necesidad de descartar oraciones, debido, por ejemplo, a problemas de lectura o cambio de intencionalidad comunicativa. De esta manera, se analizó un total de 324 frases, distribuidas en 6 colaboradoras.

Para el análisis acústico, las muestras de habla fueron segmentadas en frases y posteriormente etiquetadas, a partir de un textGrid, señalando cada una de las vocales (tónicas y átonas), y el último rastro de frecuencia fundamental. Asimismo, se creó y editó con Praat un objeto *Pitch* para cada frase, siguiendo la propuesta de Román y Muñoz-Builes (2020). A partir de este, se obtuvieron los valores de frecuencia fundamental, que conforman la curva entonacional, con más precisión y estabilidad. Posteriormente, los datos fueron analizados y graficados a través de RStudio (R Core Team).

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados encontrados en este estudio exploratorio sugieren que hay una diferencia en los rasgos prosódicos de los hablantes según la pertenencia a uno de los dos grupos socioculturales estudiados en esta ocasión. Este análisis muestra ser coherente con la hipótesis planteada inicialmente, a sabiendas de que hay que ampliar la muestra, para una mejor representatividad en los datos.

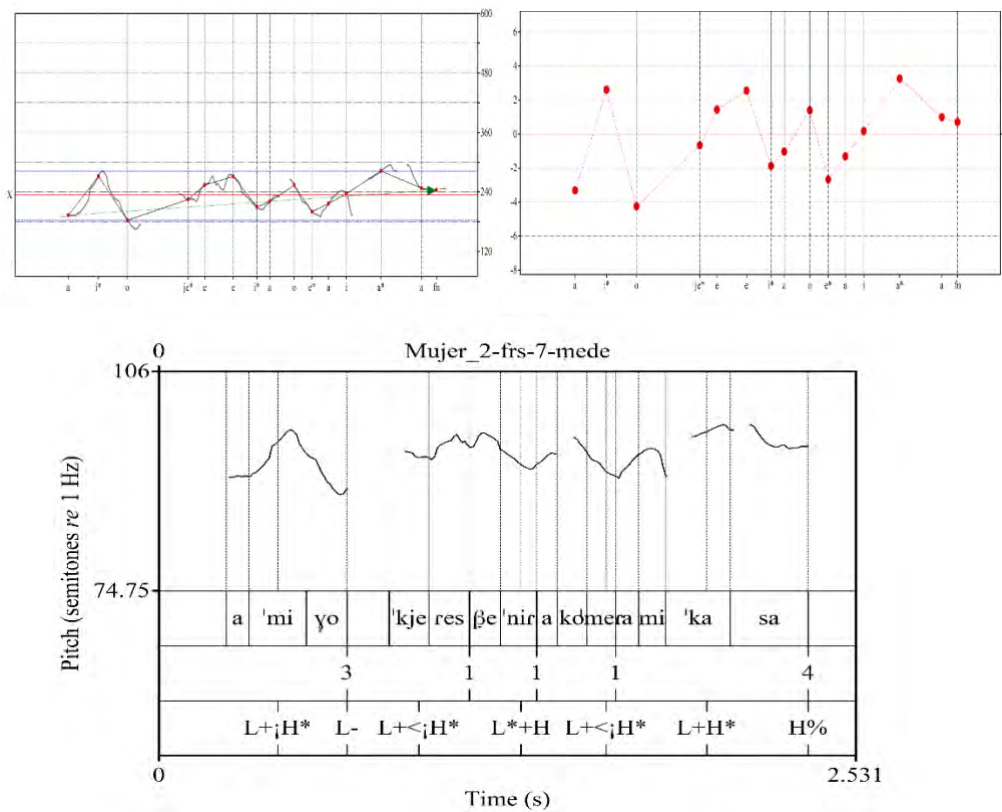
El análisis está organizado en dos apartados. En primer lugar, se presenta un acercamiento fonológico a la entonación, a partir del etiquetaje de algunos ejemplos desde el modelo Métrico Autosegmental; se hace énfasis en el comportamiento tonal del acento nuclear y del tono de

frontera. En segundo lugar se presenta un análisis fonético que abarca diferentes factores lingüísticos como el promedio en hercios, el rango tonal en semitonos, los valores mínimos y máximos, la velocidad de habla y la pendiente.

5.1. Características fonológicas de la entonación

Las Figuras 1 a 4 sugieren una notable diferencia prosódica entre los dos grupos socioculturales analizados. En estos dos ejemplos se observan dos frases interrogativas, en las que hay claramente diferencias fonéticas como la variación de la pendiente y de la inflexión final de las frases, según los grupos estudiados. Las figuras muestran, además, los valores en Hz y el valor frecuencial máximo y mínimo de las frases.

También se hacen evidentes diferencias fonológicas en el acento nuclear. Así, en el grupo *Mb* el acento nuclear se conforma por medio de un movimiento tonal ascendente durante la sílaba tónica, con el pico de f_0 alineado al final de la sílaba (L+H*) y un tono de frontera alto (H%) (Figura 1c). Por su parte, en el grupo *Ma* el acento nuclear se compone de un acento bitonal descendente (H+L*), seguido de un tono de frontera bajo (L%) (Figura 2c). Por tanto, en el primer grupo la tónica se posiciona en un tono alto (H*), y en el segundo grupo en un tono bajo (L*).

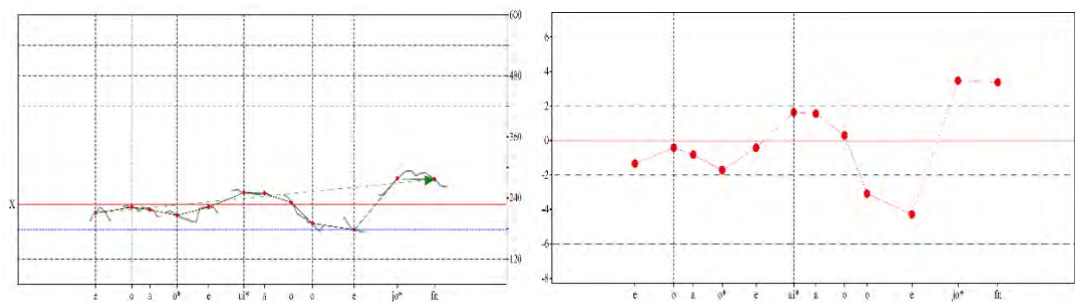


Finalmente, en la sílaba acentual final, cada grupo estudiado tiene un comportamiento tonal diferente, como ya se mencionó. En el grupo *Mb* hay un ascenso en la sílaba tónica y el pico tonal se localiza al final de esta sílaba. Luego, la entonación tiende a descender un poco, pero queda en un tono alto, respecto a la media de la frase ($L+H^* H\%$). Por su parte, en el grupo *Ma* se presenta un descenso de la F_0 en la sílaba tónica, que sigue descendiendo, obteniendo un tono bajo en el tono de frontera ($H+L^* L\%$).

En el segundo ejemplo, representado en la Figuras 3 y Figura 4, se presenta una frase del proyecto AMPER (*Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico*) presente en el corpus utilizado para esta investigación. Dicha frase tiene la estructura SVO (sujeto, verbo, objeto), sin expansión de ningún tipo, ni de sujeto ni de objeto.

En la Figura 3 se observa que en la frase, emitida por una mujer del grupo *Mb*, el acento inicial es diferido a la postónica ($L+<H^*$), sílaba en la que se alinea el pico tonal. Seguidamente hay un descenso de f_0 en la sílaba tónica (H^*+L) y, finalmente, un movimiento tonal ascendente en el tonema, con el pico localizado en la misma sílaba ($L+H^* H\%$).

En la Figura 4, frase perteneciente a una mujer del grupo *Ma*, se presenta un primer acento caracterizado por un valle de f_0 en la sílaba tónica, con ascenso en la sílaba postónica (L^*+H). Posteriormente, en el segundo acento se observa el mismo comportamiento de este acento en el grupo anterior, es decir, un descenso de f_0 en la sílaba tónica (H^*+L). Finalmente, el tonema se compone de un nuevo descenso de f_0 en la sílaba tónica, seguido de un tono de frontera bajo ($H^*+L L\%$).



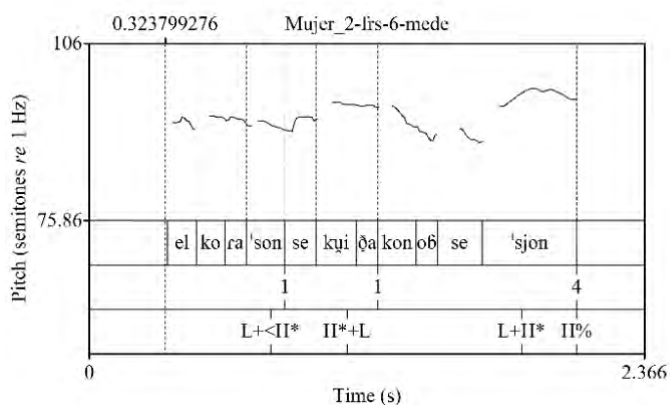


Figura 3. Ejemplo de interrogativa en estrato medio-bajo (Mb): Gráficos de ejemplo de (a) variaciones en Hz, (b) diferencia en st de cada punto en relación con el promedio (en la misma emisión) y (c) etiquetaje con Sp_ToBI. (¿El corazón se cuida con obsesión?).

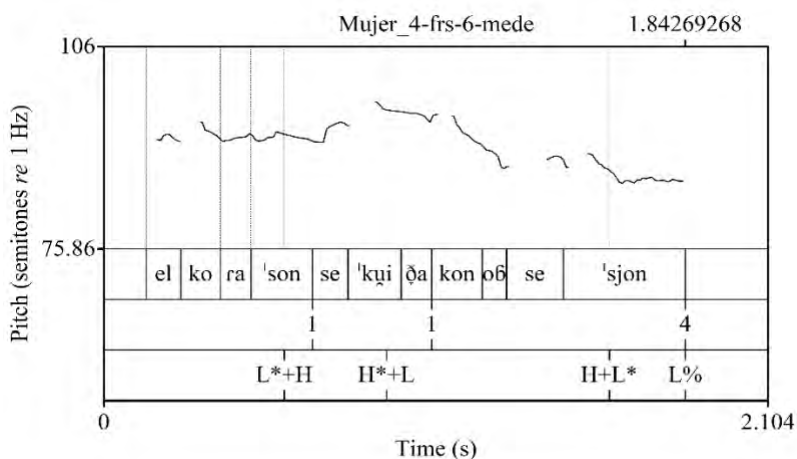
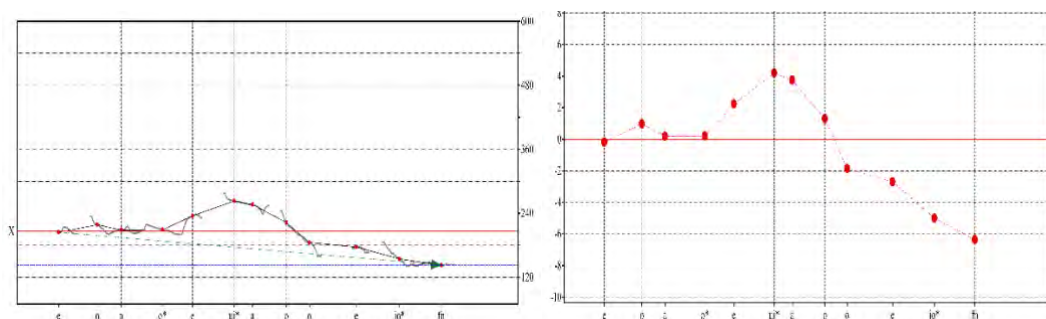


Figura 4. Ejemplo de interrogativa en estrato medio-alto (Ma): Gráficos de ejemplo de (a) variaciones en Hz, (b) diferencia en st de cada punto en relación con el promedio (en la misma emisión) y (c) etiquetaje con Sp_ToBI. (¿El corazón se cuida con obsesión?). Estrato Ma

En resumen, puede plantearse una primera diferencia de carácter fonológico entre la prosodia de los dos grupos socioculturales estudiados: el acento nuclear en las frases interrogativas tiende a ser alto y ascendente (H* H%) en el grupo *Mb* (clase *Media Baja*), mientras que en el grupo *Ma* (clase *Media Alta*) el acento nuclear tiende a ser bajo y descendente (L* L%).

5.2. Características “fonéticas” de la entonación

En este apartado se analizan las diferencias del promedio, rango tonal, valores mínimos y máximos, velocidad y pendiente de las frases aseverativas e interrogativas, diferenciadas según los dos grupos socioculturales considerados para este estudio. Los resultados de los test de Wilcoxon realizados para cada variable cuantitativa se resumen en la Tabla 2 y serán comentados a lo largo del texto.

Tabla 2. Resultados de los test de Wilcoxon para cada variable cuantitativa. El intervalo de confianza revela diferencias significativas cuando los intervalos no pasan por cero

VARIABLES	W	p-Value	Intervalo de confianza (95%)	
Promedio	16271	0.0001881	5.455732	16.925367
Rango tonal	16991	4.463e-06	1.266730	2.782808
Valores mínimos	12882	0.7763	-7.695075	5.539599
Valores máximos	18639	6.017e-11	21.33476	36.26281
Velocidad	13659	0.5245	-0.06411381	0.10944378
Velocidad habla espontánea	188	0.001187	3.330286	15.008890
Pendiente aseverativas	6223	0.2304	-6.731703	1.875823
Pendiente interrogativas	636	0.002157	-30.053565	-6.728034

En primer lugar, hay una diferencia respecto al promedio, en hercios, de la frecuencia fundamental, siendo el grupo de participantes *Ma*, el que tiene valores mayores, tanto en aseverativas (206 Hz frente a 196Hz de *Mb*), como en interrogativas (229 Hz frente a 218Hz de *Mb*). Esto implica que el habla de las participantes del grupo *Ma* tiende a ser más aguda que en el grupo *Mb*.

En la Tabla 3 y Figura 5 se ilustran estos valores de promedio y, además, se evidencia que la distribución de los datos en esta pequeña muestra se hace de manera más amplia en el grupo *Ma*, lo que adelanta que hay una diferencia de rango tonal de acuerdo a la variable diastrática. El test de Wilcoxon mostró que, efectivamente, hay diferencias significativas entre los estratos de acuerdo al promedio ($p=0.0001881$).

Tabla 3. Promedio en hercios de la f_0 en aseverativas e interrogativas

	Promedio XHz	
	Aseverativas	Interrogativas
Ma	206	229
Mb	196	218

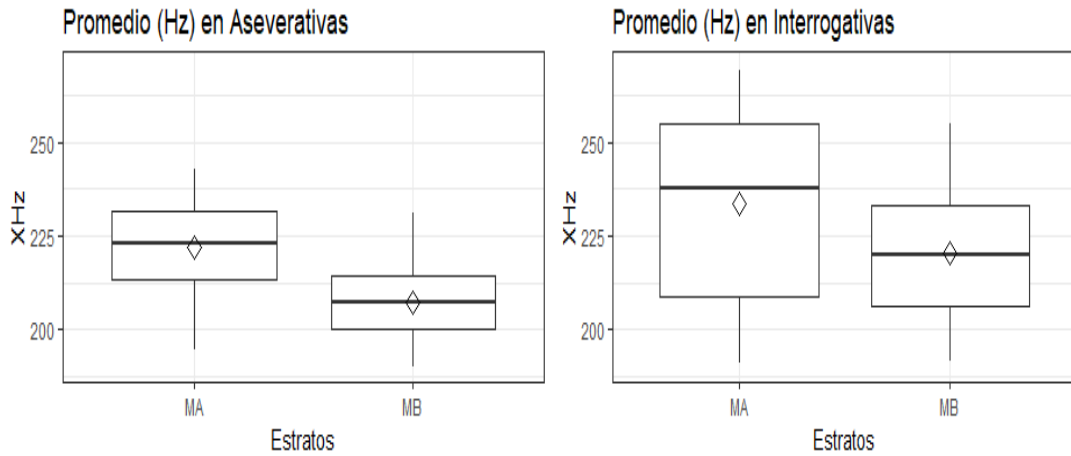


Figura 5. Diagrama de cajas del promedio en Hz de aseverativas e interrogativas en los grupos Ma y Mb. El diamante marca el promedio y la barra de cada caja, la mediana

Ahora bien, en la Figura 6 se observa que el rango tonal es mayor en el grupo Ma, en ambas modalidades oracionales. Esta variable resultó ser significativa en el test de Wilcoxon ($p=4.463e-06$), por lo que se asume que esta variable difiere mucho entre los estratos socioculturales analizados.

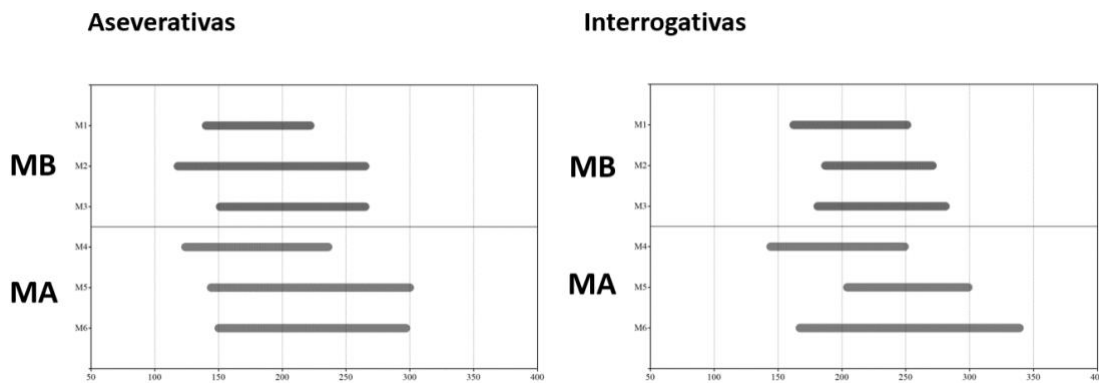


Figura 6.

Rango tonal (en Hz) de aseverativas e interrogativas en Mb y Ma

Estos datos, relativizados a semitonos (st), reflejan una clara diferencia de rangos entre los dos grupos socioculturales: 1,3 st de diferencia en las aseverativas y 2,2 st de diferencia en las

interrogativas. Estas diferencias, que en principio son diferencias perceptibles, pueden observarse en la Figura 7 y apoyan la idea de que el rango tonal sí muestra diferencias estadísticas y perceptivas de acuerdo al estrato sociocultural, lo que es coherente con la expectativa inicial de la hipótesis formulada.

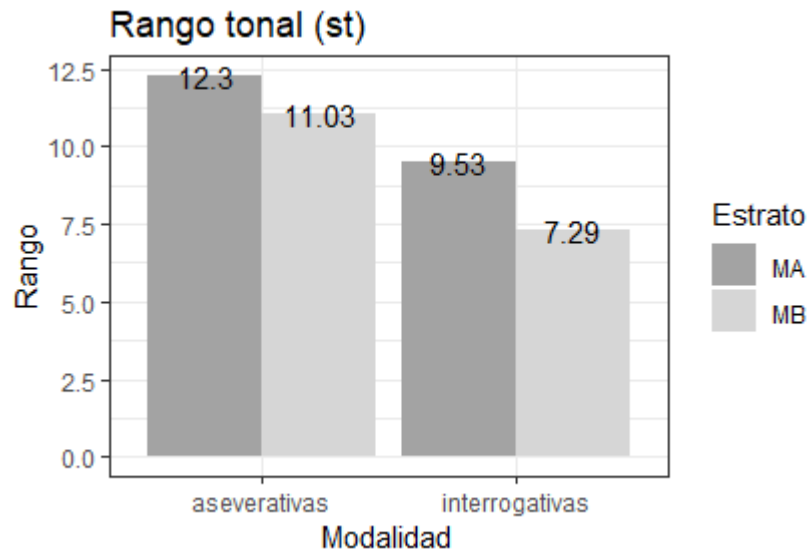


Figura 7. Rango tonal en semitonos de aseverativas e interrogativas en Ma y Mb

En coherencia con lo anterior, la tercera diferencia prosódica de acuerdo al grupo social, se marca en los valores mínimos y máximos de cada grupo. En la Figura 8 se observa que, si bien la mayor distribución de frecuencias de los valores mínimos se encuentran alrededor de los 150 Hz para ambos grupos, en el grupo *Mb* se presenta mayor frecuencia de valores mínimos por debajo de los 100 Hz, en comparación con la frecuencia, en este mismo intervalo, del grupo *Ma*. Sin embargo, el test de Wilcoxon demuestra que los valores mínimos no son significativos estadísticamente ($p=0.7763$).

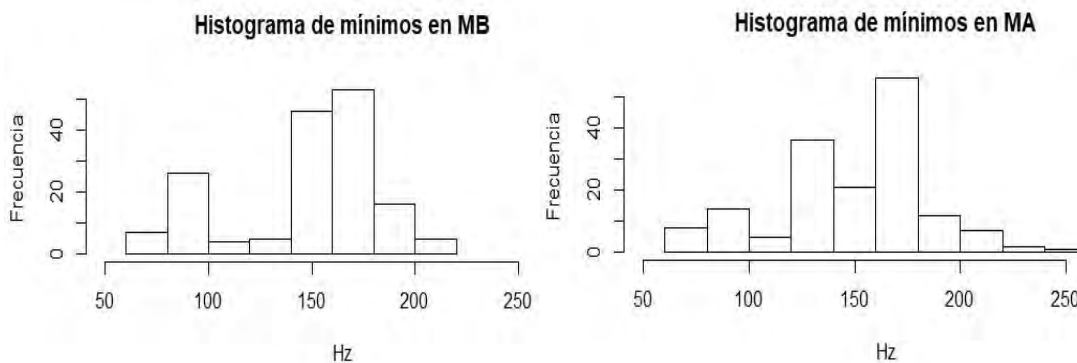


Figura 8. Histogramas de valores mínimos en grupos Mb y Ma

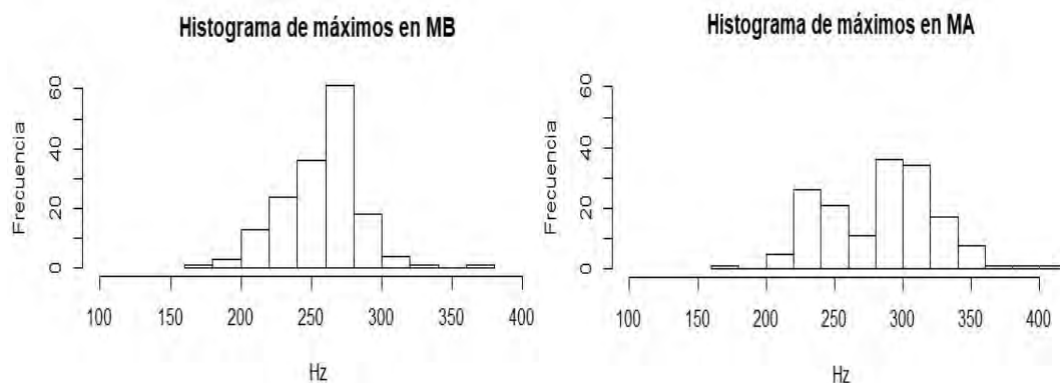


Figura 9. Histogramas de valores máximos en grupos Mb y Ma

Por su parte, la distribución de los valores máximos sí resulta estadísticamente significativa al aplicar el test de Wilcoxon, de acuerdo con el estrato sociocultural estudiado ($p=6.017e-11$). En la Figura 9 se observa que a partir de 300 Hz, se nota muy poca frecuencia en los valores del grupo Mb, pues la mayoría se concentran entre los 250 y 280 Hz aproximadamente. Por el contrario, en el grupo Ma, estos valores máximos oscilan alrededor de los 300 Hz. Específicamente, el valor máximo dentro del grupo Ma fue de 401 Hz, y en el grupo Mb de 363 Hz; ambos presentes en frases de modalidad interrogativa. Con estos datos se reitera la tendencia aguda en las voces femeninas del grupo Ma y la tendencia menos aguda para las voces del grupo Mb.

Hasta este punto, las variables que pueden funcionar como parámetros estratificadores de la entonación, en esta muestra de habla, son el valor del promedio, el rango tonal y los valores máximos dentro del rango tonal.

Otro aspecto a explorar es la velocidad de habla. Esta variable es definida como la mayor o menor rapidez con que un hablante pronuncia sus enunciados (Gil-Fernández, 2007: 308; Kendall, 2013) y puede medirse considerando el número de vocales, el número de sílabas o el número de palabras que se pronuncian en una unidad de tiempo. Para este estudio se optó por la primera opción, el número de vocales pronunciadas en el transcurso del enunciado. En este sentido, el test de Wilcoxon arrojó que la variable velocidad en el corpus analizado no es significativa estadísticamente ($p=0.5245$) para diferenciar los estratos socioculturales.

Sin embargo, partiendo de la creencia, que pareciera ser generalizada dentro de la comunidad de habla de Medellín, de que las personas con mayor estrato sociocultural tienden a hablar más pausadamente y, de manera inversa, las personas de menor estrato sociocultural tienden a hablar con mayor rapidez, se planteó como hipótesis que la formalidad en la lectura de frases, tarea utilizada en este estudio, pudo estar interfiriendo con los resultados. De esta manera, la exploración de más datos y en otros estilos de habla, o la medición de las velocidades de ascenso y descenso tonales, podría presentar un panorama más amplio de los resultados de la velocidad en general.

A propósito de esta reflexión se hizo una submuestra de habla espontánea, específicamente de la tarea de la conversación, con el objetivo de comprobar esta nueva hipótesis. Se seleccionaron cinco frases aseverativas por cada persona, y con el mismo método utilizado en la lectura de frases, se midió el número de vocales realizadas en cada enunciado en función del tiempo utilizado por cada una de las colaboradoras.

En este nuevo conjunto de datos el test de Wilcoxon resultó significativo ($W = 188$, $p\text{-value} = 0.001187$, $IC (95\%) = 3.330286 \text{ } 15.008890$), lo que permite afirmar que la velocidad es una variable que diferencia a los dos estratos socioculturales de Medellín, como se evidencia en la Figura 10, pero solo para el caso del habla espontánea. Asimismo, se sugiere la importancia de que en la investigación socioentonativa se consideren varios estilos de habla, ya que estos pueden presentar valores diferentes para cada caso.

Este resultado de la velocidad en habla espontánea concuerda con algunas investigaciones sobre velocidad de habla, en las que se ha demostrado que una velocidad de articulación lenta y con silencios, puede ser marcadora del habla del poder (Duez, 1997: 651)⁴. En este sentido, en el grupo *Mb*, la velocidad es mayor en tanto las participantes no se autorrepresentan como portadoras de hablas de poder y, por tanto, su articulación es rápida y con pocos silencios.

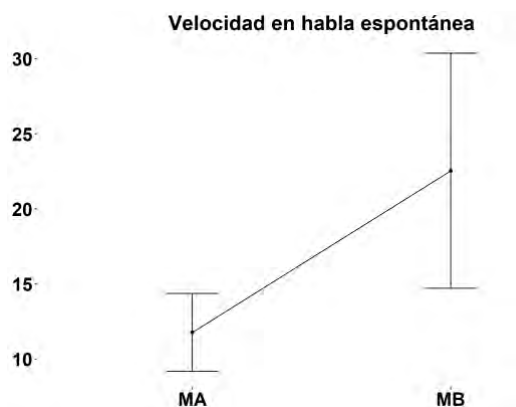


Figura 10. Gráfico de medias de los estratos analizados. Las barras de errores representan intervalos de confianza (95%). El intervalo de confianza del estrato Mb es claramente mayor al de Ma, en donde los datos están más concentrados. Los intervalos de confianza no se superponen entre sí.

Finalmente, se analiza la diferencia diastrática de acuerdo a la pendiente. Como puede apreciarse en la Tabla 4, en las frases aseverativas la pendiente es negativa para ambos estratos socioculturales. Esto indica que, para todos los casos, la curva entonacional fue descendente,

⁴ La autora analiza tres discursos políticos argumentativos de François Mitterrand, que se realizan en los años 1974, 1984 y 1988, en posiciones de poder diferentes. En el primer discurso fue rival/oponente en un programa televisivo y produjo una tasa de velocidad mayor, en comparación con los otros dos discursos que produjo como presidente, en la cima de la escala de poder, con una tasa de velocidad mucho menor.

desde el primer valor de f_0 hasta el último rasgo tonal de la frase. El promedio de la pendiente para el grupo *Ma* fue de -37, y para el grupo *Mb* de -35 (Figura 11a), lo que refleja un rango tonal un poco mayor para el grupo *Ma*. En el test de Wilcoxon esta variable no resultó significativa en la modalidad aseverativa ($p= 0.2304$).

Tabla 4. Valor de las pendientes en grupos *Ma* y *Mb*

	MA	MB
Aseverativas	-37	-35
Interrogativas	-14	+5

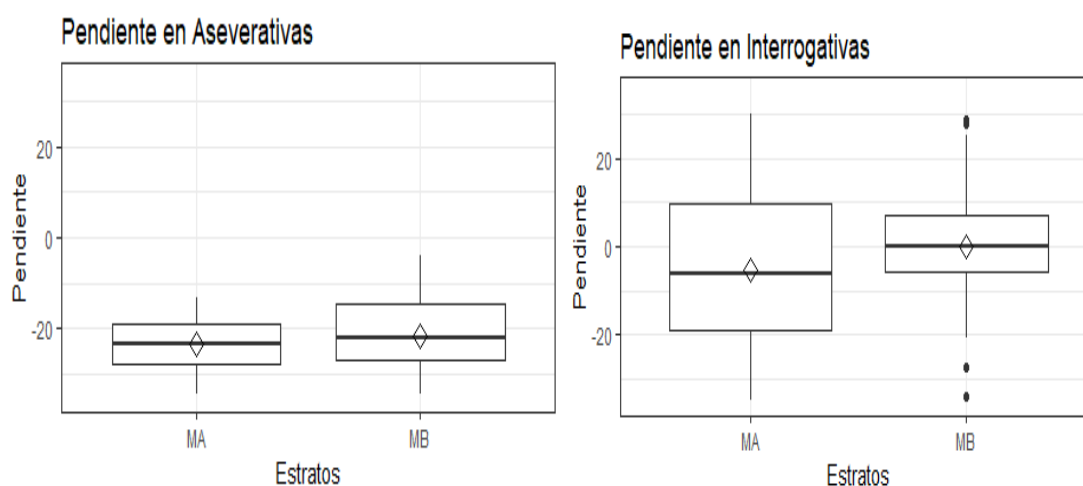


Figura 11. Pendiente de a) aseverativas y b) interrogativas en los grupos *Ma* y *Mb*

Por su parte, en las frases con modalidad interrogativa hay un comportamiento peculiar de la pendiente, como se observa en la Figura 11b, y como se adelantó en 4.1. En el grupo de colaboradoras de *Mb* el promedio de la pendiente fue de +5, un valor positivo, lo que significa que la entonación fue ascendente en esta modalidad. Sin embargo, en el grupo *Ma* el promedio de la pendiente fue de -14, un valor negativo, muy por debajo respecto al grupo anterior. El test de Wilcoxon permitió confirmar que las diferencias son significativas ($p= 0.002157$) entre ambos grupos socioculturales analizados.

Como prueba complementaria para la variable “pendiente” se aplicó el test K-S (Kolmogórov-Smirnov), prueba no paramétrica que permitió probar si los dos grupos socioculturales venían de la misma población, o si tenían una diferencia significativa entre ellos. Los resultados ($D= 0.42$, $p=0,0005593$) fueron congruentes con la prueba anterior, permitiendo afirmar que hay una distancia entre los grupos que los diferencia de manera significativa, como se observa en la Figura 12.

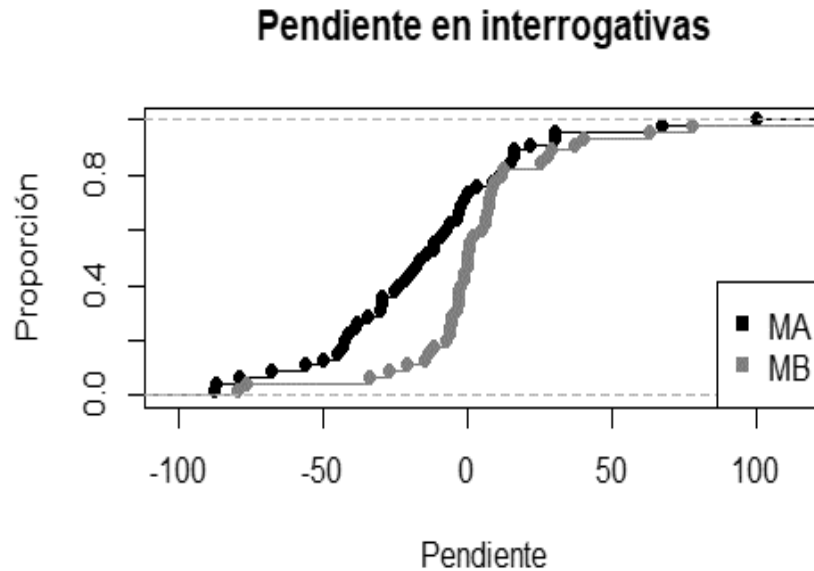


Figura 12. *Ks Test para la pendiente en la modalidad interrogativa*

Este dato revela que la entonación, específicamente en este grupo social estudiado, tiende a ser descendente, una característica dialectal que se había notado en Osorio y Muñoz-Builes (2011) para las interrogativas parciales y totales, en Velásquez-Upegui (2013: 110) y Muñoz-Builes (2020) para interrogativas absolutas, y en Muñetón-Ayala y Dorta (2018: 176–179) para interrogativas con final paroxítono y proparoxítono. Ahora, según los resultados de los datos estudiados en esta investigación, el tonema descendente, además de ser característica dialectal, responde también a una variación diastrática.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman la hipótesis planteada inicialmente: hay una diferencia diastrática en la entonación de las mujeres de la ciudad de Medellín, Colombia en lo concerniente al rango tonal y al acento nuclear. Asimismo, este análisis permite complementar que, además de estas dos variables, el promedio, los valores máximos y la pendiente en las interrogativas contribuyen a la diferenciación de los dos grupos socioculturales estudiados.

Las variables que no tuvieron significación estadística en el test de Wilcoxon fueron la velocidad en la lectura, los valores mínimos y la pendiente en las aseverativas. Recuérdese que la variable de velocidad no fue significativa en la tarea de lectura, pero sí lo fue en el análisis de frases extraídas de conversación. Es importante recalcar la necesidad de incluir en los análisis socioentonativos muestras de habla en contextos razonablemente naturales, que permitan establecer diferencias con otros tipos de tareas más controladas.

Las voces femeninas del grupo *Mb* tienen más valores mínimos, con frecuencias más bajas, tienen menor rango tonal y una velocidad mayor en el habla espontánea. La pendiente fue positiva para todas las frases aseverativas, y negativa para la mayoría de las frases interrogativas. El tono de frontera predominante en las interrogativas fue H%.

Por su parte, las voces del grupo *Ma* tienden a ser más agudas y a tener más valores máximos; tienen un mayor rango tonal y una velocidad menor. La pendiente fue positiva para todas las aseverativas y para la mayoría de las interrogativas y, por tanto, el tono de frontera con mayor frecuencia fue L%.

Para verificar que la variedad diastrática se extiende, con las mismas o diferentes variables en toda la ciudad, es necesario ampliar la investigación a otros grupos dentro de la comunidad de habla, como por ejemplo, colaboradores masculinos, de diferentes rangos etarios, de zonas rurales, entre otros. Así, se podrá ir complementando el análisis hacia los mecanismos de innovación y de difusión de los cambios lingüísticos que se están llevando a cabo en materia entonativa en la ciudad de Medellín.

Referencias bibliográficas

- Boersma, Paul y Weenink, David. Praat (Version 6.0.43), 1992-2018 [Software].
- Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Cepeda, G. (1998). El movimiento anticadencial en la entonación del español de Valdivia: ejemplos. *Estudios Filológicos*, (33), 23–40. <https://doi.org/10.4067/S0071-17131998003300002>
- Duez, D. (1997). Acoustic markers of political power. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(6), 641–654. <https://doi.org/10.1023/A:1025008124631>
- Enbe, C., & Tobin, Y. (2007). Sociolinguistic variation in the intonation of Buenos Aires Spanish. *Sociolinguistic Studies*, 1(3), 347–382. <https://doi.org/10.1558/sols.v1i3.347>
- Face, T., & Prieto, P. (2007). Rising accents in castilian spanish: a revision of Sp-ToBI*. *Journal of Portuguese Linguistics*, 1(6), 117–146.
- Gil-Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.
- González-Rátiva, M. C. (2008). Corpus Sociolingüístico de Medellín Preseca-Medellín [Base de datos]. Medellín: Universidad de Antioquia.

- González-Rátiva, M. C., & Grajales, R. (2011). La clase social en el Corpus Preseca-Medellín. *Lenguaje*, 39(1), 41–64. Retrieved from http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/juridicas3-2_6.pdf
- González Salgado, J. A. (2003). Sociolingüística española. Metodología. *AnMal*, 2(XXVI), 549–560.
- Hidalgo-Navarro, A. (2019). *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hidalgo-Navarro, A., & Cabedo Nebot, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Madrid: Arco.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico y autosegmental. In P. Prieto (Ed.), *Teorías de la entonación* (pp. 155–184). Barcelona: Ariel.
- Hualde, J. I. (2010). Los sonidos de la lengua: fonética y fonología. In J. I. Hualde, A. Olarrea, A. M. Escobar, & C. Travis (Eds.), *Introducción a la Lingüística Hispánica* (2nd ed., pp. 45–122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hualde, J. I., & Prieto, P. (2015). Intonational variation in Spanish. In S. Frota & P. Prieto (Eds.), *Intonation in Romance* (pp. 350–391). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685332.003.0010>
- Kendall, T. (2013). *Speech Rate, Pause and Sociolinguistic Variation. Studies in Corpus Sociophonetics* (Palgrave M). Gran Bretaña. <https://doi.org/10.1057/9781137291448>
- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/2092899>
- Lastra, Y., & Martín-Butragueño, P. (2000). El modo de vida como factor sociolingüístico en la ciudad de México. *Estructuras En Contexto. Estudios de Variación y Cambio*, 13–43.
- López-Morales, H. (1983). *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica.
- Macionis, J. J., & Plummer, K. (2011). *Sociología* (4th ed.). Madrid: Pearson. Retrieved from <http://escuelasuperior.com.ar/instituto/wp-content/uploads/2015/10/Sociología-Macionis-y-Plummer.pdf>
- Martín-Butragueño, P. (2011). Estratificación sociolingüística de la entonación circunfleja mexicana. In P. Martín-Butragueño (Ed.), *Realismo en el análisis de corpus orales. Primer coloquio de cambio y variación lingüística* (pp. 93–121). México: El Colegio de México.
- Martínez-Celdrán, E. (1996). Prosodia. In *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética* (2nd ed., pp. 121–133). Barcelona: Octaedro. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1040325>

Martínez-Celdrán, E., & Fernández-Planas, A. M. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Milroy, L., & Milroy, J. (1992). Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in Society*, 21(01), 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0047404500015013>

Mina Rosero, L. (2004). Estratificación socioeconómica como instrumento de focalización. *Economía y Desarrollo*, 3(1), 53–67.

Mora, E., & Asuaje, R. A. (2009). *El canto de la palabra: Una iniciación al estudio de la prosodia* (1st ed.). Mérida: Universidad de Los Andes. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/59069708/prosodia>

Moreno Fernández, F. (1998). El estudio sociolingüístico de la entonación. *Oralia: Análisis Del Discurso Oral*, 5(1), 95–118.

Moreno Fernández, F. (2005). La entonación de las enumeraciones. Análisis sociolingüístico. *Lingüística*, 15, 45–74.

Muñetón Ayala, M. A. (2016). La F0, duración e intensidad de las oraciones interrogativas absolutas en un informante varón de Medellín. *Estudios de Fonética Experimental*, (XXV), 167–192.

Muñetón Ayala, M. A., & Dorta Luis, J. (2015). La entonación declarativa e interrogativa en el español colombiano de Medellín: voz femenina vs. masculina. *Boletín de Filología*, 50(2), 103–122.

Muñetón Ayala, M. A., & Dorta Luis, J. (2018). La entonación de Colombia. In *La entonación declarativa e interrogativa en cinco zonas fronterizas del español: Canarias, Cuba, Venezuela, Colombia y San Antonio de Texas* (pp. 159–183). Alemania: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Muñoz-Builes, D. M. (2016). Declarativas e interrogativas con expansión en sujeto: análisis prosódico de una informante de Medellín. *Lingüística y Literatura*, 37(69), 51–77. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a02>

Muñoz-Builes, D. M. (2020). Configuraciones nucleares en la entonación del español de Antioquia, Colombia. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 8(2), 39–64. <https://doi.org/doi.org/10.19130/iifl.adel.2020.2.24872>

Navarro Tomás, T. (1948). *Manual de entonación española* (2nd ed.). Nueva York: Columbia University.

Osorio, G. M., & Muñoz-Builes, D. M. (2011). La entonación del enunciado interrogativo en el español de la ciudad de Medellín. *Lingüística y Literatura*, 60, 209–225.

Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Massachusetts Institute of Technology.

Quilis, A. (1988). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Román, D. (2016). Mapa prosódico de Chile. Descripción fonética y fonológica de rasgos suprasegmentales del español hablado por chilenos. Santiago: Fondecyt N°1130720.

Román, D., & Muñoz-Builes, D. M. (2020). Tono y frecuencia fundamental. Propuesta metodológica para su estudio. In E. Pérez-Barajas & A. Hernández-Díaz (Eds.), *Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas* (pp. 67–86). Colima: Universidad de Colima y UNAM.

Sadowsky, S. (2012). *Naturaleza fonética y estratificación sociolingüística de los alófonos vocálicos del castellano de Concepción (Chile)*. Universidad de Concepción.

Silva-Corvalán, C., & Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (2nd ed.). Georgetown: Georgetown University Press.

Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.

Velásquez-Upegui, E. (2013). *Entonación del español hablado en Colombia*. Colegio de México.

Velásquez-Upegui, E. (2014). La entonación de enunciados interrogativos transaccionales en el español hablado en Colombia. *Forma y Función*, 27(2), 207–246. <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47672>

Velásquez-Upegui, E. (2016a). Diferencias prosódicas en la realización de vocativos: datos del español hablado en Colombia. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 63, 103–132.

Velásquez-Upegui, E. (2016b). Entonación de mandatos y ruegos en cuatro dialectos colombianos. *Lingüística y Literatura*, 37(69), 31–49. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a01>

¿Coméis, comés o comís? Las clases verbales del español y la variación en el voseo americano

*¿Coméis, comés or comís? Verbal classes in Spanish and its variation in American voseo.
Verbal classes in Spanish and the variation in American Voseo*

Miguel Vázquez-Larruscáin

Universitet i Sør-Øst Norge

miguel.vasquez-larruscain@usn.no

Mercedes Teira

Universitet i Sør-Øst Norge

mariat@viken.no

Ana Sieder

Universitet i Sør-Øst Norge

Anasi@viken.no

Resumen

Los neogramáticos tratan coméis/comés/comís como el resultado de cambios fonéticos regulares más analogía. Los cambios regulares serían cantades > canta.es > cantáis y comedes > comés, así como partides > partís. La analogía sería doble y excluyente. O bien cantáis o cantaes devienen cantás, por influjo de comés; o bien comés da coméis por influjo de cantáis. Finalmente, coméis daría comís por analogía con partís. Sólo el último proceso ha generado controversia. En nuestra opinión, por el contrario, ningún proceso es válido. En su lugar, proponemos un sistema fonológico definido por el cruce de dos parámetros binarios que todas las formas deben respetar. Un parámetro decide la tolerancia o no de diptongos. El otro, el mantenimiento o la pérdida de la diferencia alomórfica entre los verbos de las clases en -er y en -ir.

Palabras clave: voseo, variación morfológica, conjugación española, parámetros.

Abstract

Neogrammarians dealt with coméis/comés/comís as the outcome of regular phonetic changes plus analogy. The regular changes would be cantades > canta.es > cantáis and comedes > comés, as well as partides > partís. Further on, two incompatible analogical processes would apply. In one, cantáis or cantaes becomes cantás, attracted by comés. In the other, comés becomes coméis, attracted by cantáis. Finally, coméis becomes comís attracted by partís. Only the last step has been controverted in the past. In our opinion, contrariwise, none of those analogical processes is valid. Instead, we propose that the variation attested in voseo endings is the outcome of a phonological system defined by the crossing of two binary parameters that all conjugated words must respect. One parameter is whether diphthongs are tolerated or not. The other is about whether classes -er and -ir have different allomorphs or fuse them into one.

Keywords: voseo, morphological variation, Spanish conjugation, parameters.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las cosas más llamativas del VOSEO americano, o voseo tuteante, si se prefiere es la variación en sus desinencias verbales, ver (1) abajo; ver también Di Tullio 2010, para contrastar los cuatro tipos desinenciales desde una perspectiva argentina, junto a una propuesta terminológica.

Ejemplo 1. Diferentes tipos de voseo verbal.

- a. Si no lo aceptás, vos te lo perdés (mayoritaria: Cono Sur, Centroamérica)
- b. Si no lo aceptáis, vos te lo perdéis (minoritaria: Zulia/Venezuela)
- c. Si no lo aceptái, vos te lo perdíh (Chile)
- d. Si no lo aceptás, vos te lo perdís (minoritaria: Andes)

En el ejemplo 1 la morfología verbal voseante ofrece una muestra de gran plasticidad, especialmente si comparamos las formas de la clase segunda *vos coméis* – las menos, con alternativas como *vos comés* -las más, o incluso *vos comís* –variante característica del voseo chileno, y atestiguada de forma esporádica desde el noroeste argentino hasta los andes colombianos. Esta rica variación verbal del voseo tuteante contrasta con la uniformidad del *voseo reverente* (ver la entrada sobre *voseo* en el Diccionario Panhispánico de Dudas, de aquí en adelante DPD), así como con la de las formas verbales que concuerdan con 'vosotros', a pesar de que el voseo americano se halla históricamente emparentado con ambas. Ahora bien, la diferencia entre la estabilidad y la variación de unos y de otros se debe sin duda al simple hecho de que el voseo americano ni cuenta ni ha contado con los cuidados prescriptivos con los que siempre se ha protegido la conjugación de 'vosotros' y, por ende, la del voseo reverente, cuyas formas verbales son precisamente copias idénticas del 'vosotros' peninsular.

Las desinencias diptongadas {*cantáis, tenéis, vivís*} fueron las únicas adoptadas por la norma escrita, culta y literaria durante los siglos clásicos. Los autores renacentistas y los del Siglo de Oro las emplearon en los dos tiempos de presente y en el futuro, siguiendo la norma de Nebrija (Cuervo 1893:74), mientras que en el resto de los tiempos conservaron las formas plenas con la terminación –des, tales como 'amábades', o 'temiéssedes' (Cuervo 1983, Malkiel 1948). A partir del siglo XVIII, las desinencias con diptongo se generalizan en todos los tiempos verbales, tanto 'coméis' como 'comíais' o 'comisteis', y así se han mantenido en las gramáticas al igual que en la práctica literaria, desde los neoclásicos del siglo XVIII hasta hoy (Cuervo 1893).

Cuadro 1. Desinencias de segunda de plural en los siglos XIV, XVI y XVIII

	XIV	XVI	XVIII
Prs. Ind.	<i>cantades, comedes</i>	<i>cantáis, coméis</i>	
Prs. Subj.	<i>cantedes, comades</i>	<i>cantéis, comáis</i>	
Futuro.	<i>cantaredes, comeredes</i>	<i>cantaréis, comeréis</i>	
Imp. Ind.	<i>cantábades, comiades</i>		<i>cantabais, comíais</i>
Imp. Subj.	<i>cantássedes, comiessedes</i>		<i>cantaseis, comieseis</i>
Condicional	<i>cantariades, comeriades</i>		<i>cantariáis, comeriáis</i>
Pretérito	<i>cantastes, comiste</i>		<i>cantasteis, comisteis</i>

Por todo ello, la variedad del voseo americano sólo se entiende si se tiene en cuenta que su morfología se independiza de la del voseo clásico, tal vez de forma gradual, entre los siglos XVII y XIX (Bertolotti 2015), una vez que el voseo americano devino, de forma gradual, un voseo exclusivamente tuteante, empleado siempre en el trato íntimo y de confianza. Esta independencia morfológica ante el voseo clásico e indirectamente ante las formas de 'vosotros' no es óbice para que, en su origen, el voseo tuteante haya podido heredar parte de la variedad morfológica que, con seguridad, se dio en el voseo clásico entre los siglos XV-XVIII, si no en los usos literarios, sí al menos en la lengua coloquial de las clases iletradas (Cuervo 1893:73)¹. En el cuadro siguiente tratamos de reproducir, de forma esquemática, la rica variación que se desencadena en las formas verbales voseantes tras la pérdida de la -d- intervocálica de la desinencia -des en el periodo pre-clásico del siglo XV, con el fin de ilustrar cómo la variación del medieval castellano es un precedente lejano de la que encontramos en el voseo americano a partir del siglo XVIII.

Cuadro 2. Desinencias verbales del voseo áureo.

Variedad escrita	Variedades orales	
- <i>comedes</i>	- <i>comedes</i>	XII-XIII
- <i>comedes/comés/coméis</i>	- <i>comedes/comés/coméis/comís</i>	XV
- <i>coméis</i>	- <i>coméis/comés/comís...</i>	XVI-XVIII
Vosotros y Voseo Reverente	Voseo Tuteante	
- <i>amáis, teméis, vivís</i>	- <i>amáis, teméis, vivís</i> - <i>amáis, temís, vivís</i> - <i>amás, temés, vivís</i> - <i>amás, temís, vivís</i>	XVIII-XXI

¹ La afirmación de Cuervo 1893 de que las desinencias del vos clásico no se hallaban fijas en el habla coloquial se corresponde, por ejemplo, con el testimonio de obras literarias que reproducen el habla popular como *La Lozana Andaluza*, escrita por Francisco Delicado y publicada en 1528, analizada lingüísticamente por Di Tullio 2006:45-48, quien confirma dicha variación.

En este trabajo nos proponemos abordar la cuestión de cuáles son las causas lingüísticas que en su momento dieron pie a esta rica variación morfológica y las que aún hoy la mantienen –un tema que, por otra parte, cuenta con un cierto pedigrí, al haber despertado la atención de uno de los padres de la filología moderna en español, el colombiano José Rufino Cuervo, interesado en la historia de las segundas personas del plural, o de Pedro Henríquez Ureña, quien quiso mostrar la importancia que dicha historia tenía en la variación del voseo americano. Los trabajos de ambos, junto a la obra de Eleuterio Tiscornia, son esfuerzos pioneros en registrar y sistematizar dicha variación, con resultados que siguen siendo la base sobre la que se erigen las compilaciones de las que hoy disponemos, mucho más detalladas. La misma preocupación por despejar los interrogantes de este tema se puede observar también en trabajos posteriores, como son las influyentes aportaciones de Yakov Malkiel o de Rafael Lapesa, quienes indagan sobre los motivos de la variación entre formas diptongadas y formas monoptongadas, así como en las razones del desfase temporal entre desinencias tónicas y átonas. En estos trabajos se dibujan las interrogantes principales sobre la variación desinencial tanto dentro de un mismo tiempo verbal como entre diferentes tiempos verbales dentro de una misma variedad idiomática.

Sin embargo, nuestro conocimiento del tema apenas ha conseguido superar los resultados de los trabajos citados, y en este sentido, sólo cabe reseñar ciertos avances en la tarea clasificar y catalogar las diferentes variedades tras la aparición del trabajo de José Rona en 1967. Entre quienes conciben un estudio sistemático del voseo verbal destaca también María Beatriz Fontanella de Weinberg, quien presentó una puesta al día y una discusión teórica sobre los principales asuntos del voseo verbal con “Analogía y confluencia paradigmática en formas verbales de voseo”, y, más tarde, con su catálogo de *pautas verbales* voseantes en su estudio general sobre el tratamiento en español (Fontanella de Weinberg 1999). Descripciones de las diferentes variedades del voseo se encuentran en las entradas dedicadas al tema por el *Diccionario Panhispánico de Dudas* y en el informe correspondiente en la *Nueva Gramática de la Real Academia*, así como en otras obras con fines abarcadores (Penny 2004, Carricaburo 2015, Bertolotti 2015).

En cierto sentido, los trabajos citados adquieren pronto un cierto aire doctrinal al no aparecer revisiones críticas con perspectivas teóricas diferentes y con propuestas analíticas alternativas. La variación desinencial apenas ha sido tratada hasta la fecha por autores de orientación generativista, ya sea desde la perspectiva clásica transformativa, ya sea desde ópticas más modernas, como la gramática paramétrica (Chomsky 1981 para el inicio de la corriente de *principios y parámetros*; Archangeli y Pulleyblank 1994 para la fonología, o Campos y Martínez-Gil 1997 para la lingüística hispánica en general) o la teoría de la optimización (Prince y Smolensky 2004).

Por lo tanto, se parte de Fontanella de Weinberg 1976 y 1992, como referencia principal. La autora argentina analiza las desinencias, primero, por separado y, finalmente, desde una perspectiva de síntesis, en la que las desinencias voseantes son partes de un todo, de un solo sistema verbal - si bien se concibe el cambio como un proceso espontáneo de selección de formas y de fijación de variedades a partir de un estado caótico inicial, en el que variantes

tuteantes y voseantes se hallarían mezcladas unas con otras sin márgenes de separación claros (1976:262). Esta solución es, en nuestra opinión, claramente insuficiente, llena de interrogantes, como tendremos ocasión de discutir.

Para centrar el estudio, conviene empezar señalando algunos de los aspectos más problemáticos, como es el caso de la desinencia de los verbos de la segunda clase, para la cual se postula un proceso histórico que no es tan obvio como normalmente se piensa: -édes -> ées -> {éis, és, ís}. Una de nuestras objeciones a las teorías que nos preceden es la de haber estudiado la evolución de las desinencias como casos aislados, independientes unos de otros. Aquí, por el contrario, pretendemos estudiar la evolución de esta desinencia desde una perspectiva sistémica. En concreto, queremos analizar los cambios de todas las desinencias como el resultado de especificaciones paramétricas que determinan las condiciones de superficie que las formas voseantes deben satisfacer como un todo, no a nivel particular. Las diferentes variedades que se encuentran a lo largo y ancho del continente son el resultado de diferentes formas de especificar los valores de un número reducido de parámetros estructurales: tolerancia de los diptongos y nivelación de las clases verbales segunda y tercera en -er y en -ir respectivamente. Uno de los resultados más interesantes es que los valores paramétricos postulados son principios de validez general, o bien para cualquier lengua, en el caso del parámetro [\pm diptongos], o bien para el ámbito hispano, e incluso románico, en el caso del parámetro [\pm convergencia clases II y III]. En este sentido, que los presupuestos de la descripción y de la teoría tipológica confluyan en un mismo punto es algo confortante.

Por una parte, hay variedades con tres desinencias diferentes en el presente de indicativo, ya sean diptongadas (-áis, -éis, -ís), ya sean monoptongadas (-ás, -és, -ís). Por otra parte, hay variedades con sólo dos desinencias, ya sea mediante desinencias completamente monoptongadas (-ás, -ís, -ís), ya sea con desinencias monoptongadas de forma parcial (-áis, -ís, -ís). Esta nivelación solo afecta a las clases en -er y en -ir, y nunca a la clase primera de verbos en -ar, excepto cuando el presente de subjuntivo es también voseante, como en *no cantás, si no querís*. Todas las posibilidades que resultan de la combinación de las desinencias existentes se encuentran atestiguadas, siempre que respeten los valores de los dos parámetros, como en el cuadro 3.

Cuadro 3. Cuatro juegos desinenciales y un cruce de dos parámetros binarios.

	Puras (2 \neq 3)	Mixtas (2 = 3)
Diptongadas (+diptongo)	<i>cantáis, coméis, salís</i>	<i>cantáis, comís, salís</i>
Monoptongadas (-diptongo)	<i>cantás, comés, salís</i>	<i>cantás, comís, salís</i>

En todo el vasto mundo que vosea en español no se encuentra otro juego de desinencias diferente a los del cuadro 4, aunque algunas de estas combinaciones no atestiguadas serían perfectamente concebibles, si el cambio pudiera afectar a las desinencias por separado, ver el cuadro 5 abajo. En el cuadro inferior marcamos con negrita aquellas formas que difieren de las expectativas paramétricas, y que, por lo tanto, están condenadas a no existir. En nuestra opinión,

el enfoque paramétrico² es el que mejor responde a las preguntas que surgen tanto en el estudio histórico como desde una perspectiva comparativa, tal como vamos a argumentar aquí.

Cuadro 5. Sistemas inexistentes

	Puras
Diptongadas	<i>cantáis, comés, salís</i>
Monoptongadas	<i>cantás, coméis, salís</i>

La doctrina actual sobre el tema se remonta sin grandes cambios al trabajo pionero de Cuervo de hace ya más de un siglo, de orientación neogramática. Según el insigne filólogo colombiano, los cambios fonéticos regulares incluyen, en primer lugar, la pérdida de la –d- intervocálica en las formas plenas medievales, como 'cantades' o 'comedes', y más tarde, la diptongación de las desinencias de los verbos en –ar, esto es, *canta.es* -> *cantáis*, y la contracción vocálica a favor de la vocal temática en los verbos de la segunda clase, *come.es* -> *comés*. Estas formas, a su vez, arrastrarían a las formas de las otras clases por analogía, tal que *canta.es* podría dar también *cantás*, por influjo analógico de *comés*, y, por su parte, *come.es* podría dar *coméis*, por influjo de *cantáis*. A pesar de la aceptación general de esta explicación, el análisis se basa en una idea sorprendente, como es que la analogía entre las formas de las clases primera y segunda se haya aplicado en todas las variedades sin excepción, con lo que *de facto* viene a negar derecho de existencia a cualquier variedad que hubiera optado por resultados puramente fonéticos, sin mediación analógica: **{cantáis, comés, vivís}*. Este determinismo en la aplicación de la analogía es absolutamente sorprendente, especialmente cuando la analogía propuesta es una opción doble, o bien *teme.es* > *teméis*, siguiendo a *cantáis*, o bien, *canta.es* > *cantás*, siguiendo a *temés*. De forma chocante, los resultados más naturales desde el punto de vista fonético, 'cantáis' y 'temés', tal como se encuentran en los testimonios antiguos con cierta frecuencia hasta mediado el siglo XVI (de Souza 1964), no se encuentran hoy en día en ninguna variedad. Esto implica que una de las dos analogías tuvo que ser de aplicación obligatoria, lo cual es inusual. Por otra parte, este tipo de analogía, digamos estructural, tampoco responde a la concepción clásica, según la cual la analogía es una medida con la que reparar la opacidad de un paradigma morfológico, sino que, en el caso que nos ocupa, tiene como objetivo unificar las propiedades fonológicas de dos procesos paralelos que favorecen soluciones distintas en casos distintos. De nuevo, esta concepción de la analogía es inusual, mientras que, por el contrario, un proceso de nivelación estructural de los resultados, a favor del diptongo o del monoptongo, responde de forma mucho más natural a la lógica de las condiciones de superficie de un parámetro de alcance

² Usamos el término parámetro de forma muy general, simplemente como la especificación de condiciones de superficie para definir las propiedades de una gramática. Por ello no entramos en si los parámetros funcionan como imperativos absolutos o relativos. Los datos, aunque no es éste el tema de este trabajo, parecen indicar que la única forma analíticamente satisfactoria sería la que los considerase como condiciones de cumplimiento relativo, ordenados en una jerarquía con diferentes grados de preferencia entre ellos, en el espíritu, si no también en el detalle, de la teoría de la optimización (Prince y Smolensky 2004).

global, válido para todo el sistema. Por ello sorprende que la tradición haya aceptado la explicación analógica de los cambios fonéticos sin apenas crítica, a pesar de la falta de una justificación independiente de los hechos a explicar.

En el enfoque presentado en el cuadro 3 más arriba, por el contrario, la preferencia por 'cantáis' sobre 'cantás', o por 'coméis' sobre 'comés', o las preferencias inversas de 'cantás' y 'temés' sobre 'cantáis' y 'teméis', son consecuencia directa de un parámetro que impone, de forma global, condiciones de superficie para todas las formas de la conjugación por igual. Un valor del parámetro permite la complejidad estructural de los diptongos; el otro, no.

La lógica de las condiciones de superficie armoniza bien con la idea generalmente aceptada de que las entradas, o INPUTS fonológicos, contienen una vocal temática seguida de la terminación –is. Así, si el sistema permite los diptongos, la respuesta natural es optar por las desinencias diptongadas, que son las formas que retienen toda la información del input, o sea /kant+á+is/³ da *cantáis*, y /kom+é+is/ da *coméis*. Por el contrario, si el sistema no admite desinencias diptongadas, entonces, las formas correspondientes optan por perder la vocal de la terminación, con lo que /kant+á+is/ da *cantás* y /kom+é+is/ da *comés*. En resumen, la lógica paramétrica es mucho más acorde con la naturaleza de los datos que no el apelar a una elección ineludible entre dos procesos analógicos opuestos.

Un dato más que favorece la opción paramétrica sobre la estrictamente analógica es su carácter global y su proyección de implicaciones mutuas entre las desinencias de todos los tiempos verbales de una conjugación, de modo es que si el presente de indicativo opta por 'cantás', el resto de las desinencias, si son voseantes, van a optar también por desinencias contractas, ya tengan acento, como en 'cantés' o 'cantarés', o no, con lo que 'cantás' y 'cantés' sólo pueden ser compatibles con 'cantabas' e incompatibles con 'cantabais' en una misma conjugación, así como 'comés' y 'comás' sólo pueden ser compatibles con 'comistes' pero incompatible con 'comisteis' por la misma razón. O, dicho de otra manera, si una conjugación voseante usara 'cantasteis' ello sería prueba inequívoca de que también tendría un diptongo 'cantáis' en el presente de indicativo, ya que la aceptación del diptongo en un marco paramétrico es de validez general para todo el sistema y no una propiedad que se aplique caso por caso. Por ello no conviene tratar ni *-aes* -> *-as* ni *-ees* -> *-éis* como cambios fonéticos aislados, susceptibles de una posible intervención analógica *a posteriori*, sino, más bien, como cambios que se adaptan en bloque a si todo el sistema admite desinencias diptongadas o no.

³ El análisis de la secuencia vocálica –áis como concatenación de una vocal temática “á” y una desinencia –is que representa persona y número es el análisis convencional, tal como aparece en obras de diferente orientación y propósito, cf. Alcoba (1999) o Roca (2010).

El parámetro [± diptongo] resuelve de forma convincente la mitad de las propiedades de las desinencias voseantes. Una segunda cuestión debe dar cuenta de por qué los verbos en -er generan más variantes que el resto, con una opción diptongada *coméis* y dos contractas *comés* y *comís*. El análisis de Fontanella de Weinberg (1976) en este punto nos parece mucho más convincente, si bien el cambio *comedes* → *comís* es presentado como un proceso de atracción a las formas de la tercera conjugación *partides* → *partís*, mientras que, en nuestra opinión, las propiedades de este proceso, allí donde se dan, mantienen una regularidad más propia de los procesos que se guían por condiciones paramétricas generales y no por una eventual presión analógica. En nuestra opinión, la idea de la presión analógica entre formas morfológicamente relacionadas debe ser también repensada en este caso como una presión ejercida por los parámetros morfológicos de un sistema, cuyas exigencias deben cumplirse no de forma esporádica y aleatoria en casos concretos, como medida de reparación, sino de forma general, como propiedades que especifican el diseño de un sistema concreto. Por ello interpretamos la *analogía* que favorece *comedes* > *comís* a partir de *partides* > *partís* no como una relación aleatoria entre formas, sino como la generalización de una condición morfológica de superficie que exige, en todo el sistema, la nivelación de las desinencias tónicas de los verbos en -er y en -ir, tal como ya se da, por otra parte, entre las desinencias átonas, *comes-vives*, *comen-viven* etc. Ahora bien, el análisis *analógico* nos parece apropiado en su búsqueda de razones morfológicas para las formas del tipo *comís*, convencidos por la detallada explicación y el acopio de datos que Fontanella de Weinberg (1976) ofrece, en parte tomadas de Tiscornia (1930) y de Rosenblat (1947).

Por ello, y para cerrar esta sección introductoria, insistimos en la idea de que tanto el cambio histórico de las desinencias voseantes, así como las posibilidades de variación que se les ofrecen en la actualidad, son una consecuencia del cruce de los valores concretos de dos parámetros binarios clave. Tal como hemos argumentado, un enfoque basado en parámetros, filtros o condiciones de superficie nos parece la única forma de capturar, de la forma más satisfactoria posible, desde una perspectiva teórica, las generalizaciones y las implicaciones mutuas que se desprenden de los datos.

2. **[[É]]+[[IS]] > [ÍS] EN EL VOSEO Y MÁS ALLÁ.**

A continuación, pasamos a analizar la estructura de las variedades voseantes con nivelación analógica del tipo *temís* y *comís*, por ser este parámetro uno de los más controvertidos desde un punto de vista teórico. La discusión sobre este punto ha girado normalmente en torno a si el cambio -éis → -ís en *coméis* → *comís* es de naturaleza fonética, o si, por el contrario, es producto de la presión analógica ejercida por las desinencias de los verbos de la tercera clase, siempre con desinencia contracta -ís, por ejemplo, *partís*, en cualquier variedad del español, voseante o no. En esta cuestión, Fontanella de Weinberg 1976 optó claramente por la explicación morfológica, tras criticar que el cambio -éis > -ís pudiera ser tratado como un tipo de cambio exclusivamente fonético. En este punto seguimos su razonamiento con gran interés.

En su defensa de la analogía, Fontanella de Weinberg reconoce su deuda con los trabajos del filólogo venezolano Ángel Rosenblat, donde encuentra las razones de su argumentación.

Rosenblat (1946), al justificar la contracción –éis -> ís, invocaba la presión analógica ejercida por los verbos en –ir sobre los verbos en –er, al entender que dicho influjo no era un caso aislado, que pudiera ser empleado de forma oportunista en el análisis de este caso concreto de voseo, sino que formaba parte de una tendencia a la unificación completa de las clases –er e –ir. Para ello, Rosenblat ponía a disposición del lector un buen número de datos a favor de la analogía, tomados tanto de variedades voseantes como de variedades tuteantes. De hecho, la tendencia a una nivelación desinencial entre las clases –er e –ir se constata más allá de la segunda persona del plural. Así, Rosenblat menciona nivelaciones semejantes en la primera persona del plural, dando ejemplos como *vendimos* por *vendemos* o *dicemos* por *decimos*, y muchas otras “contaminaciones” de idéntica factura. En estos casos, cuando la nivelación afecta a la primera persona del plural, son muchas las veces en que las formas de los verbos en –er se imponen sobre las de los verbos en –ir, al contrario de lo que sucede con las formas voseantes mixtas, donde las formas de la clase –ir triunfan sobre las formas de la clase –er. Ahora bien, desde un punto de vista morfológico, los dos tipos de analogía son parte de una misma tendencia inter-paradigmática entre las dos clases verbales –er e –ir, tanto si *partís* influye en *comís* como si *comemos* influye en *vivemos*. El resultado de ambas analogías testimonia la existencia de una tendencia analógica más general, sistémica, hacia la nivelación de las clases segunda y tercera, independientemente de las instancias y formas específicas empleadas para tal fin. Los ejemplos citados por Rosenblat son frecuentes en los dialectos y en las hablas populares que viven fuera del radar de la escuela y de la academia, en cualquier tipo de variedad del español, voseante o no. En nuestra opinión, Rosenblat acierta de pleno al señalar esta tendencia a la nivelación de las clases verbales segunda y tercera como la fuerza primera que lleva *comedes* a dar *comís*, por caminos alternativos a los del cambio, aparentemente fonético y regular, que tendríamos en *comés*.

Fontanella de Weinberg 1976, antes de ofrecer sus propias conclusiones, traza por su parte un panorama aún más vasto, casi enciclopédico, de las relaciones analógicas entre las clases segunda y tercera, con datos tomados de cualquier variedad del español, en cualquier época, en cualquier latitud, completando así, de forma significativa, la argumentación de Rosenblat, ya de por sí bastante convincente. Así, la lingüista argentina menciona que la misma nivelación de los verbos en –er e –ir se da en “gran parte de la Rioja, casi todo Aragón, parte de Castilla y llega por el sur hasta Albacete” (:256), refiriéndose sin duda a niveles muy populares a mediados del siglo XX en España. Como se observa, estas variedades forman una extensión geográfica continua, de áreas colindantes unas con otras, formando una cadena que recorre el centro-este de España de norte a sur (Fernández-Ordóñez 2011:xx).

El fenómeno de la convergencia entre las clases segunda y tercera, por otra parte, “no se limita a América y la península ibérica, sino que se da también en dialectos judeoespañoles” (:256). Si aún quedaban dudas sobre la fuerte relación entre los verbos –er e –ir, Fontanella de Weinberg aporta el caso del judeoespañol de Orán, descrito por Bénichou en 1955. En esta variedad del español sefardí se daría una nivelación completa entre las clases –er e –ir, con lo que no son sólo las formas de “vos” las afectadas, conjugando *comís* en lugar de *comés* o *coméis*, sino también los imperativos, con la presencia de *escogí* por *escogé*. En la dirección opuesta, pero con idénticas consecuencias, los infinitivos de la clase –ir adoptan la terminación

–er, como en *suber* por *subir* o *dicer* por *decir*, de la misma manera que las primeras personas del plural igualan *vivemos* con *comemos*, como veíamos en otros dialectos peninsulares. En este dialecto sefardí, la nivelación de las clases –er e -ir es completa, y la dirección analógica es doble, tanto de –er a –ir, como a la inversa.

Cuadro 6. Judeoespañol de Orán (Benichou 1955).

INFINITIVO		com-er	viv-er
PRESENTE DE INDICATIVO	1 sg	com-o	viv-o
	2 sg	com-es	viv-es
	3 sg	com-e	viv-e
	1 pl	com-emos	viv-emos
	2 pl	com-ís	viv-ís
	3 pl	com-en	viv-en
IMPERATIVO	2 sg.	com-í	viv-í

Fontanella de Weinberg (1976) concluye, tras repasar la evidencia comparativa, que “el hecho de que en vastas zonas de América y en varios dialectos judeo-españoles hayan triunfado las formas en –ís resulta perfectamente explicable” (:262), y al mismo tiempo remata con un argumento muy actual, de carácter sociolingüístico: “en las zonas de colonización con confluencia de hablantes de diversas regiones, existe una tendencia en los casos de variación a optar por la solución simplificadora” (:262).

A nuestro juicio, la defensa de las causas analógicas para el cambio –éis -> –ís nos parece sólida y superior a cualquier explicación puramente fonética. Sin embargo, el uso de la analogía como “último recurso”, una vez agotadas las vías del cambio fonético regular, nos parece una estrategia insuficiente para entender la variedad de las formas verbales voseantes en su totalidad. Los motivos para revisar y completar el análisis de Fontanella de Weinberg 1976 se basan en la sensación de insuficiencia probatoria que siempre ha caracterizado a la analogía, como factor y causa que funciona *a posteriori* de los hechos que pretende explicar. Por ello es a esta crítica a lo que vamos a dedicar la última sección de nuestro trabajo. En nuestro análisis vamos a emplear argumentos analógicos, pero entendiendo el fenómeno analógico de una forma más abstracta y global, como un parámetro, general y sistémico, que impone condiciones morfológicas de superficie entre diversos elementos del sistema.

Sin embargo, quienes se han opuesto a la solución analogista lo hicieron desde tesis fonetistas, y no desde una visión paramétrica de las relaciones entre formas morfológicamente relacionadas. Entre los fonetistas se encontraban Menéndez Pidal o Rona, que fueron capaces de encontrar el caso que habría de asediar a los analogistas de forma incesante, al preguntar por qué 'cantís' podía ser un presente de subjuntivo de la primera clase verbal en -ar. ¿Qué tipo de analogía podría explicarlo? ¿Qué fuerza analógica sería responsable de un subjuntivo *cantís*, si los otros dos subjuntivos se hallan ya nivelados a favor de –ás, tal como muestran *comás* y *vivás*, o a favor de –áis, tal como *comáis* y *viváis*? Como bien señala Fontanella de Weinberg, 'cantís' necesita apelar a un tipo de analogía no sólo dentro de un mismo paradigma, o entre

formas funcionalmente equivalentes pertenecientes a dos clases verbales distintas, sino también entre formas que difieren en las dos dimensiones al mismo tiempo, esto es, en paradigmas y clases verbales. Sin embargo, la duda persiste ¿es posible postular relaciones analógicas donde *cualquier cosa es posible*, tal que el indicativo *comís* pueda influir sobre el subjuntivo *cantís*? ¿O en este caso sólo cabría apelar a la regularidad del cambio fonético, por poco natural que éste sea, o por muy falto que se encuentre de apoyos en otras partes del sistema? Fontanella de Weinberg (1976) confiesa que el caso de 'cantís' no es fácil - al menos no tan fácil como recurrir a la analogía entre los presentes de indicativo de las clases -er e -ir, aparentemente mucho menos problemática. En cierto sentido, se reconoce que desde la perspectiva teórica se llega a un cierto *impasse* entre dos explicaciones, de índole fonológica y morfológica respectivamente, ninguna de las cuales es completamente convincente. En nuestra opinión dicho *impasse* se debe a una concepción demasiado *local* y *particular* de los procesos analógicos. Las cosas nos parecen mucho más claras cuando hacemos de una relación *analógica* concreta todo un parámetro *general*.

El recurso complementario al que en última instancia apela Fontanella de Weinberg es el siguiente escenario: un estado de variación caótico en la primera fase del cambio, donde proliferarían diferentes tipos de procesos fonéticos, sin rumbo fijo, así como relaciones analógicas sin ningún tipo de restricción, al que seguiría un nuevo estadio caracterizado por procesos de selección y fijación de formas únicas y estables para cada función gramatical y cada clase léxica en cada una de las nuevas variedades en formación (:270). La necesidad de un escenario de relaciones analógicas al azar, donde todo en principio es posible, no deja de generar algunos interrogantes de difícil tratamiento y respuesta que nos proponemos examinar a continuación.

Por lo tanto, en nuestra propuesta, de inspiración paramétrica, mantenemos la naturaleza *analógica* de los cambios -edes > -ís, aceptamos la posibilidad de una relación entre formas que pertenecen a dos clases y a dos tiempos verbales diferentes, como *cantís*, subjuntivo, y *comís*, indicativo, pero, aunque aceptamos la idea de un estado de variación caótico inicial, nos resistimos a asumir que el desenlace sea un proceso de selección y fijación de variantes de forma contingente y azarosa, destinado a desembocar en diferentes variedades idiomáticas emergentes, determinadas *a posteriori*. Creemos que la selección y fijación de variantes en cada variedad, a partir de un estado inicial de variación más o menos libre, se halla en todo momento guiada por los parámetros formales que caracterizan y dan forma a cada uno los sistemas lingüísticos concretos. Entre estos parámetros se encuentran tendencias de validez universal, como la tolerancia o la intolerancia frente a los diptongos, así como tendencias específicas de una lengua concreta, como el español, a favor de o bien nivelar o bien mantener el contraste entre clases morfo-léxicas diferentes, heredadas de los estadios anteriores de la lengua y aún presentes en las relaciones que se derivan de la comparación de los datos.

3. ÉIS, ÉS e ÍS: ANALOGÍA Y PARÁMETROS DE LA VARIACIÓN

A modo de resumen, conviene dejar claro que la visión paramétrica se muestra mucho más consistente que la opinión tradicional a la hora de explicar las desinencias de las variedades

voseantes hispanoamericanas. Por una parte, la uniformidad fonológica de los resultados del cambio, ya sean diptongos o monoptongos, es más consistente con la idea de una condición general que dicta si un sistema tolera o no los diptongos *in toto*. Igualmente, la nivelación morfológica se explica también mejor desde una tendencia general hacia la fusión de las clases segunda y tercera que desde la analogía entendida como un recurso episódico entre elementos aislados, ceñido a las necesidades del cambio concreto que se pretende explicar.

Por otra parte, el análisis paramétrico nos permite abordar una serie de cuestiones que o bien eran intratables para nuestros predecesores o bien carecían de sentido. Para ello vamos a discutir dos puntos que no han sido tratados hasta la fecha de forma satisfactoria, con la intención de mostrar las ventajas que un punto de vista paramétrico ofrece a la hora de tratar no sólo de la historia sino especialmente de los límites de la variación morfológica de las desinencias del voseo tuteante.

3.1. Un sistema de parámetros morfológicos

La primera cuestión se ocupa del cambio –éis -> -ís, no ya en las formas de presente de indicativo de los verbos en –er, sino en las formas del presente de subjuntivo de los verbos de la clase –ar, como *cantís* u *olvidís*. ¿Es ésta una nueva manifestación del cambio –éis > -ís en *cantedes* -> *cantís* diferente al cambio *temedes*-> *temís*, analizado en la sección anterior, o se trata del mismo proceso? ¿Es este cambio, al producirse en un nuevo contexto morfológico, un desafío para la explicación analógica, como parecen interpretar la mayoría de quienes han tratado el tema, o, por el contrario, una prueba adicional a favor de un análisis morfológico más sofisticado, como proponemos nosotros, de forma que *temedes* -> *temís* y *cantedes* -> *cantís* se presupongan mutuamente de forma inevitable?

Como mostraremos a continuación, una forma de subjuntivo en –ís, como *cantís*, es inevitable siempre que los verbos en –er hagan su indicativo también en –ís, como *comís*. Esta correspondencia inter-paradigmática entre *cantís* (2ª persona singular del presente de subjuntivo de los verbos en -ar) y *comís* (2ª persona singular del presente de indicativo de los verbos en –er) es una correspondencia morfológica absolutamente regular en español, completamente independiente de consideraciones fonológicas. Se halla no solo vigente en las variedades cultas sino también válida en cualquier variedad del español hablado, voseante o no. Por ello, no sólo mantenemos que, si una variedad opta por *comís*, esa misma variedad tiene que adoptar también *cantís* como subjuntivo de “cantar” de forma ineludible, sino que además, y por la misma razón, el subjuntivo de 'cantar' será *cantéis* siempre y cuando *coméis* sea la forma de presente de indicativo de la variedad en cuestión, y, de la misma manera, si la forma preferida del subjuntivo fuera *cantés*, el presente de indicativo de dicha variedad tendría que ser *comés* por el mismo motivo, para satisfacer la misma condición *analógica* que desde los tiempos latinos rige sobre la conjugación verbal, sin conocer excepciones, insistimos, en ninguna variedad del español que nos sea conocida.

Esta regla *analógica* no es una relación casual sino una regularidad férrea, un parámetro morfológico inviolable, en cualquier variedad del español: los presentes de subjuntivo de los

verbos en –ar se conjugan siempre como los presentes de subjuntivo de los verbos en –er, los cuales, por su parte, se conjugan siempre igual que los presentes de subjuntivo de los verbos en –ir. Por lo tanto, una vez explicado el cambio *comedes* -> *comís*, el subjuntivo *cantís* es ineludible. Con lo que uno se debe plantear: ¿cuál es la causa del cambio *comedes* > *comís*? Por las razones expuestas más arriba, el cambio –edes > –ís nos parece claramente de tipo morfológico, motivado por el “deseo” de nivelar las clases segunda y tercera del verbo, como señalaran, entre otros, Rosenblat o Fontanella de Weinberg, mientras que la explicación fonética del mismo cambio, un proceso de contracción silábica –édes > –éis > –ís carece de paralelos convincentes en el resto de la fonología del español que lo puedan justificar, no sólo en el último paso éis > ís, sino también en el primero édes > éis.

Por otra parte, el carácter determinista de esta relación entre tiempos y clases verbales diferentes, más que una relación analógica establecida *a posteriori*, se nos antoja que es un parámetro que controla el funcionamiento de las diversas reglas morfológicas y los resultados fonológicos de las mismas en cualquier variedad del español sin conocer excepciones. En este sentido, lo que aparecía como un problema para el modelo analógico se revela, en nuestra opinión, como una condición morfológica regular tan fuerte, si no más fuerte, que el ideal *neogramático* de reglas fonéticas que rigen los cambios de forma ciega. Por lo tanto, en este trabajo no vamos a adoptar las premisas neogramáticas que distinguen entre cambios fonéticos regulares y relaciones analógicas correctivas que funcionan *a posteriori* como “último recurso”. En este trabajo, adoptamos la idea de que las condiciones fonológicas y morfológicas funcionan como condiciones de superficie interactivas en un mismo plano, si bien con grados de fuerza variables, no en función de su naturaleza fonética o morfológica, fisiológica o cognitiva, sino en función de condiciones concretas que se establecen dentro de cada lengua particular a la hora de compaginar las exigencias de cada condición o parámetro, en caso de conflicto (Prince y Smolensky 2004).

3.2. Sistemas paramétricos: posibilidad e imposibilidad.

La segunda cuestión indaga por qué sólo unos juegos desinenciales se hallan atestiguados y otros no, si los cambios desinenciales pudieran tener lugar de forma independiente, tal como contemplan los modelos de inspiración neogramática, y si no existieran restricciones sistemáticas *a priori* sobre las posibles combinaciones entre los resultados de cada una de las clases verbales. Por ejemplo, un hipotético juego desinencial **{cantáis, comés, vivís}* no aparece en ningún lugar – si bien la combinación de desinencias podría haber sido el resultado de cambios fonéticos plausibles y naturales; *ades>aes>ais* y *edes>ees>es*, según contemplan la mayoría de los estudiosos de este tema. De la misma manera, tampoco encontramos otras combinaciones aún más inverosímiles, como por ejemplo la serie **{cantás, coméis, vivís}*, para la que no se dan condiciones favorables de ningún tipo, ni fonéticas ni morfológicas. Ahora bien, ¿cuál es el motivo de la inviabilidad de cualquiera de estas dos opciones? ¿Es su fonética, o es la ausencia de relaciones analógicas que las justifiquen, o la acción combinada de ambos factores? ¿O tal vez nos encontramos ante una serie de ausencias ocasionales en los datos, sin causa alguna?

La conclusión es que los trabajos anteriores no han sabido acomodar en sus modelos las dos observaciones presentadas en las secciones anteriores, esto es, las regularidades morfológicas del verbo español y la lógica de los huecos en los datos. Estas carencias se deben, en gran medida, a las limitaciones teóricas del modelo neogramático y, en concreto, al uso de la analogía como un último recurso, como una relación más o menos arbitraria entre elementos aislados de la lengua, tomados por separado, como átomos encerrados en sí mismos. Por el contrario, nuestra visión de la analogía, más cercana a las ideas de Malkiel 1969, concibe las relaciones entre las diferentes formas lingüísticas como propiedades inmanentes en el interior de cualquier sistema morfológico, esto es, como un campo de fuerzas que, si no deterministas, sí constitutivas de un marco regular de interdependencias que emana del diseño general de la arquitectura morfológica y gramatical de la lengua. Esta nueva concepción de las relaciones analógicas y de los cambios fonológicos como un sistema de parámetros de alcance general, independientes de las instancias concretas a las que se aplican, permite afrontar preguntas sobre los límites de la variación que nadie se ha planteado hasta la fecha en el estudio del voseo. De hecho, la perspectiva paramétrica nos concede la posibilidad misma de plantearnos dichas preguntas con garantías.

Esto es especialmente relevante al comparar nuestro análisis con el trabajo de Fontanella de Weinberg (1976) y el escenario de cambio que allí se propone. La autora argentina se vio obligada a apelar a un escenario de “reestructuración a partir del caos”, como un proceso histórico que en última instancia sería responsable de la configuración concreta de las diversas variedades voseantes, con lo que venía a reconocer que no hay nada que pueda diferenciar los juegos desinenciales voseantes que se han conservado de cualquiera de los que, siendo posibles, no han dejado rastro. En su opinión, tras la caída de la –d- intervocálica en las desinencias –ades –edes e ides, aparecen nuevas desinencias como -aes, -ais, -as, -eis, -ees, -es, o –ies e –is, con un cierto margen de variabilidad, faltas de fijeza. En estados posteriores, diferentes variedades optan por la selección de unas variantes y la eliminación de otras, hasta consolidar juegos desinenciales más estables, como los que se encuentran en las variedades actuales. La conclusión que se desprende de este análisis es que, de entre las seis combinaciones permitidas por las nuevas desinencias que resultan tras la pérdida de la –d- intervocálica, ver ejemplo 2, solamente cuatro de ellas serían capaces de consolidarse como sistemas viables, mientras que dos de ellas se perderían con el paso del tiempo sin remisión. Desde este punto de vista las variantes que conocemos hoy en día no son más que un producto del azar y de los caprichos de la historia.

Ejemplo 2. Posibilidades e imposibilidades en el presente indicativo voseante.

a. –ás, –és, –ís	<i>cantás, comés, sentís</i>
b. –áis, –éis, –ís	<i>cantáis, coméis, sentís</i>
c. –ás, –ís, –ís	<i>cantás, comís, sentís</i>
d. –ái, –íh, –íh	<i>cantái, comíh, sentíh</i>
e. (–áis, –és, –ís)	<i>cantáis, comés, sentís</i>
f. (–ás, –éis, –ís)	<i>cantás, coméis, sentís</i>

¿Qué explicaciones podemos explorar, si, por el contrario, creemos que la selección de las variantes que han sobrevivido no es un producto de la casualidad, sino que responde a las condiciones que predominan en cada una de las variedades, esto es, propiedades de toda la conjugación dentro de una variedad determinada y no propiedades inherentes a cada una de las desinencias en sí mismas, sujetas a la fuerza complementaria del azar? Y entre las explicaciones plausibles, ¿cuáles pueden ofrecernos las garantías de entender los hechos, y cuáles, por el contrario, pueden mantenernos girando y corriendo detrás de los hechos que queremos explicar? Si hay algún motivo que explique las razones por las que dos de las posibilidades iniciales no llegaron a consolidarse, ese principio no es el principio fonético. De hecho, la opción (e) en el ejemplo 2 sería uno de los candidatos que mejor cumpliría las expectativas de los fonetistas. Su inexistencia es un argumento de peso para concluir que lo que queda claro en el estudio de la formación de las diferentes variedades verbales del voseo es la naturaleza morfológica de los resultados y el papel secundario que las causas fonéticas han jugado en el devenir histórico de las desinencias.

Pero ¿qué tipo de morfología puede explicar que una posibilidad como el caso (e) del ejemplo 2 no haya podido hacerse realidad? Nuestra explicación es sencillamente que las propiedades de un juego de desinencias como el caso (2e) no respeta las condiciones paramétricas que definen las lindes de la flexión verbal en español, sin opciones viables a largo plazo. Como sugeríamos en la introducción, los parámetros que dictan las propiedades de las formas voseantes que se consolidan en (2a-d) son básicamente dos: el parámetro [\pm diptongación], y el parámetro [\pm conservación de las clases flexivas]. Por otra parte, las formas como 'cantís' responden de forma ineludible a otro parámetro morfológico, aún más fuerte, que, desde el latín impone la condición de igualdad entre el presente de indicativo de la segunda clase y el presente de subjuntivo de la primera, esto es, *cantētis/CANTĀRE*_{PRES. IND. 2PL} = *monētis/MONĒRE*_{PRES. IND. 2PL}. Eso sí, este parámetro es respetado siempre que el sistema, mediante nuevos parámetros, indique que el presente de subjuntivo ha de adoptar una desinencia de tipo voseante, lo cual puede variar, ya que un buen número de variedades tiene voseo en el indicativo y tuteo verbal en el presente de subjuntivo, como *¿acaso vos creés que yo no quiero que te quedas a cenar?*

Si asumimos que los dos parámetros discutidos en estas páginas representan las fuerzas estructurales que moldearon y aún moldean la forma de los verbos en las variedades voseantes, una serie como (2f), (-ás, -éis, -ís), queda fuera de lo que los dos parámetros exigen, al igual que (2e), (-áis, -és, -ís) - la opción más plausible desde un punto de vista estrictamente fonético. Así, la plausibilidad fonética no juega ningún papel, si al mismo tiempo no se halla favorecida por la configuración del resto de los parámetros que definen la forma general de una lengua. Los juegos desinenciales que perduran son aquellos que responden a las expectativas del cruce de los valores posibles que los parámetros de relevancia para el caso puedan adoptar. Los parámetros, como avanzábamos en la sección introductoria, son (i) la tolerancia de los diptongos y (ii) la tendencia a nivelar las clases segunda y tercera.

Cuadro 7. Los cuatro juegos de desinencias voseantes

		DIPTONGACIÓN	
		+ diptongación	- diptongación
CONSERVACIÓN	+ conservación	áis, éis, ís	ás, és, ís
	- conservación	áis, ís, ís	ás, ís, ís

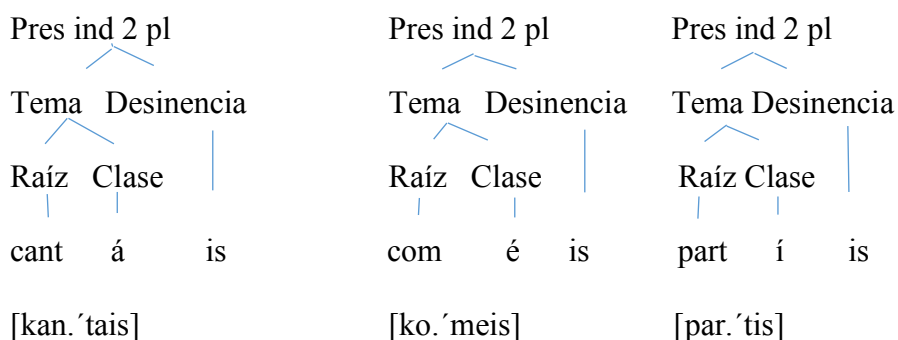
4. INTERACCIÓN ENTRE PARÁMETROS

El análisis paramétrico permite también explorar las consecuencias concretas de cada uno de los parámetros por separado, en interacción con las consecuencias concretas del resto de los parámetros que constituyen el sistema. Por ejemplo, en el cuadro 7 hay un dato que a simple vista no se ajusta a las expectativas que proyectan los parámetros indicados. Se trata de las formas de los verbos en –ir, como 'partís', ya que estas desinencias adoptan siempre la forma monoptongada, independientemente de si el sistema, en su conjunto, admite o no la posibilidad de tener diptongos en las desinencias. Sin embargo, la explicación de esta aparente anomalía es obviamente una clara razón fonológica, una propiedad absolutamente regular de la fonología del español. El español no admite, bajo ninguna circunstancia, secuencias de dos vocales cerradas idénticas, ya sea como hiato, ya sea como diptongo. Esta prohibición es una prohibición absoluta, más fuerte incluso que el imperativo de cumplir con los requisitos impuestos por los dos parámetros previamente analizados en las secciones precedentes.

Ahora bien, esta prohibición contra la secuencia de dos “íes”, carente de excepciones, facilita la formulación de las reglas morfológicas de la conjugación en cualquier variedad y racionaliza el hecho de que esta clase opte siempre por la forma contracta. Así, ver el ejemplo 3 abajo, la regularidad morfológica del verbo español pide una forma *partí+is*, mientras que la fonología pide una simplificación de la misma, *partís*, con lo que se satisface la prohibición contra cualquier secuencia de dos vocales cerradas idénticas, ya sea en diptongo *[par'tijs] o en hiato *[par'ti.is].

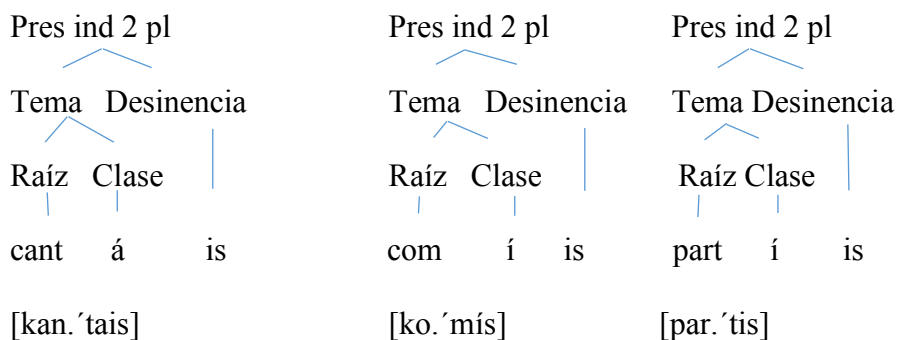
Esta contracción, /i+is/ > -ís, se da, por lo tanto, en cualquiera de las variedades de la lengua y también en las variedades no estandarizadas que, sin embargo, coinciden con la lengua culta, con el resultado {*cantáis, coméis, partís*}. En (3c), la regla fonológica /i+is/ > /ís/, motivada por el filtro contra una secuencia de dos “íes”, conecta la representación morfológica /partí+i+is/ con su resultado fonológico /partís/. En (3a) y (3b), libres de los efectos del filtro contra dos “íes” adyacentes, las secuencias vocálicas generadas por la concatenación morfológica de la vocal temática y la vocal de la desinencia se manifiestan como los diptongos respectivos.

Ejemplo 3. Parámetros [+diptongo, +conservación]



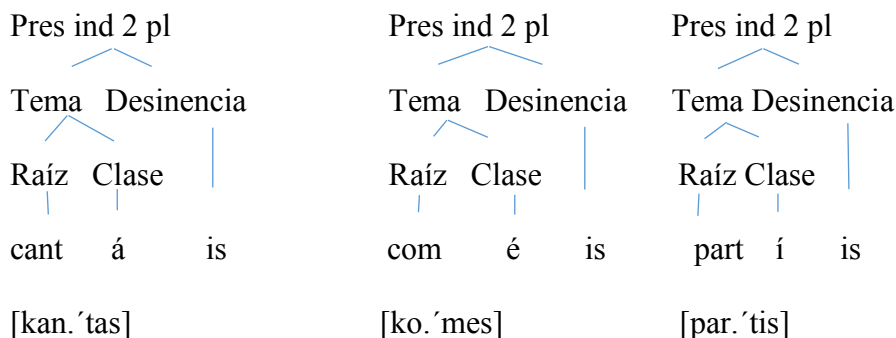
Las variedades voseantes restantes se generan de forma similar, respetando las exigencias impuestas por los valores específicos de los dos parámetros. Si una variedad es favorable a tolerar los diptongos y, al mismo tiempo, a la convergencia de las clases segunda y tercera, el resultado es el que vemos en el ejemplo 4 abajo: {*cantáis*, *comís*, *partís*}. Aquí, la vocal temática de los verbos en –er procede directamente de los verbos en –ir, y la secuencia resultante –í+is se simplifica en –ís, por los mismos motivos ya discutidos. El resultado puede oscilar por motivos fonéticos, desde formas íntegras hasta realizaciones como la chilena *cantái* y *comih*.

Ejemplo 4 Parámetros [+diptongo, -conservación]



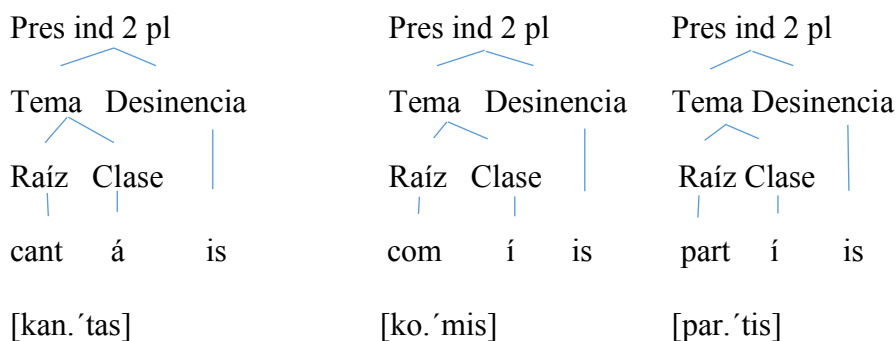
Otras variedades contraen las secuencias vocálicas. En ellas, la vocal que sobrevive es siempre la vocal temática y no la “i” de la terminación “-is”. Si la contracción mantiene la diferencia entre las clases -er e -ir, el resultado es como en el ejemplo 5.

Ejemplo 5. Parámetros [-diptongo, +conservación]



Ahora bien, si la preferencia por la contracción vocálica aparece junto a la nivelación de las clases verbales segunda y tercera, el resultado es un último, o cuarto tipo desinencial, generado por la última de las combinaciones de los posibles valores de los dos parámetros binarios.

Ejemplo 6. Parámetros [-diptongo, -conservación]

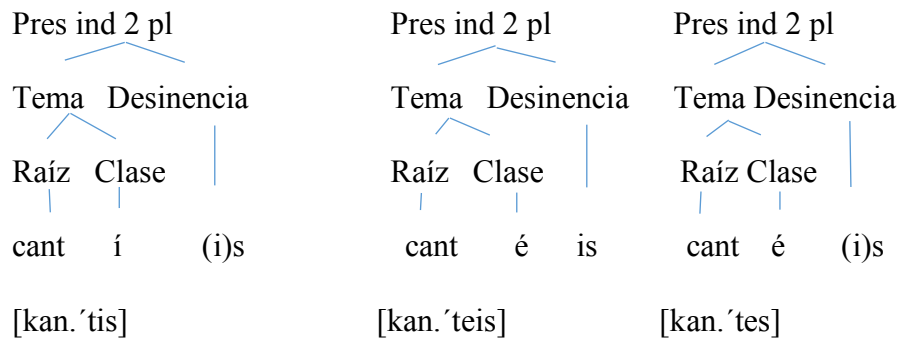


En cuanto al subjuntivo de los verbos en –ar, tenemos que insistir en la relación de equivalencia entre subjuntivo de verbos en –ar e indicativo de verbos en -er, válida en cualquier variedad del español. Esta relación es independiente de las especificaciones concretas de los dos parámetros en cuestión, si bien, como discutimos en §3.2, responde a un parámetro aún más fuerte que demanda la identidad desinencial entre el presente de subjuntivo de los verbos en -ar y el presente de indicativo de los verbos en -er. Por lo tanto, cuando la variedad opta por eliminar el contraste entre los verbos –er e -ir, el subjuntivo de un verbo en –ar es necesariamente –ís, *cantís*, mientras que si la variedad mantiene el contraste entre –er e -ir, su valor depende de la especificación particular del parámetro [±diptongo] en dicha variedad. Si éste es positivo, el resultado es *cantéis*, mientras que, si fuera negativo, el resultado sería *cantés*, con lo que de esta forma quedan agotadas todas las posibilidades ofrecidas por el espacio paramétrico que hemos defendido en estas páginas para el análisis de la flexión verbal en español.

Tampoco hay que olvidar que el subjuntivo *cantís* es compatible con los dos indicativos correspondientes *cantás* o *cantáis*, al tener en cuenta que el parámetro morfológico [±conservación] es siempre más fuerte que el parámetro fonológico [± diptongo]. Con este

análisis, basado en las relaciones morfológicas sistemáticas entre diferentes formas, junto a su capacidad de variación paramétrica, se constata un ajuste perfecto entre los datos comparativos de las variedades reales del voseo y las posibilidades proyectadas por la asignación de valores específicos de los parámetros que definen la conjugación del verbo español, en todas sus variantes.

Ejemplo 7. El presente de subjuntivo voseante.



Por motivos históricos, como quiera que el futuro, el último tiempo con desinencias tónicas, procede históricamente de antiguar perífrases con el auxiliar *haber*, aún en proceso de fusión morfológica en los primeros tiempos de la conquista, su forma coincide o bien con las formas tuteantes, cuando la forma voseante del auxiliar es *has*, de donde *temerás*, o bien con la forma del auxiliar cuando ésta es voseante. De modo que si el auxiliar es *habéis*, el futuro puede ser *temeréis*, si *habés*, *temerés*, y, por último, si *habís*, *temerís*.

5. CONCLUSIONES

El estudio del voseo tuteante es un tema apasionante desde varios puntos de vista, no menos desde una perspectiva morfológica, de orientación comparativa e histórica. En este sentido, hemos querido, por una parte, construir sobre el rico legado heredado de autores como Cuervo, Yakov Malkiel, Lapesa, Rosenblat o Fontanella de Weinberg, y, por otra parte, refinar, corregir y actualizar los modelos del análisis y los presupuestos teóricos. En la medida en la que las ideas aquí desarrolladas ofrezcan un panorama más claro de los datos y un modelo teórico más prometedor sobre las propiedades estáticas y dinámicas de la lengua se habrá cumplido el objetivo marcado al emprender este trabajo.

Referencias bibliográficas

Academia Argentina de Letras. 1982. Acuerdos: el voseo en la Argentina. *Boletín de la Academia Argentina de Letras XLVII*, 290-295.

Alcoba, S. 1999. La flexión verbal. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 4915-4991.

Bertolotti, Virginia. 2015. A mí de vos no me llama ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española de América. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Campos, Héctor y Fernando Martínez-Gil. 1997. *Current Studies in Spanish Linguistics*. Washington, D.C: Georgetown University Press.

Carricaburo, Norma. 2015. Las fórmulas del tratamiento en el español actual. Madrid: Arco Libros.

Chomsky, Noam. 1981. Government and Binding. The Pisa Lectures.

Cuervo, Rufino José. 1893. Las segundas personas del plural en la conjugación castellana. *Romania XXII*. 71-86. También en (1948) *Disquisiciones sobre filología castellana*. El Ateneo: Buenos Aires.

De Granda, Germán. 1978. Las formas verbales diptongadas en el voseo hispanoamericano. Una interpretación sociohistórica de datos dialectales. *Nueva Revista de Filología Hispánica, XXVII*. 80-92.

DPD= *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) Real Academia Española.

Fontanella de Weinberg, M. Beatriz. 1976. Analogía y confluencia paradigmática en formas verbales del voseo. *Thesaurus XXXI*, 2. 249-272.

Fontanella de Weinberg, M. Beatriz. 1992. Fusión de paradigmas, variación y cambio lingüístico. El caso del voseo. En M. Vaquero y A. Morales (eds.), *Homenaje a Humberto López Morales*. Madrid: Arco Libros.

Fontanella de Weinberg, M. Beatriz. 1999. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En Bosque, I & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I. Madrid: Espasa Calpe. 1399-1426.

Henríquez Ureña, Pedro. 1921. Observaciones sobre el español de América. *Revista de Filología Española*, n.8.

Kany, Charles E. 1976. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Lapesa, Rafael. 1970. Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del voseo. En *Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Lausberg, Heinrich. 1963. *Lingüística Románica*. Vol. II Morfología. Gredos: Madrid.

Malkiel, Yakob. 1948. The contrast “tomáis-tomárades, queréis-queríades” in Classical Spanish. *Hispanic Review*, XVII. pgs.159-165.

Menéndez Pidal, Ramón. 1958. *Manual de Gramática Histórica Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Prince, Alan y Paul Smolensky. 2004. *Optimality Theory*.

Real Academia de la Lengua Española. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Rona, José Pedro. 1967. *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Pontificia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul.

Rosenblat, Ángel. 1946. Notas al libro de Aurelio M. Espinosa *Estudios sobre el español de Nuevo Méjico, Parte I. Morfología*. Buenos Aires: Instituto de Filología.

Souza, Roberto de .1964. Desinencias verbales correspondientes a la persona vos/vosotros en el Cancionero General (Valencia, 1511). *Filología*, año X. 1-16.

Tullio, Ángela di. 2006. Antecedentes y derivaciones del voseo argentino. *Páginas de Guarda*, n.1. 41-53

Tullio, Ángela di. 2010. El voseo argentino en épocas del Bicentenario. En *RASAL* vol.2, 47-71.

Tiscornia, Eleuterio. 1930. *La lengua de “Martín Fierro”*. Buenos Aires: Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana.

Zamora Vicente, Alonso. 1960. *Dialectología española*. Gredos: Madrid.

Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo

Difficulties and challenges for the teaching and learning of reading and writing: contributions from a collective case study

Santamarina Sancho, María

Universidad de Granada

mssancho@ugr.es

Núñez Delgado, María Pilar

Universidad de Granada

ndelgado@ugr.es

Resumen

Pese a que desde finales del siglo XX se cuenta con abundantes avances de investigación sobre cómo funcionan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la práctica de los docentes parece seguir anclada en métodos y actividades anticuados. Para conocer a qué se debe que el profesorado no aplique estos avances de investigación que harían más eficaz el proceso, se ha diseñado este estudio. Se ha seleccionado una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo, como la más adecuada para acceder a las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura. El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Las evidencias halladas nos permiten poner de manifiesto que hay una urgente necesidad de mejorar y actualizar la formación inicial y permanente del profesorado de la educación inicial desde el punto de vista científico y didáctico en lo relativo a la enseñanza de la lectura y escritura y de las habilidades lingüísticas en general, y, además, que las concepciones previamente adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica educativa que sea eficaz para conseguir un desarrollo más exitoso y motivador del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en el siglo XXI.

Palabras clave: lectura y escritura, prerequisites lectoescritores, estudio de caso colectivo, formación docente, educación inicial.

Abstract

Despite the fact that since the end of the 20th century there have been abundant advances in research on how the processes of learning to read and write work, the practice of teachers seems to continue to be anchored in outdated practices and methods. In order to study why teachers don't use these research advances that would make the process more efficient, we have designed this research. To access the teachers' conceptions about the teaching of literacy we have selected a qualitative methodology, specifically a collective case study. The instrument to search the information we have used has been a Piagetian semi-structured clinical interview. The evidence found in this study allows us to show that there is an urgent need to improve and update the

initial and permanent training of teachers of initial education from a scientific and didactic point of view in relation to the teaching of literacy and literacy language skills in general, and, furthermore, that previously acquired conceptions and little up-to-date knowledge prevent an educational practice that is effective to achieve a more successful and motivating development of the literacy learning process in the 21st century.

Keywords: literacy, literacy prerequisites, collective case study, teacher training, initial education.

1. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: PROBLEMAS Y RETOS

Leer y escribir son dos de los aprendizajes más complejos que realizamos en la infancia quienes crecemos en sociedades alfabetizadas; el dominio de la lectura y de la escritura es indispensable para desempeñarse como ciudadanos y, sobre todo, para adquirir conocimientos. Si bien es cierto que el concepto de alfabetización se ha actualizado y ampliado con la introducción de la tecnología y los medios de comunicación de masas (UNESCO, 2011), la lectura y la escritura son la base de este proceso que implica que una persona adquiera los conocimientos necesarios de la lectura y la escritura para desempeñar una comunicación efectiva con la comunidad en la que se encuentra (López Bonilla & Pérez Fragoso, 2017).

Es habitual que a la educación infantil o preescolar los niños lleguen al aula con un uso de la lengua oral más o menos rico adquirido por imitación en el contexto familiar. Sin embargo, en el caso de la lengua escrita la situación es diferente, pues esta ha de ser expresamente enseñada y aprendida y, además, esta tarea la tiene asignada la escuela. A este respecto, Tamayo (2017) coincide con la afirmación de Benedet (2013) cuando esta última señala que, a diferencia del lenguaje oral –que se adquiere por imitación, de forma natural, con facilidad y rapidez–, el lenguaje escrito ha de ser aprendido mediante procesos de instrucción más o menos formales, durante los cuales, además, se van configurando las redes neuronales necesarias para que el cerebro pueda alcanzar estas habilidades.

Si bien es cierto que el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura en el sistema educativo español ha de iniciarse en el primer curso de la educación primaria (6-7 años), el currículo educativo detalla que, a partir de los tres años, se llevará a cabo una “aproximación al lenguaje escrito” destinada a acercar al alumnado a sus usos y funciones socio-comunicativas según el nivel de desarrollo y la madurez de cada individuo. Esto requiere, sin duda, una capacitación específica de los docentes que imparten clase en esta etapa porque, como señalan Hernández Ortega & Rovira (2018: 556):

De los múltiples aprendizajes que el alumnado desarrolla durante la etapa de Educación Infantil, posiblemente la lectura y escritura sea uno de los más complejos, con varias vertientes metodológicas y muchas perspectivas para su desarrollo. [...] desde los primeros momentos, se continúa dedicando muchas horas a trabajar actividades para el desarrollo lectoescritor. Es por ello que consideramos estos aprendizajes un campo idóneo para desarrollar la competencia profesional del alumnado de Grado en Maestro Educación Infantil.

Por todo ello, la formación de los docentes en este ámbito ha de contar con saberes sólidos – tanto teóricos como metodológicos– que deben ser constantemente actualizados a partir de las evidencias aportadas por la investigación; de esta manera, estarán capacitados para planificar y llevar a la práctica una enseñanza óptima del código escrito que tenga en consideración la multitud de complejos factores de distinto tipo que intervienen en este aprendizaje tan relevante en la vida de las personas (Constanza, 2019). En efecto, los estudios más recientes muestran que el profesorado ha de dominar, en relación con la enseñanza de la lectura y escritura, aspectos relativos a) al desarrollo psicológico y lingüístico del niño, b) a las etapas que jalonan el aprendizaje lector y escritor (Panalés y Palazón, 2020), c) a la repercusión de la conciencia metalingüística en general –y de la fonológica en particular– en el éxito del proceso (Defior y Serrano, 2011), d) a los prerrequisitos de distinto tipo que lo sustentan (Lozano y Cruz, 2017), e) a los métodos y materiales (incluyendo las TIC) más eficaces para lograrlo (Belda y García-Blay, 2020), así como f) a la elaboración, puesta en práctica y evaluación de diseños didácticos con este fin (Castro, Casado y Pérez Pueyo, 2017).

En estos ámbitos ha sido fundamental el amplio bagaje de investigaciones previas acumuladas, como las de Ferreiro y Teberosky (1979), que establecieron con detalle las fases del aprendizaje del código escrito; las aproximaciones de tipo funcional y cognitivo al funcionamiento del proceso lector de Karmiloff-Smith (1979) o Morais (1998); las de Cuetos (1991), Vallés (1998), Defior y Serrano (2011) sobre conciencia fonológica; las de Santana y Carlino (1994) o las de Díez (1998) sobre materiales y actividades para llevar los enfoques constructivistas a la enseñanza de la lectura y la escritura o, por fin, las de Conejo & Carmiol (2017) sobre cómo las concepciones y los conocimientos docentes afectan la práctica y esta, a su vez, influye en los logros en lectura y escritura de los niños. Sin embargo, mientras cada vez son más numerosas las investigaciones sobre estos aspectos que se han identificado como directamente implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura, las cuales coinciden en poner de manifiesto la enorme importancia del tema, cabe destacar que los avances disponibles en este terreno apenas llegan a las aulas, donde se siguen utilizando materiales y métodos tradicionales que generan los mismos problemas en el alumnado (dislexia, disortografía, etc.) y la misma insatisfacción en el profesorado (Subaldo, 2012; Sanjuán, 2011).

Esta constatación está en la base de la investigación que aquí se presenta, pues con ella se pretende, por un lado, acceder a los saberes y concepciones del profesorado que tiene a su cargo el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura para conocer la formación de que dispone al respecto y, por otro, saber cómo los aplica en sus prácticas de aula, así como las dificultades que afronta en esta tarea. Una comprensión más profunda de la situación permitirá formular propuestas de mejora que ayuden a ajustar el desfase observado entre los resultados de la investigación y las actuaciones docentes.

2. MÉTODO

2.1. Preguntas de investigación y paradigma

Con base en las inquietudes formuladas, y asumiendo como base epistemológica la definición de los conceptos de *lectura*, *escritura*, *prerrequisitos*, *conciencia fonológica* y *habilidades metalingüísticas* que hacen Núñez y Santamarina (2014), nuestro estudio parte de las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuándo consideran los docentes de educación inicial (infantil o preescolar) que se ha de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura?
- b) ¿Sienten los docentes una presión social por iniciar cuanto antes este proceso con el alumnado?
- c) ¿Qué concepciones y saberes poseen los docentes de esta etapa sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura?
- d) ¿Conocen y trabajan algunos prerrequisitos facilitadores de la adquisición de la lectura y la escritura? En caso afirmativo, ¿cuáles se trabajan y cómo? En caso negativo, ¿por qué no?
- e) ¿Realizan una planificación previa a la hora de iniciar estos procesos?
- f) ¿Qué tipo de actividades se realizan para iniciar y desarrollar la lectura y la escritura en el alumnado?
- g) ¿Se lleva a cabo una evaluación del proceso? ¿Cómo?

Para profundizar en las concepciones que los docentes participantes en el estudio tienen acerca de la enseñanza de la lectura y escritura seleccionamos una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo, por la demostrada valía de los datos que estos aportan para la investigación educativa (Latorre, Rincón & Arnal, 2012). Además, esta metodología etnográfica proporciona una información que, procesada a través de análisis de contenido, facilita la comprensión de los temas abordados y la detección de los aspectos clave que subyacen a los discursos. Es por ello por lo que los estudios de caso se conforman como la herramienta más idónea para tratar de comprender en profundidad constructos y procesos de implementación e interpretación de situaciones propias de los contextos escolares, y evaluarlos para tomar de decisiones.

El estudio que presentamos se conforma, asimismo, como una investigación educativa de corte descriptivo porque “estudia una realidad con la intención de interpretarla según las necesidades y objetivos planteados” (Rodríguez Arteche, Martínez Aznar & Garitagoitia, 2014: 332). En definitiva, hemos seleccionado el estudio de caso como método de investigación por la posibilidad que ofrece de adentrarnos en el conocimiento de una realidad educativa para comprenderla y, si es el caso, intentar mejorarla.

2.2. Objetivos

La meta global que orienta nuestro estudio deriva de su carácter de investigación educativa: indagar en los factores que operan sobre los procesos didácticos relacionados con la lectura y escritura, identificarlos e interpretarlos, con la finalidad principal de ubicar las dificultades y retos que afronta.

Para establecer los objetivos de nuestra investigación partimos de las preguntas que los han generado.

Así, el objetivo principal responde a este enunciado:

- Conocer y analizar las concepciones, saberes y prácticas de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y escritura en la etapa de la educación infantil o preescolar (alumnado de 3 a 6 años).

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en los elementos formativos que los docentes consideran como imprescindibles para alcanzar una práctica educativa de calidad en relación con la lectura y escritura.
- Obtener información sobre si los docentes conocen y trabajan prerequisites para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Detectar qué actividades realizan los docentes a la hora de iniciar y desarrollar la lectura y la escritura y cómo realizan la planificación del proceso.
- Proporcionar una serie de consideraciones didácticas que ayuden a los docentes a mejorar la práctica educativa con respecto a la lectura y escritura.

2.3. Población y muestra

Las personas entrevistadas son diez docentes de la etapa de 3-6 años que trabajan en diferentes centros públicos de Andalucía (España). Como criterios de selección se han aplicado los siguientes:

- a) Que ejerzan en centros de titularidad pública para evitar experiencias y –por lo tanto– concepciones muy distintas en su formación.
- b) Que el sexo de las personas entrevistadas refleje la proporcionalidad real de esta población. El predominio de mujeres (80% del total) no supone un sesgo en la selección de la muestra; refleja la realidad del hecho de que en esta etapa la presencia de hombres es mucho menor que la de mujeres. Estudios recientes de la Unión Europea (Eurostat, 2015), constatan que el 95% del profesorado de Educación Infantil son mujeres.
- c) Que hayan estudiado la especialidad de Magisterio de Educación Infantil en planes de estudio diferentes para ver si algunas descoincidencias que pueda haber en sus percepciones podrían ser debidas a este factor. Seis de los maestros estudiaron con los planes de estudio del 2000 y cuatro han cursados sus estudios de Magisterio dentro de los Grados derivados del Plan Bolonia (2011), los tres de menor edad y el caso 8-I, que hizo esta carrera tras haber trabajado como sanitario y que por eso cuenta con poco tiempo de ejercicio profesional docente.

La tabla 1 recoge otros datos de los diez profesionales entrevistados para este estudio de caso múltiple.

Tabla 1

Códigos, edades y sexo de los docentes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

Código del docente entrevistado	Edad	Sexo
1-A	39	Femenino
2-B	58	Femenino
3-C	52	Femenino
4-D	57	Femenino
5-F	27	Femenino
6-G	54	Femenino
7-H	47	Femenino
8-I	55	Masculino
9-J	55	Femenino
10-K	29	Femenino
11-L	44	Masculino
12-M	45	Femenino

2.4. Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Este tipo de entrevista es la más apropiada para lograr nuestros objetivos por su apertura (no se trata de un cuestionario de preguntas cerradas, sino de una guía para la interacción, Kvale, 2011), por las posibilidades de profundizar en las declaraciones de las personas de la muestra, además de por la flexibilidad de poder ajustarse sobre la marcha para atribuir sentido con más certeza a los conceptos y a sus conexiones, incorporando lo que vaya emergiendo en su transcurso (Moore, Gómez & Kurtz, 2011). Gallego, García Guzmán & Rodríguez Fuentes (2015: 4) califican este tipo de entrevista como la “técnica fundamental de recogida de información e instrumento idóneo para una investigación cualitativa de estas características”.

La guía de entrevista elaborada (tabla 2) se organiza en dos bloques estructurales: en el primero se incluyen ítems acerca de la biografía personal-profesional de los docentes que permiten crear un ambiente distendido y empezar más como una conversación que como una encuesta; en el segundo, se abordan los ítems básicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa educativa que nos concierne. Es importante recordar que el protocolo de entrevista es únicamente una guía para iniciar los temas, pero, por supuesto, y dada la estructura abierta de la misma, durante el proceso surgen puntos que el entrevistador “captura” y sobre los que interroga, lo cual ha permitido obtener con mayor detalle las concepciones de los docentes al respecto a través de categorías emergentes, no previstas en principio.

La entrevista se ha diseñado atendiendo a las tres dimensiones que conforman la Didáctica de la Lengua como disciplina científica, en cuyo ámbito se ubica esta investigación: formación del profesorado, prácticas de aula (diseño, ejecución y evaluación de actividades) e investigación.

Tabla 2

Protocolo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre el proceso de lectura y escritura. Fuente: elaboración propia.

<p>Bloque 1. Biografía</p> <ul style="list-style-type: none">a. Estudios primarios.b. Estudios secundarios.c. Estudios universitarios.d. Otros estudios realizados.e. Experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de la experiencia.f. Personas no docentes –esencialmente familiares– que más influyeron en sus estudios.g. Profesores que han dejado huella positiva y por qué.h. Profesores que han dejado huella negativa y por qué.i. Razones de elección de carrera.j. Materias que más le gustó estudiar y por qué.k. Materias que menos le gustaron y por qué.
<p>Bloque 2. Lectura y escritura: concepto e inicio</p> <ul style="list-style-type: none">1. ¿Cuáles son, en su opinión, los fines de la enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Infantil?2. ¿Qué entiende por lectura y escritura?3. ¿A qué edad considera que se ha de iniciar la enseñanza formal de la lectura y escritura?4. ¿Se siente presionado socialmente con respecto al inicio de la enseñanza de la lectura y escritura?
<p>Bloque 3. Prerrequisitos de la lectura y la escritura</p> <ul style="list-style-type: none">5. ¿Qué entiende por prerrequisitos para la lectura y la escritura?6. ¿Trabaja algunos de estos prerrequisitos en su aula? ¿Cuáles? ¿Cómo lo lleva a cabo?
<p>Bloque 4. Planificación</p> <ul style="list-style-type: none">7. ¿Cuánto tiempo dedica al día/a la semana a trabajar la lectura y escritura en su clase?8. ¿Trabaja la lectura y escritura en las otras áreas del currículo de Educación Infantil? ¿Qué estrategias utiliza para ello?
<p>Bloque 5. Actividades</p> <ul style="list-style-type: none">9. ¿Lleva a cabo actividades de enseñanza de la lectura y escritura en su clase? ¿De qué tipo? ¿Puede explicar alguna?10. ¿Qué recursos y materiales utiliza para las actividades relacionadas con la lectura y escritura?11. De las siguientes propuestas, ¿utiliza alguna en su aula?: lectura en voz alta, asamblea, memorización de textos y articulación de sonidos.12. ¿Trabaja la lengua oral previamente al inicio de la lectura y escritura? ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipos de textos orales utiliza?
<p>Bloque 6. Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none">13. ¿Lleva a cabo algún tipo de evaluación de las actividades de lectura y escritura en su aula? ¿Cómo lo hace?14. ¿Utiliza rúbricas de evaluación?

Las cuestiones que se incluyen en este apartado aportan, además, la posibilidad de realizar análisis comparativos en función de algunos de ellos, lo cual permite aquilatar con más exactitud las interpretaciones, como detallaremos en posteriores epígrafes.

2.5. Procedimiento y recogida de análisis de datos

Las entrevistas, una vez grabadas, han sido transcritas y sometidas a un proceso de análisis de contenido a través de la categorización del significado y de la correspondiente asignación inductiva de códigos. Las fases del análisis del contenido de las entrevistas se han basado en los dos principios descritos por Álvarez Gayou (2003): identificar en los datos las categorías y sus propiedades (categorización de la información) e incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante en busca de similitudes y diferencias entre los discursos de los entrevistados. Para este segundo paso se ha usado el programa *QDA Miner* que brinda una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la categorización y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales.

Se ha finalizado el análisis de la información una vez que se ha alcanzado la saturación teórica, es decir, cuando el programa muestra que las categorías no ofrecen diferencias ni distinciones conceptuales importantes y, por tanto, dejan de aparecer informaciones significativas o nuevas relaciones. Puesto que el carácter de la medida utilizada en la investigación es de índole cualitativa, hemos empleado la TEORÍA FUNDAMENTADA, entendida como postura para el análisis y la reducción de las evidencias. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) surge en 1967 de manos de los investigadores Bernie Glaser & Anselm Strauss. Álvarez-Gayou (2003: 90) resume que “el planteamiento básico de esta revolucionaria postura de investigación en las ciencias sociales consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso”. Siguiendo los principios básicos de esta teoría hemos realizado el análisis del contenido de las entrevistas, es decir, hemos llevado a cabo un análisis inductivo de la información.

A partir de la categorización del contenido en el programa indicado, se han obtenido diversas gráficas, como la de las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas. Sin embargo, para aclarar más el procedimiento seguido en el análisis del contenido se propone la tabla 3, donde quedan recogidas las metacategorías, las categorías y los códigos empleados para la organización y el análisis inductivo del discurso de los doce docentes entrevistados.

Tabla 3

Metacategorías, categorías y códigos utilizados en el análisis de contenido. Fuente: elaboración propia.

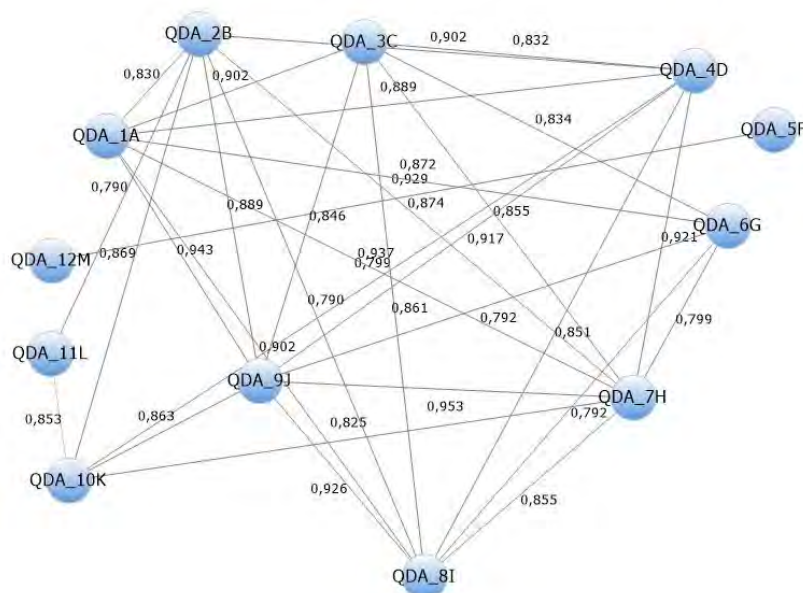
N.º	Metacategorías	Categorías	Códigos asignados
1	Biografía personal-profesional	Estudios primarios	EP
		Estudios secundarios	ES
		Estudios universitarios	EU
		Otros estudios realizados	OES
		Experiencia profesional	EXP
		Personas no docentes que influyeron en sus estudios	PND
		Docentes que le dejaron huella positiva	DHP
		Docentes que le dejaron huella negativa	DHN
		Razones elección de la carrera	REC
		Materias que le agradó estudiar	MLE
		Materias que no le agradó estudiar	MNE
2	Lectura y escritura: concepto e inicio	Fines de la enseñanza de la lengua en EI	LEI
		Concepto de lectura y escritura	CLE
		Edad de inicio de la lectura y escritura	ELE
		Presión social	PS
3	Prerrequisitos para la lectura y la escritura	Concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura	CPL
		Prerrequisitos para la lectura y la escritura en el aula	PLE
4	Planificación	Tiempo de trabajo de la lectura y escritura	TLE
		Lectura y escritura en otras áreas curriculares	LEA
5	Actividades	Actividades de enseñanza de lectura y escritura	ALE
		Recursos y materiales para las actividades	RMA
		Propuestas de actividades	PA
		Actividades de lengua oral	ALO
6	Evaluación	Tipo de evaluación	TEV
		Rúbricas de evaluación	REV

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para iniciar la presentación de los resultados obtenidos se ofrece la información relativa al estudio de la similitud de los discursos de los profesionales entrevistados, pues este parámetro refuerza la validez y consistencia del instrumento de investigación, así como la de los propios resultados. En la imagen 1 se muestra la similitud de los discursos de todos los docentes entrevistados a través de un análisis de enlace.

Imagen 1

Caso similitud: análisis de enlace. Fuente: *QDA Miner*.



Para medir la similitud entre los casos del estudio se ha utilizado el ÍNDICE DE JACCARD (IJ), el cual se define como la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos y el tamaño de la unión: $J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$ (Lorenzetti, 2012). Los valores se desarrollan de 0 a 1, siendo el 0 el que menos similitud demuestra y el 1, el que más. Lógicamente, solo se obtiene valor 1 si se compara un caso consigo mismo. Vemos en la imagen previa que todos los valores están próximos a 1, de hecho, el más bajo es 0,790. Los dos casos con mayor similitud entre ellos son 1-A y 9-J con un índice de similitud del 0,943. Estos valores muestran que en los discursos de los docentes entrevistados se abarcan las mismas cuestiones, aunque se ha utilizado una entrevista clínica semiestructurada y con posibilidad de tratar otros temas no previstos y surgidos de la propia interacción suscitada durante la conversación. Además, se constata que todos los profesionales dedican una mayor parte del discurso a tratar ciertas categorías frente a otras. Esto sucede, adelantándonos a un análisis posterior, porque la mayoría de ellos, cuando se trata de detallar y hablar acerca del tipo de enseñanza que llevan a cabo sobre lectura y la escritura en sus aulas, se centran, básicamente, en describir el tipo de actividades que realizan (ALE), semejantes en todas las entrevistas –cabe añadir–; por el contrario, no concretan temas que se incluyen en el protocolo, relacionados con los prerrequisitos, con la planificación, con los elementos curriculares o con la evaluación, entre otros, lo que permite inferir que no están muy presentes en su saber ni en su saber hacer.

A continuación, exponemos los principales resultados del análisis del contenido siguiendo el orden de las metacategorías recogidas en la tabla 2, acompañados de la comparación de estos con los de estudios similares recientes en busca de similitudes y diferencias que puedan ayudar a establecer líneas de actuación para afrontar los problemas y los retos pendientes.

3.1. Biografía personal-profesional

La metacategoría “Biografía personal-profesional” es de suma importancia porque, no solo sirve para establecer el clima del encuentro como una conversación entre colegas profesionales más que como un interrogatorio, sino que posibilita el acceso de forma más detallada a la realidad escolar; García Fernández (2004: 91) resume esta cuestión en la siguiente cita:

La utilización de la indagación Biográfica en Educación, nos permite conocer diversos factores que influyen en la micropolítica escolar. La edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligadas con cada historia personal y parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa, en trabajos como los de Sikers (1985) y Huberman (1989).

En esta primera metacategoría destacan varios aspectos. En primer lugar, el hecho de que, además del profesorado universitario, para la totalidad de los entrevistados sus profesores de Primaria y Secundaria tuvieron impacto en la elección de sus estudios, sea de forma positiva o negativa. Así, el entrevistado 11-L comenta: “Hubo uno, pero esto fue por culpa de él. Era profesor de Química, y el hombre era la primera vez que daba clase [...]. Lógicamente a mí dejó de gustarme esa asignatura y eso también, pues, influyó en la elección de mi carrera universitaria”, manifestando, implícitamente, sus concepciones sobre la influencia de los modos de actuar de los docentes en las decisiones de su alumnado y sobre que los noveles son peores que los veteranos en su trabajo.

En segundo lugar, se observa que los docentes entrevistados poseen una diferencia de edad notable (entre los 27 y los 58 años) que explica la disparidad en los estudios realizados y en los años de experiencia profesional: entre algo más de 1 año (profesional 4-D) y 36 años (profesional 2-B). Sin embargo, este factor no tiene apenas influencia, pues todos concuerdan en numerosos puntos de la entrevista, por ejemplo, en que la formación universitaria les ha resultado inadecuada en algunos aspectos, sobre todo en lo relacionado con la didáctica de la lengua oral y escrita. Este resultado apoya los de otras investigaciones que concluyen que, a pesar del peso que posee el desarrollo de la competencia comunicativa y de las destrezas lingüísticas en la educación escolar, en los planes actuales de estudio para la formación de maestros la presencia de estos contenidos es insuficiente (Santamarina & Núñez, 2018).

Los docentes también coinciden en la escasa presencia de aprendizajes prácticos y en la desactualización de los contenidos, pues afirman que estudiaron las asignaturas de forma tradicional, con exceso de clases magistrales y temarios poco orientados didácticamente. Llama la atención que esa percepción sea compartida por todos los entrevistados, incluso por los que han cursado un Grado, es decir, con los planes de estudios más recientes, de 2011. En suma, el análisis de contenido acerca de esta cuestión revela que para la mayor parte de los entrevistados la formación universitaria no ha sido de calidad porque los elementos prácticos son escasos y los teóricos no son válidos por obsoletos en contenido y metodología. Remarcan con insistencia que los primeros los han adquirido con la experiencia profesional: “Al final donde más se aprende a enseñar es en el aula, con tu día a día, al resolver los problemas que te surgen” (Entrevistado10-K). El problema que se pone aquí de manifiesto es que, si este aprendizaje

basado en la propia actividad profesional no tiene unas bases sólidas y actualizadas, se perpetúan modos tradicionales de trabajar que dejan fuera las novedades aportadas por la investigación e impiden la innovación y la mejora.

El 58,3% (Imagen 2) de los entrevistados, aquellos, sobre todo, con menor experiencia profesional, se sienten presionados socialmente (por las familias, sobre todo, pero también por compañeros que ejercen en la etapa posterior, la primaria o básica) para la introducción de la lectura y la escritura desde los primeros momentos de la etapa, los 3 años. La docente 7-H apunta sobre esta cuestión: “Sin duda, nosotros, vamos, por lo menos yo y muchas de mis compañeras, sentimos bastante presión social porque, claro, los padres siempre te preguntan: ¿y cuándo les va a enseñar a leer y a escribir?, ¿y mi niño todavía no lee?, sobre todo, si ven que algún otro niño va más adelantado en eso. Pero es que no todos los niños aprenden al mismo tiempo. Eso es bastante estresante”. Mientras el maestro 11-L apunta: “Los compañeros de Primaria se han acostumbrado a que los niños lleguen a 1.º sabiendo más o menos leer y escribir, y parece que si alguno no va bien preparado, la culpa es de los de Infantil, que no hacemos bien nuestra tarea.” Un reciente trabajo de Escobar (2017: s/n) confirma que, en efecto, se está olvidando cuándo y cómo hay que abordar el aprendizaje de la lectura y escritura según el marco normativo:

En una sociedad letrada como la nuestra, es imposible que los chicos no muestren interés por los textos escritos que están presentes en el aula, es impensable que en un ambiente de calidez no deseen participar de las situaciones de lectura que se les propongan, salvando el hecho de que -en contra de lo que expresan los criterios de evaluación aludidos- leer letras no es leer. Y es que el salto cualitativo que se exige en estos epígrafes no podemos dejar de considerarlo una auténtica aberración. Es más, sería más adecuado pensar que se trata de objetivos de primer ciclo de Primaria o, incluso, de Secundaria. [...] Los objetivos de aprendizaje de la lectura y escritura corresponden a la educación primaria, a pesar de los cual, en el Grado correspondiente no se enseña su didáctica.

Acerca de la formación continuada o permanente (la que se adquiere una vez que se empieza el ejercicio de la profesión), hemos de reseñar que todos los entrevistados admiten que quizá necesitan actualizar ciertos aspectos de su formación inicial y, paradójicamente, mencionan los teóricos, que se han quedado anticuados, pero declaran que no lo hacen por varios motivos: falta de tiempo, exceso de trabajo y porque consideran que la teoría no es muy útil. Prefieren renovarse a partir del ejercicio de la profesión y del intercambio cotidiano de experiencias con los compañeros antes que haciendo cursos, pues es lo práctico lo que más valoran. Tan solo el docente 8-I actualiza su formación participando en proyectos de su centro y con lecturas especializadas que hace fuera del horario de trabajo; las otras nueve personas están satisfechas aplicando los conocimientos adquiridos en los primeros años de su ejercicio profesional y declaran que no mantienen actualizada su formación, lo cual refuerza el peso del problema de la desconexión entre las aportaciones de la investigación y su aplicación en las aulas. Afirman que estas actividades formativas tendrían que impartirse en las propias escuelas y que al profesorado deberían dársele más facilidades a la hora de participar en ellas; la entrevistada 2-B lo expresa así: “Es que, claro, no tenemos tiempo, ¿cuándo te pones si también tienes que hacer papeleo, que si las notas...? [...] Cuando llegas a tu casa, pues, te lo digo con sinceridad, ponerte a hacer también actividades de cursos, no te apetece mucho”.

Esta situación de falta de conocimiento actualizado se ve confirmada por el hecho de que estos nueve maestros y maestras no concretan en su discurso qué cambios aplican en sus clases derivados de la formación permanente. Sí afirman que, aunque en esto no están muy actualizados, cuando acuden a cursos, la información teórica les parece secundaria y hasta innecesaria; ninguna de las personas entrevistadas hace mención a los fundamentos teóricos de sus actividades o programaciones.

Sin duda, la formación actualizada en el tema que nos atañe adquiere un rol crucial, ya que con frecuencia aparecen nuevas investigaciones y formas de abordar su enseñanza desde perspectivas que pueden mejorar este aprendizaje; así ocurre, por poner un ejemplo, con la reciente investigación de Rodríguez Gambín (2020) que explora y demuestra las ventajas del uso de la tecnología para la enseñanza de la lectura y de la escritura a alumnado de 5 años. Nuestros entrevistados no hacen mención alguna, cuando hablan de las actividades y los recursos, a la utilización de las TIC, con lo que cabe deducir que –a diferencia de los docentes estudiados por Rodríguez Gambín– no las usan en sus aulas para estos fines, quizá por falta de formación actualizada.

3.2. Lectura y escritura: concepto e inicio

Acerca de los conceptos de lectura y escritura, once de los entrevistados coinciden en la definición. Únicamente el entrevistado número 9 varía e introduce una definición más actualizada debido, en gran parte, a la formación permanente a la que asiste y a las lecturas que realiza de forma voluntaria. La definición en la que concuerda el resto de entrevistados es escueta, puesto que solamente atiende al concepto de lectura como proceso de descodificación del texto y de escritura como de codificación. La entrevistada 5-F manifiesta: “Pues, el concepto está formado, claramente, por la lectura y la escritura. Leer consiste en tener la capacidad para saber qué significan las letras que estás viendo escritas y escribir, pues, el proceso justo al contrario; convertir los sonidos a letras”. En este sentido cabe destacar que, de forma tradicional, el concepto de lectura solía definirse como la capacidad de una persona para decodificar un texto, sin embargo, y como acertadamente sostienen Gómez Villalba & Núñez (2007), gracias a las aportaciones de diversas disciplinas, como la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva o la Sociolingüística, hoy en día el término aparece unido al de comprensión de lo escrito (Núñez & Santamarina, 2014). El entrevistado 8-I varía con respecto a la definición tradicional y añade, precisamente, la comprensión lectora como algo intrínseco al concepto de lectura: “Bueno, es que, a ver, leer no es solo trasladar esos signos que ves escritos sino entender, comprender, lo que te dice el texto. Esa parte es la más difícil, creo yo, porque es la que más cuesta a los alumnos de todos los niveles educativos”. Solo este profesor atribuye el valor de comunicación y comprensión del contenido, por lo que cabe suponer que el resto desaprovecha el enorme poder de motivación que para el alumnado tiene el que constantemente se le recuerde para qué aprende a leer y a escribir, para comunicarse.

La edad de inicio más apropiada para este aprendizaje, según los docentes entrevistados, corresponde a los cinco años (33,3%), aunque no es un porcentaje muy distante del resto de edades inferiores. “Es en Infantil, fundamentalmente, o sea que cada uno tenemos una función. Jamás, hasta ahora, si los compañeros de Primaria han protestado es porque los niños no van escribiendo, o no van leyendo la mayoría, que no es obligatorio en Infantil, pero está dentro de las capacidades y nosotros lo hacemos. Entonces de lo que jamás han dicho falta es sobre lenguaje oral. Jamás han podido decir tampoco que no han escrito en cuadrícula, que no leen,

¿no? Pero jamás que los niños no tengan buena comunicación oral, de lo que yo he vivido en mis 25 años de maestra, ¿eh?”, comenta la entrevistada 3-C.

La imagen 2 recoge los resultados que arroja *QDA Miner* en relación con los factores implicados en esta pregunta del protocolo.

Imagen 2

Frecuencia de codificación con respecto a la edad de inicio de la lectura y escritura. Fuente: *QDA Miner*.

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
Edad de inicio				
• 3 años	3	1,4%	3	25,0%
• 4 años	3	1,4%	3	25,0%
• 5 años	4	1,8%	4	33,3%
• 6 años	1	0,5%	1	8,3%
• Educación Primaria	2	0,9%	2	16,7%
• Presión social	15	6,8%	7	58,3%

Llama la atención que, pese a que los docentes participantes en nuestro estudio se sienten presionados por los compañeros de primaria, parecen haber terminado por asumir que es muy poco apropiado dejar el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura hasta los seis años (solo el 8,3% opina que esta es la edad adecuada), lo cual nos permite realizar una constatación importante: aunque en la mayoría de los discursos los docentes defienden la importancia del aprendizaje de aspectos previos fundamentales antes de iniciar al alumnado en la lectura y la escritura, acaban por ceder a la presión que sobre ellos se ejerce y abordan este aprendizaje, aun a costa de quitarle tiempo a contenidos y destrezas más propios de la etapa, y que, además, forman parte de los prerrequisitos que la investigación muestra como claves para el éxito en la adquisición del lenguaje escrito. En este sentido, nuestros hallazgos coinciden con los de otros muchos estudios al respecto (Lozano Fernández & Cruz Cruz, 2017; Monarque-Sáenz, 2018; Villoria, 2019), que muestran que trabajar al menos algunos de los prerrequisitos, sobre todo las habilidades orales, debe ser irrenunciable para garantizar un proceso educativo de calidad al respecto, así como para evitar y detectar posibles dificultades en lectura y escritura.

3.2. Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura

El concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura hace referencia al conjunto de condiciones previas necesarias para que se puedan iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos (Gallego, 2006). La importancia de identificar y describir cuáles son estos prerrequisitos (Núñez & Santamarina, 2014) reside en que nos permitirán conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición, y, de esta manera, se podrá orientar la enseñanza de las habilidades lingüísticas hacia un aprendizaje comunicativo y funcional –que es el que demanda el enfoque competencial–, ajustar más los diseños didácticos en el aula, así como identificar a los estudiantes que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que, por tanto, necesitarán de una intervención temprana que prevenga futuras

dificultades lectoras y de escritura (Beltrán, López-Escribano & Rodríguez, 2006; Belda & García-Blay, 2020).

No existe todavía un consenso claro acerca de cuáles son estos prerequisites y la lista varía en las investigaciones realizadas por diversos autores (García Vidal & González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darías & Fuertes, 2010). En algunos casos se priorizan los factores emocionales y cognitivos, en otros se hace un mayor hincapié en el desarrollo de la motricidad o en la adquisición de la conciencia fonológica, pero lo cierto es que los estudios han aumentado notablemente (García-Blay, 2020). En nuestra investigación mantenemos los establecidos por Núñez & Santamarina (2014): desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos (memoria a largo y a corto plazo), habilidades o destrezas orales de la lengua (expresión, comprensión e interacción orales) y desarrollo de la conciencia fonológica.

En la siguiente imagen podemos distinguir qué porcentaje de los casos estudiados en esta investigación alcanzan las diferentes categorías del bloque 3, “Prerequisites para la lectura y la escritura”.

Imagen 3

Frecuencia de codificación en la metacategoría 3: “Prerequisites para la lectura y la escritura”.

Fuente: *QDA Miner*.

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
Prerequisites lectoescritores				
• Concepto de prerequisites lectoescritores	11	5,0%	8	66,7%
• Listado de prerequisites lectoescritores	13	5,9%	9	75,0%
• Motricidad (P1)	30	13,5%	12	100,0%
• Memoria a largo plazo (P2)	18	8,1%	11	91,7%
• Memoria a corto plazo (P3)	11	5,0%	8	66,7%
• Comprensión oral (P4)	21	9,5%	9	75,0%
• Expresión oral (P5)	56	25,2%	12	100,0%
• Interacción oral (P6)	11	5,0%	6	50,0%
• Conciencia fonológica (P7)	23	10,4%	8	66,7%

Como vemos, el 100% de los entrevistados menciona en su discurso el trabajo de la motricidad como un prerequisite fundamental para el inicio de la lectura y la escritura (señalan la motricidad fina, la lateralidad y la coordinación óculo-manual), aunque no todos los docentes le atribuyen el mismo peso, ni todos la trabajan de la misma forma: “Nosotros en clase siempre trabajamos cómo se tiene que coger el lápiz, hacemos actividades con el punzón, por ejemplo” (entrevistada 6-G). “A mí me parece que todos los niños tienen que trabajar la lateralidad, la motricidad, sobre todo antes de empezar a leer y a escribir. En el colegio tenemos una sala de motricidad y allí, pues, nos vamos un par de veces a la semana y trabajamos con materiales diferentes que ayudan a mejorar la motricidad de los niños. En Educación Física también se trabaja” (entrevistada 12-M).

El siguiente prerrequisito más mencionado en las entrevistas es el 5, es decir, “expresión oral”, si bien los docentes no nombran aspectos concretos hasta que se les pregunta directamente en las cuestiones 11 y 12:

- De las siguientes propuestas, ¿utiliza alguna en su aula? Lectura en voz alta, asamblea, memorización de textos y articulación de sonidos.
- ¿Trabaja la lengua oral previamente al inicio de la lectura y escritura? ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipos de textos orales utiliza?

En la mayoría de los discursos se confunde el hecho de hablar en clase, por ejemplo, durante la asamblea, con la enseñanza sistemática y programada de la lengua oral. En el caso de la interacción oral, la menciona el 50% de los entrevistados, el resto no la trabaja en el aula. No atribuyen la misma importancia a las habilidades orales, de esta forma hay docentes que otorgan prioridad a la expresión oral, al habla, y otros, aunque es un número más reducido, a la comprensión oral, la escucha. No se hace mención explícita a cómo se trabaja la interacción ni se la caracteriza como una destreza específica; varios docentes consideran que se trabaja más bien de forma espontánea (de los seis que la citan en su discurso, cinco coinciden en esta idea).

El resto de los prerrequisitos posee una frecuencia de aparición mayor al 50% en los discursos de nuestros entrevistados, pero, lo veremos también en la metacategoría “actividades”, no se trabajan de forma sistemática y actualizada. De todos ellos queremos destacar, por su importancia demostrada en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las habilidades orales de la lengua y su relación con la conciencia fonológica. Se aprecia en el discurso de los docentes que no suelen hacer actividades que ayuden a los niños a establecer relaciones entre el código oral y el escrito, con lo que se pierde la potencialidad de esta conexión y no se favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, aspecto clave del aprendizaje de lectura y escritura según demuestran múltiples estudios, como los de Sánchez Rivero y Fidalgo (2020) o los de Defior y Serrano (2011: 2) que ya señalaban: “El desarrollo de las habilidades de Conciencia Fonológica, en sus distintos niveles, (...) tienen un valor predictivo respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura”.

Para trabajar las habilidades lingüísticas orales en sí mismas y como base de las destrezas escritas, son necesarias diversas estrategias que favorezcan la comprensión, la expresión y la interacción del alumnado, y en este sentido, las utilizadas por los docentes entrevistados son escasas y poco variadas, limitándose a aquellas que, aunque sin duda son necesarias en esta etapa, no profundizan lo suficiente en aspectos fundamentales de la lengua oral, tales como la intensidad de la voz, la entonación, la coherencia, la adecuación, los distintos géneros discursivos, el tiempo del habla y otros elementos. En los relatos de los casos investigados en este trabajo no aparece ningún modelo de competencia oral que sirva de marco para las actuaciones educativas destinadas a desarrollar de forma planificada y sistemática las destrezas orales de la lengua. Si bien es cierto que algunos de los docentes, el último, por ejemplo, trabajan las habilidades metalingüísticas a través de ejercicios fono-articulatorios derivados de los aprendizajes adquiridos durante su formación permanente, de modo general se puede afirmar que el proceso de enseñanza de la lengua oral en el aula de Infantil de estos maestros está presente, pero falto de sistematicidad y planificación: “Sí, nosotros siempre estamos trabajando la lengua oral, leemos cuentos, aprenden poesías, la asamblea la hacemos todos los días, y es un momento muy importante para trabajar la oralidad”, sostiene el entrevistado 11-L, sin aportar más concreciones. Algunos de los entrevistados tienen claros los objetivos, el valor

de la competencia oral en los aspectos personales y sociales del desarrollo del niño, pero no saben diseñar actividades específicas con objetivos claros y graduados que marquen un trayecto de progresión, ni evaluar el avance de los alumnos. Todo ello evidencia, en definitiva, la clara necesidad que existe en las aulas de enseñar apropiadamente los usos formales de la lengua y de formar mejor al profesorado en este campo.

3.3. Planificación

Otro aspecto importante sobre el que hemos preguntado, y del que –como acabamos de ver– también adolece la enseñanza de las destrezas orales, es la planificación de la enseñanza de la lectura y escritura, aspecto fundamental para garantizar el éxito y la calidad de las acciones en la educación, como afirman Carriazo, Pérez Reyes & Gaviria (2020: 87-88):

Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. [...] La planificación estratégica en la educación consiste en un plan el cual sistematiza los objetivos a mediano plazo de una institución educativa. La planificación estratégica representa una herramienta de gestión muy eficaz y útil para trabajar con perspectiva de futuro.

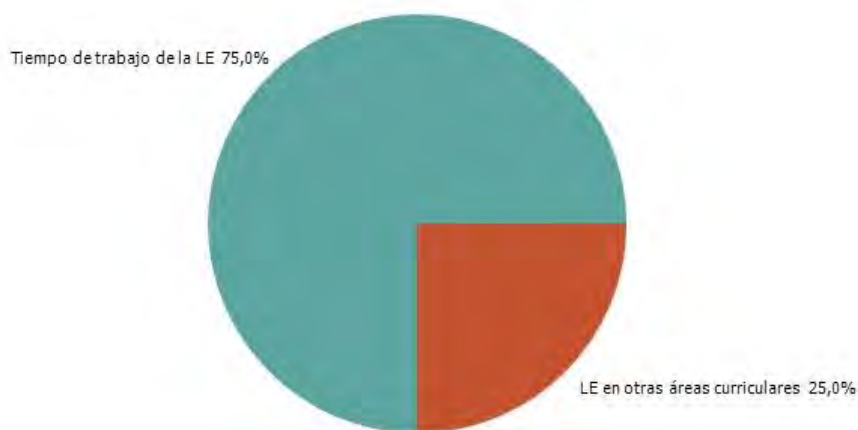
En el caso de los docentes entrevistados un 75% menciona la planificación en su discurso, aunque hay diferencias en las formas de entenderla. Desde el concepto más abierto que manifiesta la entrevistada 1-A: “Pues tanto en trabajo, trabajar profesionalmente la lengua y la literatura, yo creo que la lengua siempre se trabaja, no enfocado en cómo concibe uno la lengua y la literatura en ámbitos más de mayor, pero la lengua siempre intentas trabajarla a nivel de que se expresen los niños, de la comunicación, ¿no? La literatura, pues, siempre canciones, poesías, siempre está también reflejada en la Educación Infantil, creo yo. Entonces creo que siempre se trabaja, aunque creas que no la trabajas de una manera u otra, ¿no?” (1-A); hasta la mayor sistematización expresada por la entrevistada 2-B, que apunta: “[habla sobre la asamblea], ya empiezo yo a meter en la asamblea aquellos temas que yo quiero hablar ese día, que, por supuesto, está programado porque yo tengo la programación de lo que voy a trabajar en el día, y, entonces, en función de lo que vaya a trabajar ya enfoco yo también la asamblea”. La entrevistada 3-C afirma que “desde el primer momento que entran por la puerta, ya están usando el lenguaje oral, terminamos este momento calendario para situarnos en el día para que ellos controlen en qué día estamos, dónde estamos, alguna canción, sobre todo con los pequeñitos los días de la semana para ir situándose, y luego empezamos presentación del trabajo, ¿vale? Un día toca cuento, otro día toca bits de inteligencia, otro día toca libro, como ha tocado hoy... Pues cada día empezamos el trabajo de una forma, pero todo verbal, la poesía, por quincena tenemos también poesías de cada centro de interés, entonces memorización, lenguaje oral, entonación, ¿eh? los signos de admiración saben lo que significan es que mi voz tiene que ser más fuerte por eso, el signo de interrogación es porque te estoy preguntando, es que es todo”. En los tres casos parece haber una identificación de las rutinas y dinámicas ya establecidas en el aula con la planificación o, quizá, con la falta de ella por no ser necesaria.

En suma, en los discursos de los casos investigados no se parte de un modelo en el que se incluyan actuaciones educativas que desarrollen de forma planificada y sistemática las destrezas de escritura y lectura y los aspectos que estas llevan asociados (los prerequisites). Todos mencionan que la programación que siguen es la que aporta la editorial cuyos libros de texto

utilizan, sin hacer modificaciones, salvo el docente 8-I que añade actividades de conciencia fonológica aprendidas durante su formación continuada. Los tiempos dedicados a estas actividades quedan recogidos en la imagen 4 que distingue entre el tiempo empleado en enseñar a leer y a escribir y la aparición de tareas de lectura o de escritura en otros momentos del desarrollo de las clases.

Imagen 4

Frecuencia de “Tiempo de trabajo de la lectura y escritura” y “Lectura y escritura en otras áreas curriculares”: Planificación. Fuente: *QDA Miner*.



El dato recogido en el gráfico, es decir, que el 75,8% del tiempo de actividades dedicadas a la competencia en comunicación lingüística lo ocupan las de lectura y escritura, es sumamente esclarecedor pues, por una parte, ayuda a entender la forma insuficiente en que se trabajan las destrezas orales, pero, sobre todo, hace pensar que el tiempo necesario para enseñar a leer y a escribir en edades tempranas es excesivo y acaba por restar espacios a otro tipo de tareas relevantes en esta etapa y por crear sensaciones negativas en los niños en relación con los frutos de su esfuerzo.

3.4. Actividades

Las actividades de lectura y escritura vienen determinadas por las fichas de trabajo de los materiales usados, publicados por editoriales de mucha implantación en el país, pues ninguno de los docentes de nuestro estudio habla de otros, salvo en el caso, ya mencionado, de las actividades de conciencia fonológica añadidas por el maestro 8-I. Todos los entrevistados tienen este tipo de material en sus aulas; cada niño dispone de su ejemplar. Se suelen organizar en tres libros, uno para cada trimestre del curso escolar. La metodología para la enseñanza inicial de la lectura es la del método sintético (silábico o fono-silábico), que tiene como meta básica el

dominio mecánico del código escrito en un proceso que lleva, empezando por las vocales y las sílabas directas (CV), a deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas, en vez de priorizar la comprensión de los textos. La práctica es diaria y se basa en el entrenamiento por repetición. Los niños pasan la mayor parte del tiempo oralizando fragmentos escritos con el seguimiento del maestro, que corrige los errores y les hace repetir una y otra vez si los cometen.

En el caso de la escritura, hay casi unanimidad (el maestro 8-I es la excepción) en la importancia que los maestros entrevistados conceden a la caligrafía: “Es que, claro, no pueden pasar a la siguiente etapa con una letra horrorosa”, sostiene, por ejemplo, la entrevistada 5-F. Por su parte, la entrevistada 3-C detalla: “Empezamos con mayúsculas, pero antes de hacer las mayúsculas, ya sabemos qué dirección es para arriba, para abajo, para la derecha, se va trabajando todo a la vez porque al niño al hacer la P es para abajo y barriguita o para hacer la M para arriba y para abajo, para arriba y para abajo, ¡contra! ¡Que me ha salido una letra, pero si es una letra! ¿Vale? Es una asociación continua de contenido y trabajo, por eso te digo que las cosas no salen de la nada, y al niño se le dice ‘venga el puntito de la letra para dentro’, la referencia del puntito es muy importante para la escritura, pero es que va todo unido porque... “seño, es de la M de Manuel”, claro, pues ya estás trabajando lectura, escritura, fonética”. No hay en el discurso de ninguno de los maestros alusión alguna a las más recientes conceptualizaciones de la escritura como comunicación, ni a los componentes o fases de los procesos de composición de textos escritos de diversos géneros o al aprendizaje basado en los principios del constructivismo establecidos por Teberoski y otros muchos especialistas.

Los materiales que utilizan para la enseñanza de la lectura y la escritura son fichas de una página, bien para practicar trazos de distinto tipo (rectos, curvos, etc.) y orientación, antes de pasar a copiar palabras, o para leer conjuntos de palabras que comparten el fonema o grafía que toca en cada momento. No se mencionan las TIC. El profesorado tiene la percepción de que trabaja la lectura y escritura de forma adecuada, además todos coinciden de forma unánime en que es uno de los aprendizajes que más desarrollan en el aula.

Cabe destacar que, si bien es cierto que estos métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura alcanzan, en la mayoría de los casos, el objetivo propuesto, no debemos olvidar que los principios metodológicos que guían el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años aconsejan convertir al niño en constructor de su aprendizaje y buscar la motivación mostrándole el sentido de lo que aprende. El método elegido ha de considerar todos los aspectos lingüísticos (fonéticos, morfosintácticos, semánticos) de la lengua y las funciones de la misma, es decir, comunicativa, expresiva y de acceso a cualquier tipo de información, por lo que en las prácticas declaradas por los maestros de nuestra investigación se echan en falta actividades derivadas de uno de los enfoques que más ha contribuido a situar al infante en un papel protagonista y a la innovación en este ámbito: el constructivista, pues, en palabras de Álvarez Gil (2020: 246):

[...] aprovecha todos esos contenidos que son percibidos por los niños, generalmente sin ser conscientes de ello, como estímulo para favorecer un aprendizaje de la lectura y escritura sin realizar grandes esfuerzos, sin traumas y sobre todo sin que perciban el proceso como un deber u obligación sino al contrario, que conciban el proceso de aprendizaje como algo totalmente natural.

Únicamente el entrevistado 8-I hace uso de actividades que se incluyen en este enfoque que posee una visión más actual: “A mí me parece que es importante partir, sobre todo, de lo que los alumnos ya conocen. Ellos, desde pequeños, ya tienen un contacto con la lectura y la escritura porque lo están viendo en su casa, en los libros, en todo... [...] Me gusta mucho trabajar antes con ellos actividades sonoras”. Distintas investigaciones, como las de Magán y Barrio (2017) o Ibáñez Corales (2017) han demostrado que las actividades audio-musicales, motrices y relacionadas con la conciencia fonológica influyen de forma satisfactoria y educativamente muy rentable en la adquisición de la lectura y escritura.

3.5. Evaluación

La evaluación educativa demanda diversos instrumentos y estrategias que posibiliten el acceso al conocimiento acerca de lo que ocurre a lo largo y al final de cada secuencia didáctica, observando aquello que se pretende conseguir y lo que realmente se logra, con la finalidad de tomar decisiones de mejora.

Los docentes entrevistados no detallan demasiado el sistema que emplean para evaluar en sus clases. Reconocen sus carencias y las achacan, como la entrevistada 3-C, a la falta de “recursos y aspectos prácticos que me dio mi formación universitaria”. Destacan especialmente la entrevistada 7-H, quien elabora una rúbrica para evaluar si el alumnado ha logrado los objetivos propuestos al inicio del trimestre, y la 1-A, que lleva a cabo una “evaluación final” a través de un juego con el que puede comprobar si los alumnos han conseguido los objetivos prefijados. Priman dos aspectos que menciona la maestra 7-H: “A ver, claro, siempre tienes que evaluar lo que han conseguido los alumnos para saber, sobre todo, si van bien o no. Nosotros hacemos un examen final, entonces, yo les voy preguntando, pues, que lean esta letra, la otra, o, incluso, algunos ya a final de curso se atreven a escribir su nombre. Para eso es muy importante también la observación porque yo sé cómo va cada uno”. En el resto de los casos, la observación también se erige como la principal herramienta de evaluación, pero no se trata de una observación sistemática ni se suele recoger en ningún instrumento *ad hoc*. No hay un criterio planificado y elaborado para evaluar el progreso y los conocimientos adquiridos por parte del alumnado, y, en general, los docentes entrevistados utilizan la evaluación ante todo para diagnosticar alteraciones.

Esta evaluación es insuficiente si no se acompaña, además, de otros tipos que incluyan la revisión de la actuación del docente, de los materiales, los tiempos, etc. Como señalan los estudios al respecto, ha de conformarse como una labor intrínsecamente vinculada a las tareas de enseñanza y a las prácticas de aprendizaje de la lectura y escritura. Paris *et al.* (2014: 15) proponen un marco de referencia para la evaluación de la lectura y escritura basado en cinco fases: “1) decidir qué atributos o aspectos de la lectura y escritura es necesario evaluar; 2) identificar estos atributos con indicadores específicos; 3) recopilación de todas las muestras de trabajo en lectura y escritura producidas durante un periodo y entrevista individual sobre el material recogido; 4) puntuación de cada atributo; y 5) interpretación de los datos”. Seguir una serie de fases encaminadas específicamente a evaluar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es crucial en esta etapa, sin embargo, ninguno de los docentes lo menciona. El entrevistado 8-I comenta acerca de esta cuestión: “bueno, es que, verás, también te digo que a no ser que tú, luego, pues te formes y aprendas, por ejemplo, recursos para evaluar, yo, desde luego, no es algo que recuerde que me hayan enseñado en mi formación universitaria”.

El no contar con un modelo de competencia escrita que genere, de forma graduada, los objetivos y contenidos que se persiguen en los aspectos claves para la enseñanza de la lectura y la escritura implica que no se posee tampoco un referente para evaluar de forma rigurosa y sistemática en qué y cuánto han avanzado los discentes en su dominio de estas habilidades. Sin duda las rúbricas de evaluación son muy efectivas para este propósito, pues ayudan a valorar los aprendizajes y los productos realizados desde la perspectiva competencial y aportan, según señalan Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta (2012: 61): “Los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes”.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Si partimos de las preguntas y objetivos iniciales planteados en esta investigación, podemos formular sus conclusiones más destacadas.

En relación con el objetivo global de nuestro estudio, destaca la constatación de que los profesores de la muestra están anclados en buena medida en pautas, métodos y materiales tradicionales en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura y que esto se debe a que, tal y como declaran, no poseen una formación actualizada en este tema.

En lo referente a las concepciones y conocimientos acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su didáctica por parte de los docentes entrevistados, cabe destacar que se ajustan más a modelos tradicionales de enseñanza de la lengua que a los requerimientos de los actuales enfoques comunicativos y funcionales exigidos por los currículos basados en competencias. Esto se refleja tanto en los procesos de planificación, faltos de sistematicidad y de la aplicación de criterios de progresión basados en aportaciones de la investigación, como en las actividades realizadas en el aula y en la evaluación. Esta adolece de falta de sistematicidad y de la utilización de técnicas e instrumentos rigurosos debido también, en parte, para la mayoría de los docentes entrevistados, a una formación poco actualizada. La mayoría de los participantes utilizan como materiales únicos o prioritarios los proporcionados por las editoriales comerciales, que aplican métodos sintéticos silábicos sin incluir actividades u otros recursos que promuevan aspectos, como, por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica o una mayor motivación de los aprendices.

Con respecto al objetivo de obtener información sobre si los docentes conocen y trabajan prerrequisitos de la lectura y la escritura, la atención y el tiempo dedicados a estos y, sobre todo, a las habilidades orales de la lengua y a la conciencia fonológica, es escaso en relación con las necesidades del alumnado de este nivel educativo. Es algo más que evidente que existen disparidades notables en las formas de entender, planificar y llevar a la práctica la enseñanza de la lengua en el aula, más aún si atendemos a las edades y trayectorias de los profesionales estudiados. No hay, en suma, una unidad formativa al respecto. Se evidencia diferencias notables entre los que mantienen su práctica educativa actualizada y aquellos que no desarrollan su formación permanente y que reproducen las pautas habituales. La formación de los docentes de Educación Infantil en relación con las competencias básicas, y específicamente con la competencia en comunicación lingüística y la forma de lograr su desarrollo en el alumnado, es anticuada e insuficiente y el cambio de este estado de cosas ha de afrontarse como un reto urgente tanto en los centros de formación inicial (facultades, escuelas normales) como en las instancias que se ocupan de la formación continuada. En todos los aspectos los maestros y

maestras investigados reconocen la necesidad de actualizar su formación, pero afirman que el exceso de trabajo y las cargas familiares les impiden hacerlo.

Por último, llama la atención un hallazgo curioso por lo paradójico: los docentes participantes en esta investigación han asumido, pese a lo establecido por la normativa y por ciencias como la Psicología evolutiva, que la adquisición de la lectura y la escritura ha de comenzar en las primeras edades de escolarización: tres, cuatro y, sobre todo, cinco años; más de la mitad de nuestros entrevistados confiesa sentir una presión social por iniciar este proceso cuanto antes. Esto supone que no se está realizando el comienzo del proceso en el momento madurativo óptimo y que los prerrequisitos, que son los que en realidad deberían trabajarse a fondo en esta etapa, no se están abordando de manera suficiente, lo cual implica “saltos” de consecuencias sin duda negativas para muchos niños y niñas. La presión de enseñar a leer y a escribir acaba pervirtiendo la totalidad de los fines y contenidos de la etapa anterior a la primaria, que es donde se debe realizar el aprendizaje de la lectura y la escritura. El coste de no respetar los momentos evolutivos puede traducirse, además de en la aparición de dificultades y trastornos, en actitudes de rechazo ante tareas en las que los niños no obtienen un éxito proporcional a su esfuerzo, y ese rechazo a escribir y a leer no es de ningún modo admisible. Sin duda los docentes han de reflexionar sobre esto.

En suma, como consecuencia de las evidencias encontradas, queremos poner de manifiesto, por una parte, que hay una urgente necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado de la educación infantil o preescolar en lo relativo a la enseñanza de la lectura y la escritura y de las habilidades lingüísticas en general; y, por otra parte, que las concepciones previamente adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica educativa que de verdad sea eficaz para conseguir un desarrollo más exitoso y motivador del proceso de aprendizaje del código escrito en pleno siglo XXI. Lograr que llegue a las aulas lo mucho que la investigación está en condiciones de aportar a la innovación sigue siendo un reto complejo, inaplazable y, en cualquier caso, siempre apasionante en tanto en cuanto forma parte del compromiso ético que asumimos todos cuantos trabajamos por mejorar la educación.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou José Luis. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Álvarez Gil, Francisco José. 2020. Estudio de la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque constructivista. En David Cobos et al. (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. 246-253. Octaedro.

Belda, Mónica & M.^a Gloria García-Blay. 2020. Lectura y escritura en tiempos de COVID. Libros interactivos de las letras: propuesta de innovación en el Grado de Educación Infantil. *Edunovatic*. 532-535. Disponible en <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/12826> [Consulta 22/05/2021]

Benedet, María Jesús. 2013. *Cuando la “Dislexia” no es Dislexia*. Madrid: CEPE.

Carriazo, Cindy, Maura Pérez Reyes & Kathelyn Gaviria. 2020. Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3). 87-95. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524690> [Consulta 13/04/2021]

Castro, Beatriz, Óscar Casado & Ángel Pérez Pueyo. 2017. La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil. En Víctor M. López Pastor y Ángel Pérez Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, 128-139. Universidad de León.

Conejo, L. Diego & Ana M. Carmiol. 2017. Conocimientos sobre la lectura y escritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2). 105-121.

Constanza, María. 2019. Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y habla*, 23. 224-242. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657012/html/> [Consulta 12/05/2021]

Cuetos, Fernando. 1991. *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.

Darias, José Luis & Yolanda Elvira Fuertes. 2010. Algunas consideraciones sobre la lectura y escritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65.

Defior, Sylvia & Francisca Serrano. 2011. La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1). 2-13.

Díez, Ascen. 1998. *El aprendizaje de la escritura desde una perspectiva constructivista*. 2 vols. Barcelona: Graó.

Escobar, Mercedes. 2017. El conflicto de enseñar a leer y escribir en educación infantil. *El diario de la educación*.

Gallego, Carlos. 2006. *Los prerrequisitos lectores*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectura y escritura. Morelia: México.

Gallego, José Luis, Antonio García Guzmán & Antonio Rodríguez Fuentes. 2014. Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4). 39-53.

García Fernández, M.^a Dolores. 2004. El maestro de Educación infantil. En M.^a Dolores García Fernández y Verónica Marín (coords.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, 87-96. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

García Vidal, Jesús & Daniel González Manjón. 1993. Cuaderno para mejorar la comprensión de la lectura. España: EOS.

Gatica-Lara, Florina & Teresita del Niño Jesús Uribarre. 2012. ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1). 61-65.

Gómez-Villalba, Elena & M.^a Pilar Núñez Delgado. 2007. La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44. 19-33.

González-Manjón, Daniel. 2004. *Taller de comprensión de la lectura I: ámbito óptimo de aplicación, 1er ciclo de la E.S.O.* España: EOS.

Hernández Ortega, Pilar & José Rovira. 2018. Enseñanza de la Lectura y escritura en Educación Infantil y desarrollo de la competencia profesional del alumnado para maestro. En Rosabel Roig-Vila (Coord.), *Redes de investigación en docencia universitaria*, 555-565. Universidad de Alicante.

Ibáñez Corales, Rosa Isabel. 2017. Las actividades lúdicas mejoran la lectura y escritura en los niños de 4 años de la institución educativa. *Ruso*, 302.

Karmiloff-Smith, Annette. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge: University Press.

Kvale, Steinar. 2011. *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.

Latorre, Antonio, Delio Rincón y Justo Arnal. 2012. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

López Bonilla, Guadalupe & Carmen Pérez Frago. 2017. Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad. En Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, 21-50. México: SM.

Lozano, M.^a Carmen & Purificación Cruz Cruz. 2017. Leer con emoción. Claves para el proceso lectoescritor: importancia de los prerrequisitos desde un enfoque de la neuroeducación. En David Caldevilla (ed.), *Libro de actas del Congreso CUICIID 2017*. Universidad de Castilla La Mancha.

Magán, Alexandra & Felipe G. Barrio. 2017. Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectura y escritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare*, 21(1). 288-309.

Monarque, Claudia. 2018. *Aproximación a la lectura y escritura mediante técnicas de atención temprana en educación infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja.

Moore, Philipa, Gricelda Gómez & Suzanne Kurtz. 2011. Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente. *Atención primaria*, 44. 358-365.

Morais, José. 1994. *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Núñez Delgado, M.^a Pilar y María Santamarina. 2014. Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18. 72-92. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006> [Consulta 23/04/2021]

Panalés, M.^a Dolores & Julián Palazón. 2020. Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectura y escritura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 62-80. Disponible en https://www.educarm.es/reif/doc/2/reif2_4.pdf [Consulta 14/05/2021]

Paris, Scott et al. 2014. Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectura y escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5. 15-29.

Rodríguez Arteché, Íñigo, M.^a Mercedes Martínez Aznar & Aránzazu Garitagoitia. 2014. La competencia sobre planificación de investigaciones en 4º de ESO: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(1). 329-351.

Rodríguez Gambín, Rebeca. 2020. Lectura y escritura empleando nuevas tecnologías en Educación Infantil. Trabajo Final de Grado. Universidad de La Laguna.

Sánchez Rivero, Ruth & Raquel Fidalgo. 2020. La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: un estudio observacional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2). 184-200.

Sanjuán, Marta. 2011. De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7. 85-99.

Santamarina, María & M.^a Pilar Núñez Delgado. 2018. Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 22 (1). 193-212. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640> [Consulta 05/03/2021]

Santana, Denise & Paula Carlino. 1994. La enseñanza constructivista del lenguaje escrito. *Textos*, 2. 113-121.

Simons, Helen. 2011. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Subaldo, Lucía. 2012. *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Tamayo, Susana. 2017. La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1). 423-432.

UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e institucional. Currículum para profesores [Institutional and media literacy. Curriculum for teachers]*. Paris: UNESCO.

Vallés Arándiga, Antonio. 1998. *Conciencia fonológica*. Valencia: Promolibro.

Villoria, Lucía. 2019. *Propuesta de intervención en los prerrequisitos lectoescritores: diseño de una prueba de observación e intervención*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid.

La evolución de las relaciones retóricas y de la anáfora en niños hispanohablantes¹

The evolution of rhetorical relationships and anaphora in Spanish-speaking children

Juan Carlos Tordera Yllescas

Universitat de València.

juan.tordera@uv.es

Resumen

La comprensión del elemento anafórico está estrechamente relacionada con la estructura discursiva del texto. De acuerdo con la Teoría Representacional del Discurso Segmentado de Asher y Lascarides, los tipos de relaciones retóricas determinan los posibles antecedentes del pronombre y, al mismo tiempo, la resolución anafórica puede facilitar el establecimiento de una relación retórica u otra. El principio de Coherencia Máxima determina, en última instancia, la interpretación preferida. Por ello, es esperable que diferentes aspectos del desarrollo anafórico (como es la anáfora de sentido, la (no) omisión del pronombre de tercera persona en función de sujeto, la aparición de la anáfora oracional, entre otros) esté ligado al desarrollo de la estructura textual, es decir, al establecimiento de un texto coherente. A partir de una muestra de habla infantil del corpus CHILDES, se ha tratado de verificar esta hipótesis. Se han analizado las relaciones retóricas, el tipo de anáfora y la omisión del pronombre en dos grupos de edades infantiles. Nuestras conclusiones estiman que las relaciones retóricas que construyen el texto son cada vez más complejas al mismo tiempo que van apareciendo fenómenos anafóricos igualmente complejos. La coherencia es un fenómeno que se despliega mediante diferentes factores interdependientes.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, anáfora, estructura textual, SDRT, coherencia

Abstract

The understanding of the anaphoric element is closely related to the discursive structure of the text. According to Asher and Lascarides' Segmented Discourse Representation Theory, the types of rhetorical relations determine the possible antecedents of the pronoun and, at the same time, the anaphoric resolution can facilitate the establishment of one rhetorical relationship or another. The principle of Maximum Coherence ultimately determines the preferred interpretation. Therefore, it is expected that different aspects of anaphoric development (such as the anaphora of meaning, the (not) omission of the third-person pronoun as subject, the appearance of the sentence anaphora, among others) is linked to the development of the textual structure, that is, the establishment of a coherent text. Using a sample of children's speech from the CHILDES corpus, an attempt has been made to verify this hypothesis. From two groups of infantile ages, the rhetorical relationships, the type of anaphora and the omission of the pronoun

¹ Este proyecto se ha realizado dentro del proyecto de investigación FFI2014-54088-P, *Lenguaje y funcionamiento ejecutivo: examen comparativo en afasias, demencias y desarrollo del lenguaje* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

have been analyzed. Our conclusions determine that the rhetorical relations that make up the text are increasingly complex, and, at the same time, complex anaphoric phenomena appear. Coherence is a phenomenon that develops through different interdependent factors.

Keywords: language acquisition, anaphora, textual structure, SDRT, coherence

INTRODUCCIÓN

Desde diferentes tradiciones lingüísticas (Beaugrande & Dressler, 1972; Benveniste, 1966; Brown & Yule, 1983; Bühler, 1934; Halliday & Hasan, 1976; Levinson, 1983) se han identificado diferentes usos o funciones de los elementos pronominales (pronombres pronominales, demostrativos, relativos...) como es, en primer lugar, la distinción entre la exoforicidad (deixis *ad oculos* o, sencillamente, deixis) y la endoforicidad (deixis anafórica o, sencillamente, (ana)foricidad). *Grosso modo*, la exoforicidad se produce cuando el elemento pronominal halla su referente en el contexto no lingüístico; por ejemplo, si se enuncia la oración *Este es más guapo que aquel* dentro de una reunión de personas, *este* y *aquel* se pueden referir a dos personas distintas que se hallan en ese contexto de la enunciación. En cambio, en la endoforicidad, los pronombres hallan su referente en el contexto lingüístico previo o siguiente. En los enunciados *Bruto es el hijo de César. Este fue asesinado por aquel*, los pronombres *este* y *aquel* hallan sus referentes en el enunciado previo, de tal manera que *este* se refiere a *César* y *aquel*, a *Bruto*. Dentro de la endoforicidad, la tradición ha distinguido entre la anáfora y la catáfora, dependiendo de si el referente se determina a partir de un elemento previo del enunciado (antecedente) o posterior (consecuente). En el sentido discursivo o textual que aquí se sigue (y no sintáctico, tal como se defiende en los trabajos de Chomsky, 1981; 1982 y 1995), la anáfora puede ser intraoracional como ocurre en las oraciones reflexivas y recíprocas (*Juan; se; ve bien con el sombrero puesto*) o interoracional ([*Juan; vino ayer a casa*] *porque [é;li quería hablar con María]*). Como algunos autores han indicado (Alarcos Llorach, 1980; Belloro, 2014; Hentschel, 2013; Huerta Flores, 2005; López García, 1996), debe excluirse del concepto de anáfora la denominada concordancia objetiva en la que la anteposición del objeto exige la aparición del clítico (*A los niños LOS veo muy bien*), una exigencia que desaparece si el objeto se sitúa en su posición canónica, al menos, para el español peninsular cuando el complemento es objeto directo (\emptyset *Veo muy bien a los niños*).

En general, los estudios evolutivos indican que los niños tienden a desarrollar en primer lugar el sistema exofórico o deíctico antes que el sistema endofórico (Álvarez *et al.* 1997; Hickmann, 1995, 2002; Karmiloff-Smith, 1981; 1985; Shum & Conde Rodríguez, 2001), aunque no falta alguna investigación que indique lo contrario y defienda que las primeras emisiones pronominales que realiza el niño no se refieren a un elemento del contexto físico del niño, sino que estos aparentes elementos deícticos pueden hallar su antecedente en un elemento dicho previamente por su interlocutor, es decir, la anáfora nacería de forma dialógica y por imitación y, por tanto, precedería a la deixis (Orvig *et al.*, 2010).

Dentro del sistema endofórico, se desarrolla antes la anáfora que la catáfora (Goodluck, 1986; Lust & Clifford, 1986; Lust, Loveland & Kornet, 1980) y el uso de los elementos reflexivos o intraoracionales que los usos no reflexivos o interoracionales (Chien & Wexler 1990; Philip & Coopmans 1996). Además, al menos para el caso del francés, se ha demostrado que, con niños

de entre 4 y 6 años, se observa un mayor retraso en la adquisición de los pronombres clíticos no reflexivos en función de objeto que con los pronombres clíticos reflexivos. (Zesiger *et al.*, 2010). Además, es importante señalar que los errores en el nivel discursivo o interoracional tienden a ser mayores al utilizar los elementos pronominales que en el nivel oracional (Shum & Conde Rodríguez, 2001). Por otro lado, cabe indicar que no todos los elementos fóricos (pronombres personales, relativos, demostrativos...) se adquieren al mismo tiempo. Tienden a adquirirse primero los pronombres personales, mientras que los demostrativos con valor anafórico tienden a adquirirse más tarde (Shum & Conde Rodríguez, 2001; Álvarez, Crespo & Adell, 1997) y no es hasta la adolescencia (entre los 11 y los 13) cuando su uso es similar al uso de los adultos (González *et al.*, 1997 y 1998).

Respecto a la capacidad cohesiva, cabe indicar que, según Bennett-Kastor (1983), los niños ya con 2 años pueden construir textos cohesivos repitiendo el sintagma nominal que sea el tema del texto. Por tanto, a esta edad, los niños ya saben mantener el tema discursivo, aunque sea mediante un recurso muy básico como es la repetición. Respecto a la adquisición de los pronombres de tercera persona con valor anafórico, los estudios de Bittner (2007) y Rozendaal (2008) señalan que los niños de diferentes lenguas (francés, alemán, inglés y holandés) con solo 2 años pueden comenzar a usar los pronombres para recuperar los referentes ya introducidos. Peterson y Dodsworth (1991) indican que ya los niños entre 2 y 3,6 años comienzan a utilizar mecanismos de cohesión como es el uso del pronombre. Asimismo, Bittner y Kuehnast (2012) indican que los niños con 3 años ya empiezan a utilizar los pronombres con valor anafórico, aunque con dificultades; sin embargo, hasta los 5 años, no tienden a seguir las mismas estrategias que los adultos en el uso pronominal.

Por su parte, en el trabajo de Shum (1993), se indican 5 tipos de errores que suelen cometer los niños al utilizar los elementos pronominales con valor anafórico, a saber, omisión (*Sí, sí, ya (lo) cojo*), sustitución (*Le (→ el bolso) dejó en el autobús* en lugar de *Lo dejó en el autobús*), adición (*Se salieron al recreo muy pronto* en lugar de *Salieron al recreo muy pronto*), concordancia (*Los niños; vinieron a casa y lei ofrecí una Coca-Cola*) e inadecuación (dar por sentado un antecedente, como podría ocurrir si se dice *Él ha venido esta mañana* sin haber introducido previamente el antecedente).

Desde el campo del procesamiento de los elementos pronominales, se han propuesto diferentes factores para determinar qué elemento puede ser más accesible en la resolución anafórica. Se entiende que la comprensión del elemento fórico depende de la accesibilidad del antecedente: cuanto más accesible es un antecedente, más fácilmente será la resolución fórica de un pronombre (Daneman, 1987; Dell, McKoon y Ratcliff, 1983; Walker y Yekovich, 1987). Se han defendido diferentes factores que pueden explicar la facilidad de acceso al antecedente pronominal y que, en consecuencia, podrían explicar tanto por qué determinadas resoluciones anafóricas son aplicadas preferentemente y por qué el hablante adulto puede cometer determinados errores en el procesamiento de las resoluciones anafóricas antecedente (Goodluck, 1986; Järvi-kivi *et al.*, 2005; Lust & Clifford, 1986; Prat-Sala & Branigan, 2000, entre otros).

1) *Factores estructurales/sintácticos*: La función sintáctica desempeñada por el antecedente (mejor identificación cuando funciona como sujeto) o la posición (mejor identificación del antecedente si no se encuentra en oraciones subordinadas) son factores relevantes a la hora de identificar adecuadamente el antecedente (Goodluck, 1986; Lust & Clifford, 1986; Järvi-kivi *et*

al., 2014; Lust, Loveland, & Kornet, 1980). Así por ejemplo, en un microdiscurso como *Juan tuvo una fuerte discusión con Pedro. Él era muy cabezota*, hay una preferencia por interpretar que *él* se refiere a *Juan*, que ocupa la función sintáctica de sujeto, frente a *Pedro*, que es un complemento oblicuo, pese a que ambos pueden ser potenciales candidatos para ser interpretados como antecedentes del pronombre *Él*. Lo mismo ocurre si un elemento está subordinado. En este caso, la preferencia es interpretar el elemento que se sitúa en una oración jerárquicamente superior como el antecedente (*Juan; dijo que tenía que hablar con Pedro; Él; estaba muy molesto por la situación*), siempre y cuando la información contextual no establezca lo contrario.

2) *Factores semánticos*: Si el antecedente presenta el papel/rol semántico de agente y/o presenta el carácter animado, entonces su identificación posterior es más fácil (Bamberg, 1986; Prat-Sala & Branigan, 2000; Rose, 2007; Wigglesworth, 1990). Así pues, en una oración como *El anciano limpió las ventanas con el estropajo. Al acabar la limpieza, (él) se quedó hecho polvo*, es más usual que se identifique *El anciano*, que es animado y agente, como el antecedente y no *el estropajo*, que es inanimado y expresa el instrumento.

3) *Factores pragmático-discursivos*: Se tiende a establecer una preferencia por recuperar el elemento que ha sido introducido por primera vez, es decir, el elemento que es introducido por primera vez es el más temático y al que hará referencia el pronombre (Arnold *et al.*, 2007; Carreiras *et al.*, 1995; Gernsbacher & Hargreaves, 1988; Gernsbacher *et al.*, 1989; Järvikivi *et al.*, 2005; MacWhinney, 1977). Así, por ejemplo, si, en la historia de Caperucita Roja, esta aparece en primer lugar, en igualdad de condiciones, se tenderá a interpretar que el pronombre *ella* hace referencia a Caperucita Roja.

4) *Factores de distancia*: los posibles antecedentes se hacen menos accesibles cuanto más lejos se sitúan respecto al pronombre (Solan 1983; Carden, 1986; o González *et al.*, 1998). Esta propuesta parte del hecho de que el receptor normalmente solo puede retener hasta dos oraciones de manera literal (Glanzer *et al.*, 1981; Jarvella, 1971; Sachs, 1967) y, como, para la interpretación anafórica, es necesario un *buffer* o mecanismo de retención (Haberland & Graesser, 1990), en consecuencia, los antecedentes que se sitúan más allá de 2 oraciones respecto al pronombre serán más difíciles de recuperar. González, Cervera y Miralles (1998) consideran que la capacidad de almacenamiento del *buffer* en los niños es inicialmente limitada y, por ello, tienden a recuperar como antecedente el elemento que aparece en la oración inmediatamente anterior. Hasta una edad tardía, alrededor de los 11 años, los niños tienen problemas con los antecedentes lejanos. En cambio, en Lust y Clifford (1986), se afirma que la distancia no es un factor determinante, sino que presentan mayor peso la direccionalidad (anáfora frente a catáfora) y la posición del antecedente en la estructura sintáctica.

Cabe indicar que estos factores no son excluyentes y pueden ser complementarios. Por ejemplo, el sujeto tiende a ser el agente y, por ello, los dos primeros factores pueden interactuar. Por ello, es previsible que cuando el sujeto y el agente coincidan, será más fácilmente identificado. Sin embargo, cabe advertir que no siempre el sujeto ha de ser agente o, cuando menos, el elemento semánticamente más prominente (*Me gustan las películas de terror*).

En los estudios actuales sobre adquisición de la anáfora, hay un factor que hasta la fecha ha sido ignorado y que puede resultar muy relevante. La relación existente entre la estructura del texto y el desarrollo anafórico. A nuestro entender, una teoría como la Teoría Representacional

del Discurso Segmentado (Segmented Discourse Representation Theory, desde ahora SDRT) de Asher (1998) y Asher y Lascarides (2003) puede dar cuenta de cómo se construye el texto y cómo se determinan las relaciones entre el antecedente y el elemento anafórico. La SDRT es una teoría semántico-pragmática formal que supone una ampliación (y una inclusión) de los principios teóricos defendidos por la Teoría Representacional del Discurso de Kamp y Reyle (1993). En concreto, la SDRT incluye el concepto de relación retórica a la propuesta de Kamp y Reyle (1993). Desde los trabajos clásicos de Mann y Thompson (1987; 1988), se ha aceptado que los diferentes enunciados mantienen entre sí diferentes relaciones retóricas/discursivas (v.gr.: secuencia, contraste, motivo...), que son las que tejen el discurso: lo estructuran y organizan. Para los autores, estas relaciones retóricas guardan un fuerte parecido con el concepto de tipo de acto de habla de Searle (1969), pero mantienen tres diferencias fundamentales. El concepto de relación retórica es más refinado o detallado que el de tipo de acto de habla. Por ejemplo, el acto de habla representativo de Searle (1969) sintetiza relaciones retóricas tales como la narración, la descripción, la explicación, etc. Cuando se afirma algo, se puede estar narrando, describiendo, explicando algo, etc. En segundo lugar, las relaciones retóricas siempre se establecen, como mínimo, entre dos elementos. Un enunciado *per se* no tiene ningún tipo de fuerza ilocutiva, sino que su fuerza nace en relación con otro enunciado (una respuesta no es una respuesta sino hay previamente una pregunta). Finalmente, la SDRT no niega la posibilidad de que un mismo enunciado tenga más de una fuerza ilocutiva, un hecho que es significativo para los denominados actos indirectos. Un enunciado como *¿Me puedes pasar la sal?* proferida con la intención de que el receptor le pase la sal, no es solo una petición, sino que sigue siendo una pregunta también. Por ello, el interlocutor puede contestarle *sí/no*, además de acceder a su petición. De esta manera, la SDRT consigue salvaguardar el sentido de aquello que está codificado gramaticalmente.

Según la SDRT, cada relación retórica puede ser de 3 tipos: puede mantener una relación de coordinación, una relación de interdependencia y una relación de subordinación (Asher, 1998; Asher & Lascarides, 2003; Tordera Yllescas, 2019). Por ejemplo, una narración supone una relación de coordinación porque ambos enunciados son discursivamente igual de importantes: *En Francia, Juan visitó la catedral y luego se fue al museo*. En este caso, las relaciones de coordinación se pueden extender recursivamente n veces. Las relaciones de interdependencia son similares, salvo que, en este caso, la relación se contempla como algo cerrado a partir de 2 enunciados y solo 2. Por ejemplo, el contraste es una relación interdependiente: *Juan ama las películas de terror, pero yo las detesto*. Finalmente, en las relaciones de subordinación, los enunciados mantienen relaciones jerárquicas desiguales de tal manera que hay un enunciado discursivamente más prominente. Es lo que ocurre, por ejemplo, con las relaciones de causalidad: *Juan se cayó al suelo porque Pedro lo empujó*. De acuerdo con el tipo de relación retórica (si es subordinado o no), el texto queda configurado de forma compleja más allá de la simple linealidad que impone la sucesión de enunciados. Un microtexto como *Juan viajó a Turquía. Allí visitó diversos lugares interesantes y conoció a Alfonso. (Él) era un chico muy simpático. Después (él) viajó a Francia* mantendría las siguientes relaciones retóricas.

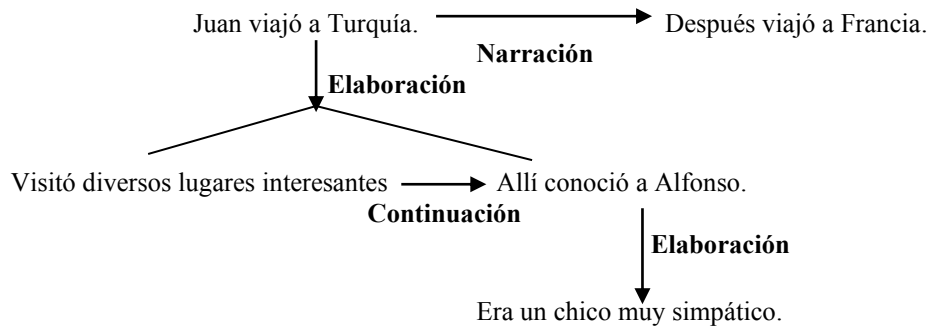


Imagen 1. Organización textual del microtexto *Juan viajó a Turquía*

La SDRT no es, por supuesto, la única teoría actual que ha reclamado una jerarquización de la información textual. Ya la Retórica aristotélica reconoció la posibilidad de que los enunciados se relacionaran más allá de la simple linealidad. Sin embargo, la SDRT supone la explicitud de los principios formales que rigen la construcción del discurso y que pueden ayudar a explicar otros fenómenos hasta entonces abordados de manera independiente, como son la anáfora y la elipsis, la presuposición, la resolución de la ambigüedad léxica, la activación de información contextualmente pertinente, etc. (Asher y Lascarides, 2003). Así por ejemplo, en Tordera Yllescas (2019) se demostró que la posibilidad de que apareciera una anáfora de sentido dentro del discurso estaba sujeta al tipo de relación retórica establecida. La anáfora de sentido, también llamada pronombre de pereza («laziness pronoun»), se produce en aquellos casos en los que el elemento fórico recupera solo el significado del antecedente, pero no su referente, como ocurre en el enunciado *Juan entregó [todo el dinero recolectado]₁ a su padre, y Pedrito se lo₁ dio al suyo*, en la que el pronombre *lo* solo recoge el significado implicado en el sintagma *todo el dinero recolectado*, pero no es ya el mismo dinero recolectado por *Juan* (Partee, 1970; Hintikka & Carlson, 1977; Evans, 1977; Todolí, 1998; Moreno Cabrera, 2000). Como se indica en Tordera Yllescas (2019), son las relaciones retóricas interdependientes (paralelismo y contraste) las que licencian la posibilidad de que se dé este tipo de anáfora. En este sentido, la explicitud de la organización jerárquica del discurso de la SDRT tiene un valor explicativo para distintos fenómenos lingüísticos, frente a otras posturas anteriores. De hecho, la SDRT, que parte de supuestos dinámicos del texto, entiende que hay una co-determinación entre las relaciones retóricas y los diferentes fenómenos explicados. Por ello, es usual que los textos complejos presenten más fenómenos lingüísticos relacionados con la cohesión (anaforicidad, pronombres con referentes oracionales, anáforas de sentido, etc.).

Existen también otros trabajos clásicos como los de Kintsch y Van Dijk (1978ab), Van Dijk (1995) y Van Dijk y Kintsch (1983) que han propuesto, desde el paradigma psicolingüístico, una jerarquización de la información. Sin embargo, cabe advertir que esta teoría va más allá de la estructura propiamente textual: su teoría persigue la re-construcción del sentido del texto en la mente del hablante. Entendemos que una teoría como esta, que es válida para comprender cómo procesan los hablantes la información y es almacenada en la memoria, no lo es tanto para explicar por qué un antecedente es accesible o no para un pronombre. Parece psicológicamente poco plausible pensar que los hablantes recuerdan en su memoria los referentes que han sido introducidos mediante pronombres o mediante otros mecanismos lingüísticos (sintagmas nominales definidos, nombres propios...). Consideramos que es más plausible pensar que primero se desentraña el antecedente de un pronombre a partir de su estructura textual y,

posteriormente, se almacena, posiblemente de forma también jerarquizada, lo que se ha predicado sobre dicho antecedente. Esto último es lo que el hablante podrá recordar.

Igualmente, desde el Análisis de la conversación, los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Schegloff (1987) o, desde el Análisis del discurso, trabajos como los de Sinclair y Coulthard (1975) y Coulthard, Malcom y David Brazil (1981), también han tratado de delimitar las unidades mínimas y máximas de la conversación, un concepto clave para la determinación de la estructura conversacional como han mostrado trabajos posteriores como los de Roulet (1981; 1991; 1997; 2000) y Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel y Roulet (1985) y, muy especialmente, los de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2003), Grupo Val.Es.Co. (2014) y Albelda Marco *et al.* (2014). Todas estas teorías, más ancladas en la perspectiva lingüística, muestran la ventaja de analizar la materia bruta del texto sin recurrir a ulteriores procesamientos que pueden modificar (sintetizar, parafrasear, resumir, generalizar...) lo dicho. Como se ha indicado, entendemos que es en este primer nivel en el que se tiene que dar la asignación del referente del pronombre. Sin embargo, las teorías señaladas no se han ocupado por el momento de abordar esta tarea. Sin duda, en el futuro, lo deseable es que se dé este paso. El texto se da siempre en un contexto social y este hecho no puede ser ignorado. Por ejemplo, siguiendo la propuesta de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2003), Grupo Val.Es.Co. (2014) y Albelda Marco *et al.* (2014), es lógico pensar que, en un diálogo, si un interlocutor introduce un nuevo referente A (mediante un nombre propio o un sintagma nominal), el interlocutor B podrá recuperarlo si y solo si el interlocutor B reconoce la intervención de A como turno, esto es, como una intervención reconocida y aceptada. Una intervención de A que fuera ignorada, consciente o inconscientemente, obligará al sujeto A a reintroducir nuevamente el referente mediante una forma no pronominal o bien puede crear un problema de comprensión en el interlocutor B o, cuando menos, la dificultará.

Por este motivo, nuestra propuesta toma como punto de partida la SDRT. Esta teoría considera que la configuración jerárquica del discurso puede determinar los potenciales antecedentes de un elemento pronominal (Asher, 1998; Asher & Lascarides, 2003; Asher, 2000; Loaiciga Sanchez, 2017; Kolhatkar *et al.*, 2018). En concreto, la SDRT defiende que 1) cualquier enunciado B que guarde una relación de coordinación con otro anterior A puede presentar un pronombre cuyo referente (expresado pronominalmente o no) se halle en este último, en A, y 2) cualquier enunciado B que guarde una relación de subordinación respecto otro A puede presentar un pronombre cuyo referente se halle en una posición jerárquicamente superior (en este último, en A, o bien en cualquier otro enunciado al que se subordine directa o indirectamente A).

Según la primera condición, el sujeto omitido de *viajó a Francia* puede ser Juan porque este enunciado guarda una relación de narración (relación coordinada) con *Juan viajó a Turquía*. Lo interesante es que el antecedente no puede ser *Alfonso* porque en la estructura discursiva generada *Después viajó a Francia* solo se relaciona con *Juan viajó a Turquía*, aunque Alfonso esté más cerca del último enunciado. Respecto a la segunda condición, se interpreta que quien visita diversos lugares y conoce a Alfonso es Juan. Esto es posible porque el antecedente, *Juan*, aparece en un enunciado jerárquicamente superior a los otros enunciados en los que aparece *Alfonso*. Por todo ello, se ha de afirmar que el efecto *distancia* no puede ser tan determinante a la hora de seleccionar el posible antecedente. En cambio, cuanto más temático o relevante sea un elemento, lo usual es que ocupe enunciados jerárquicamente superiores. Por ello, el efecto

de primacía, indicado en el factor pragmático, es esperable en tanto que los elementos más temáticos, especialmente en los textos infantiles, suelen aparecer al principio.

Cabe advertir que, cuando se habla de coordinación o subordinación entre los enunciados del texto, no se refiere necesariamente al plano superficial, sino al plano profundo. En el texto propuesto, ante los enunciados *Juan viajó a Turquía* y *Después viajó a Francia*, se puede defender la existencia de una relación de *coordinación* (puesto que se establece una relación de narración) solo si se accede a la sintaxis del texto, tal como se representa en la imagen 1. En el plano superficial, una oración no continúa a la otra y, ni siquiera, hay un conector conjuntivo que marque esta relación. En este sentido, el tipo de estructura discursiva que aquí se defiende es muy semejante a la defendida para el español en trabajos como los de Garrido (2017; 2019) o de Duque (2014; 2016; 2020)

Si todas las relaciones retóricas fueran de tipo coordinado o interdependiente, necesariamente el antecedente tendría que situarse en el enunciado inmediatamente anterior en la estructural lineal o superficial del texto. Son las relaciones subordinadas las que permiten que se rompa con la linealidad en la elección del antecedente. Siendo esto así, cabría esperar que los niños solo buscaran el antecedente en el enunciado inmediatamente anterior, si solo domina las relaciones no subordinantes; en cambio, a medida que aumenten las relaciones de subordinación, lo esperable es que pueda producirse una mayor distancia entre el enunciado en el que aparece el antecedente y el enunciado en el que se recupera fóricamente, dado que la sintaxis textual no es simple sucesión de enunciados, sino que impone una jerarquía, como se ha indicado. Una vez dominada la jerarquía oracional, el límite en la distancia entre los dos enunciados implicados (el que contiene el antecedente y el pronombre) vendría dado ya por factores propios del desarrollo de la memoria de trabajo (González, Cervera y Miralles, 1998), pero no por factores lingüísticos. Entendemos que las relaciones de subordinación son condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé esta discontinuidad.

La SDRT rompe con la distinción clásica entre cohesión y coherencia. Se defiende que los elementos cohesivos están destinados a dar coherencia al texto (Asher y Lascarides, 2003). Un enunciado como *Pedro se cayó y, por tanto, fue empujado por Juan* crea una incoherencia. La selección de un marcador discursivo consecutivo en lugar de causal (*porque*) crea este tipo de anomalía interpretativa y, por tanto, los conectores están ligados a la coherencia del texto. Esta postura no es muy diferente a la de Halliday y Hasan (1976), quienes defendían que la *texturidad* se conseguía a través de la cohesión, única propiedad textual defendida por los autores en la que se incluían conceptos propios de la coherencia. Ambas teorías presuponen una única macropropiedad textual.

Asher y Lascarides (2003) consideran que la coherencia textual se puede determinar bien a través de mecanismos gramaticales que no son cancelables (por ejemplo, el conector *por tanto* induce necesariamente a una lectura consecutiva y no causal y, por ello, un contexto inadecuado crea necesariamente una anomalía interpretativa) o bien a través de mecanismos inferenciales basadas en la lógica por defecto. En este caso, el sentido se mantendrá hasta que no se demuestre lo contrario. En un enunciado como *Pedro se cayó; lo empujó Juan* se puede entender que *lo empujó Juan* es la causa de *Pedro se cayó*, aunque no haya ningún elemento gramatical que explicita esta relación. Igualmente, en la determinación del antecedente de un pronombre, existen factores gramaticales que son ineludibles (*ella* solo puede tener un antecedente femenino y singular, *este* exige un antecedente próximo, etc.), pero también se determina por

un proceso inferencial como es la determinación del tipo de relación retórica establecida. Por ejemplo, en un enunciado como *Ayer Pedro se encontró con Juan y este lo empujó y, por eso, él se cayó*, se observa que los referentes de *este* y *lo* se pueden determinar gramaticalmente: *este* solo puede tomar como antecedente al elemento más cercano y, en consecuencia, *lo*, que es un pronombre no reflexivo, se ha de referir a otro elemento. En cambio, la gramática no podría determinar el antecedente de *él*: Pedro y Juan son dos candidatos posibles. En este caso, si se infiriera que el antecedente es *Juan*, sería difícil mantener que hay una relación de consecuencia (denominada *resultado*) entre los dos enunciados. Sin embargo, si se infiere que el antecedente es Pedro, sí se puede establecer la relación retórica de consecuencia. En este sentido, Asher y Lascarides (2003) defienden que el establecimiento de las relaciones retóricas y la resolución anafórica (y, en general, de cualquier fenómeno textual) están íntimamente relacionadas. Según Asher y Lascarides (2003: 233-234), esta aparente circularidad de su propuesta (que las relaciones retóricas puedan legitimar qué antecedentes son aptos para los pronombres y que la resolución de determinados pronombres determine el tipo de relación retórica) se resuelve mediante el denominado *Principio de Coherencia Máxima*, que establece que la interpretación *preferida* de un texto será aquella que, respetando las convenciones de cada relación retórica, permita establecer el mayor número de relaciones retóricas entre los enunciados y el menor número de elementos inespecificados (por ejemplo, pronombres sin referentes). De acuerdo con este principio, si se entendiera que Juan es el antecedente del pronombre *él*, al establecer el conector *por eso* de forma no cancelable la interpretación de *resultado*, no se estaría respetando la convención establecida por esta relación retórica (se puede establecer una relación de causa-consecuencia, si el referente empujado es el elemento que se puede caer). Si no existiera este conector, igualmente sería difícil inferir en este contexto que el sujeto de *caer* es Juan, aunque sería un mayor esfuerzo cognitivo para realizar este proceso inferencial ante la falta de pistas gramaticales.

Si es cierto que la coherencia retórica está unida al uso de los pronombres, lo esperable sería que el desarrollo de la coherencia infantil estuviera ligada a los distintos fenómenos anafóricos. El desarrollo del primero ha de estar unido al desarrollo del segundo. Así pues, para comprobar esta relación, en el presente trabajo, nos marcaremos los siguientes objetivos:

- 1) Demostrar si el desarrollo textual infantil evoluciona hacia unas relaciones retóricas cada vez más complejas (más allá de la coordinación) y comparar los resultados entre dos grupos de edad distinta.
- 2) Demostrar que, en la misma etapa en la que la estructura discursiva se hace más compleja, aparecen fenómenos ligados a la anáfora cada vez más complejos, como son la anáfora de sentido, la no omisión del pronombre personal sujeto por cuestiones informativas o la aparición de la anáfora oracional.

METODOLOGÍA

Se seleccionó un corpus del habla infantil del CHILDES (<https://chil提高.talkbank.org/access/>). En concreto, se seleccionó el corpus elaborado por Maria Benedet y de Catherine Snow: BecaCESNo. Es un corpus de habla infantil del español que recoge un amplio espectro de edad, con muestras de habla de niños y de niñas, y en las que las interacciones de los niños son bastante amplias. Diferentes estudios han demostrado la validez de la utilización de este tipo de

corpus en la investigación del habla infantil, con trastornos o alteraciones o sin estas, en lenguas dispares (Albert *et al.*, 2013; Clahsen *et al.*, 1997; Diez-Itza & Miranda, 2007; Hanhong & Fang, 2011; López *et al.*, 2005; Rabkina *et al.*, 2019; Rutherford & Thomas, 2001; Sagae *et al.*, 2010; Sarnecka *et al.*, 2007), por lo que consideramos adecuado su utilización para afrontar el estudio de los elementos pronominales con valor anafórico en el habla infantil. Los datos de edad y sexo del corpus utilizado es el que se detalla a continuación

Tabla 1. Composición de la muestra

Sujetos (Referencia del CHILDES)	Edad en meses	Sexo	Grupo de edad	
03f04	40	F(emenino)	Grupo 1	
03m04	40	M(asculino)		
03f06	42	F(emenino)		
03m06	42	M(asculino)		
03f07	43	F(emenino)		
03m08	44	M(asculino)		
03m09	45	M(asculino)		
04f01	49	F(emenino)		
04f02	50	F(emenino)		
04m02	50	M(asculino)		
04f03	51	F(emenino)		
04f05	53	F(emenino)		
04f06	54	F(emenino)		Grupo 2
04m07	55	M(asculino)		
04m08	56	M(asculino)		
04f09	57	F(emenino)		
04f10	58	F(emenino)		
05f01	61	F(emenino)		
05f02	62	F(emenino)		
05m03	63	M(asculino)		
05f04	64	F(emenino)		

En nuestra investigación, no se tuvieron en cuenta las relaciones retóricas establecidas de forma dialógica, sino solo de forma monológica: además de exceder el límite de los objetivos aquí propuestos, el tipo de corpus con el que se trabajó podría tergiversar las relaciones retóricas implicadas en la conversación y, prácticamente, reducirla a una única relación: petición de información. En nuestro análisis de los elementos pronominales, solo se tuvieron en cuenta los

que eran de tercera persona con valor anafórico (incluida la anáfora cero o pronombre *pro*), pero no con valor déictico. Se desestimaron los fragmentos inacabados o de interpretación dudosa o discutible. Se recogieron los casos de anáfora interoracional y no intraoracional. Se desestimaron los casos de concordancia objetiva (*A Juan lo vi ayer*) por no tratarse propiamente de un fenómeno pragmático-discursivo, sino puramente gramatical. Se desestiman las frases hechas o clichés (*Ya lo tengo*). Se desestimaron los discursos repetidos directos/literales así como las canciones que el niño pudiera recordar de manera literal como la que se muestra a continuación²:

05f04

198 *CHI: "+" un mundo ideal (.) que nunca pude imaginar (.) donde ya comprendí (.) que junto a ti (.) el mundo es un lugar para soñar.

199 *CHI: fabulosa dinción@c (.) sentimiento divino (.) voy volando contigo (.) hacia un nuevo amanecer .

200 *CHI: un mundo ideal (.) un mundo en el que tú y yo (.) podamos decidir (.) cómo vivir (.) sin nadie que lo impida (.) un mundo ideal (.) cada vuelta xxx un horizonte a descubrir.

RESULTADOS

Respecto al primer objetivo marcado, hemos de indicar que fueron encontrados un total de 270 ejemplos de relaciones retóricas con elementos pronominales en el corpus empleado. Entre las relaciones retóricas coordinadas establecidas en el trabajo de Asher y Lascarides (2003), se encontraron dos tipos, a saber, narración y continuación:

² Se recogen los ejemplos tal como están escritos en el CHILDES. Solo se han corregido los errores ortográficos que presumiblemente se deben a una errata de transcripción: *junto a ti >> junto a ti*.

Tabla 2. Relaciones retóricas coordinadas del habla infantil

Relaciones retóricas	Rasgos característicos	Tipo de dependencia	Ejemplos (indicados mediante la cursiva).
Narración	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Los dos enunciados comparten un tema en común. 3) Hay progresión espaciotemporal entre el primer enunciado y el segundo.	Coordinación	03f07: 335 *CHI era una vez una barquita de una enanita que vivía en un país muy lejano con los reyes y <i>entonces vino un monstruo y lo destrozó</i> y entonces la +/.
Continuación	1) Es similar a la <i>Narración</i> , pero no se dan las condiciones espaciotemporales de (3).	Coordinación	03f06: 170 *CHI <i>y entonces [% se rie] decidió comérsele, entró por la chimenea y glu^glu@o</i> y como había fuego que allí la olla de fuego y cobrin cobrado este cuento se ha acabado

Asimismo, entre las relaciones retóricas interdependientes establecidas en el trabajo de Asher y Lascarides (2003) y Tordera Yllescas (2019), se encontraron los dos tipos existentes, a saber, paralelismo y contraste:

Tabla 3. Relaciones retóricas interdependientes del habla infantil

Relaciones retóricas	Rasgos característicos	Tipo de dependencia	Ejemplos (indicados mediante la cursiva).
Paralelismo	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Los enunciados mantienen una estructura semántica similar. 3) Se introduce un tema nuevo.	Interdependiente	04m08: 456 *CHI: pon [<i><</i>] una arriba y otra abajo (.) entonces hay que hacer (.) así (.) pero (.) hay que hacer así (.) y si le das (.) <i>pues el otro (.) se queda todavía abajo (.) y [<i>/</i>]</i> y si no le das (.) <i>el otro se queda arriba (.)</i> y el otro abajo.
Contraste	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Los enunciados mantienen una estructura semántica similar. 3) Se introduce un tema que contrasta con lo dicho.	Interdependiente	04f02: 183 *CHI: buena (.) y <i>la bestia es mala (.) pero en un momento ve a la bella y se hace buena.</i>

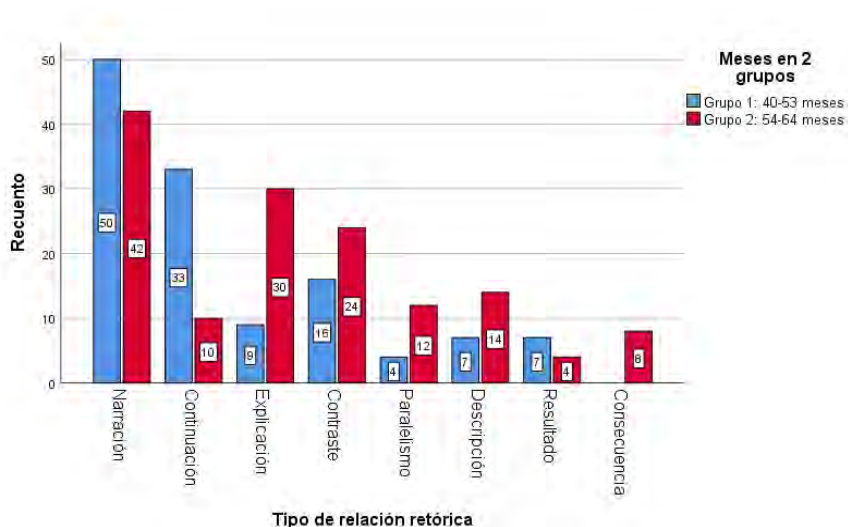
Finalmente, entre las relaciones retóricas interdependientes establecidas en el trabajo de Asher y Lascarides (2003), se encontraron cuatro tipos, a saber, explicación, descripción, resultado y consecuencia:

Tabla 4. Relaciones retóricas subordinadas del habla infantil

Relaciones retóricas	Rasgos característicos	Tipo de dependencia	Ejemplos (indicados mediante la cursiva).
Explicación	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) El segundo enunciado precede temporalmente al primero y se entiende como causa.	Subordinación	03f04: 291 *CHI +, con el gato (.) y se ha enfadado <con el> [/] con él porque no le han llevado con él a su casita (.)
Descripción	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Se establece un solapamiento espaciotemporal entre los enunciados (i.e., no avanza temporalmente la acción). 3) El segundo enunciado está subordinado.	Subordinación	04f01: 190 *CHI: no tocar lo que estoy haciendo (.) es la tarta del Paquito.
Resultado	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) El primer enunciado precede temporalmente al segundo y se entiende como causa.	Subordinación	04m07: 795 *CHI [...] Blancanieves ha proba(d)o la manzana (.) y se ha muerto.
Consecuencia	1) Se establece una relación condicional entre los enunciados.	Subordinación	04f09: 23 *CHI: pues otro día cuando se me estropee la planta (.) pues (.) la tiramos al otro con la basura al bater.

La frecuencia absoluta que se encontró de estas relaciones retóricas en los dos grupos analizados es la que se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Frecuencia absoluta del tipo de relaciones retóricas del habla infantil



Si se tiene en cuenta el tipo de relación que mantienen entre sí las relaciones retóricas (coordinadas, subordinadas o interdependientes), se pueden hallar los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 4. Tabla de contingencias de las relaciones retóricas por los grupos de edad

		Meses en 2 grupos		Total	
		Grupo 1	Grupo 2		
Relaciones retóricas	Coordinación	Recuento	83	52	135
		Residuo corregido	4,9	-4,9	
	Subordinación	Recuento	23	56	79
		Residuo corregido	-3,7	3,7	
	Interdependencia	Recuento	20	36	56
		Residuo corregido	-1,8	1,8	
Total	Recuento	126	144	270	

$$\chi(2, 270) = 24,383, p = 0,001, V \text{ de Cramer} = 0,301$$

Potencia estadística: 0,803

Siendo el valor p obtenido inferior a 0,05, podemos afirmar que la diferencia es significativa: el tipo de relaciones retóricas no se distribuye de manera aleatoria entre los dos grupos de edad. Además, el residuo tipificado nos indica que las relaciones coordinadas son más frecuentes en el grupo 1 (pues el valor es muy superior al 1,97), mientras que las relaciones subordinadas se distribuyen de forma más significativa en el grupo 2. Respecto a las relaciones de interdependencia, no se encuentran diferencias significativas en su distribución. Además, el tamaño de la muestra, 0,301, es moderado (se sitúa entre 0,3 y 0,5) y la potencia estadística es aceptable (aunque es muy ajustado, el valor es igual o superior a 0,80).

Se puede realizar un análisis más detallado si se observan las relaciones retóricas concretas (*narración, descripción, etc.*). En este caso, la aplicación de la *chi-cuadrada* dio los resultados siguientes: $\chi(7, 270) = 40,035, p = 0,001, V \text{ de Cramer} = 0,385$. Por tanto, hay diferencias significativas para estos dos grupos. Además, la potencia estadística es igual a 1. Por tanto, es esperable encontrar estos resultados en cualquier corpus infantil con idénticas edades cronológicas a las que aquí se han tomado. La tabla de frecuencia que se realizó en este caso detectó valores significativos para la relación retórica *continuación* (había más en el grupo 1, como indicaba el residuo corregido (4,3), que era muy superior a 1,97), para *explicación* (se detectaban más casos de estas relaciones retóricas en el grupo 2, como indicaba un residuo corregido igual a 3,2) y para *consecuencia* (se encontraban más casos de estas relaciones retóricas en el grupo 2, como indicaba un residuo corregido igual a 2,7). En el resto de casos, las diferencias encontradas no eran significativas.

Respecto al segundo objetivo de esta investigación (las diferencias de los fenómenos anafóricos estudiados), hemos de decir que sí encontramos diferencias en cuanto al uso de la anáfora de sentido y respecto a la no omisión del pronombre personal de sujeto de tercera persona. En el primer caso, la comparación entre el primer grupo y el segundo en cuanto al uso de la anáfora

de sentido, la aplicación de la *chi-cuadrada* dio los resultados siguientes: $\chi(1, 265) = 8,219$, $p = 0,004$, $V \text{ de Cramer} = 0,175$ (por tanto, muy pequeño). La potencia estadística fue igual a 0.8630517. Respecto a las diferencias encontradas en referencia a la no omisión pronominal, la aplicación de la *chi-cuadrada* dio los resultados siguientes: $\chi(1, 170) = 13,415$, $p = 0,001$, $V \text{ de Cramer} = 0,281$. La potencia estadística fue casi igual a 1: 0,9980002. En concreto, los sujetos del segundo grupo tienden a elidir bastante menos de lo esperado el sujeto (Bel, 2003; Ojea, 2001): la elisión se encuentra 69 veces en el primer grupo y 68, en el segundo (datos muy similares), mientras que la no elisión se produce 5 veces en el primer grupo y 28, en el segundo grupo (el residuo corregido del segundo grupo es de 3,7, un valor muy por encima de 1,97). Finalmente, tenemos que decir que los datos encontrados son insuficientes para establecer conclusiones definitivas sobre la aparición de la anáfora oracional. Sin embargo, creemos que sí pueden ser tomados de manera aproximativa: no se han encontrado ejemplos en el primer grupo de edad. En cambio, se encontraron 5 casos en el segundo grupo.

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en el primer objetivo muestran que, en el grupo 1, son más frecuentes las relaciones retóricas de tipo coordinado. Entre estas, la más frecuente es la relación *continuación*. Esta relación es semánticamente menos exigente que la relación *narración*, pues aquella no exige progresión (Asher, 1998; Asher & Lascarides, 2003). En cambio, las relaciones subordinantes, que, al menos desde la progresión semántica del texto, son más complejas, se distribuyen con más frecuencia en el grupo 2. En concreto, son las relaciones *explicación* y *consecuencia* las más frecuentes en este caso. Este dato es novedoso y relevante, dado que, hasta ahora, la SDRT no había atendido a los aspectos evolutivos de la adquisición de las relaciones retóricas. Sin embargo, puesto que, en la sintaxis oracional, la subordinación se desarrolla en una fase posterior a la coordinación (Marinkovich, 1985; Rothweiler, 2006; Serra *et al.*, 2000), los resultados obtenidos a nivel textual eran esperables si se extrapolan estas conclusiones.

En nuestro estudio, no se encuentran diferencias significativas en las relaciones interdependientes. Quizás se pueda explicar este hecho porque este tipo de relaciones son relaciones de tránsito entre las coordinadas y las subordinadas (Tordera Yllescas, 2019): la complejidad textual generada por este tipo de relaciones no es tan considerable como las subordinadas (por ejemplo, los antecedentes de sus pronombres deben aparecer necesariamente en el enunciado anterior con el que mantiene la relación retórica), pero sí entraña cierto grado de complejidad estructural al exigir la repetición de ciertos elementos temáticos que se han dicho previamente. El segundo enunciado implicado en una relación de interdependencia se crea de manera especular respecto al primero.

En cuanto a la aparición de la anáfora de sentido, se han encontrado solo 2 casos en el primer grupo frente a los 14 casos del segundo grupo, una diferencia que, como se ha indicado, es significativa. En todos los casos encontrados, la anáfora de sentido se halla en una estructura interdependiente (paralelismo o contraste), tal como se indica en Tordera Yllescas (2019), y el elemento pronominal utilizado es *otro*:

03f06

93 *CHI: un día tres celditos [*] les preparó su abuela una [//] un +//.

95 *CHI: que era su cumpleaños de uno de ellos y fue a comprarles +//. [...]

97 *CHI: <pero iros a constluil [*] una casa> [% imitando la voz de la abuela] (.)
pero [/] pero ya veo que hay un lobo. [...]100 *CHI: [...] y entonces (.) fue a complal [*] maderas(.), *otro* pajas y maderas y
otro ladrillos (.) y cemento (.) y una pala.

En este caso, tal como se recoge en la RAE & ASALE (2009: 968), el pronombre *otro* permite recuperar el sentido del antecedente, pero no el referente: el pronombre hace referencia a *cerdo*, pero no al mismo cerdo. El pronombre *otro*, por su significado mismo, solo puede provocar una interpretación de anáfora de sentido. El hecho de que los únicos ejemplos encontrados de anáfora de sentido en el corpus se realicen con el pronombre *otro* indican que este elemento gramatical ha de ayudar a construir la estructura paralelística y que, en estas etapas, no se construye la anáfora de sentido a partir de la estructura paralelística. No hemos encontrado ningún tipo similar al de *El jefe de Juan le dio una paga extraordinaria a Pedro y el de Ana se lo dio a ella* en el que el pronombre *lo* adquiere la lectura de anáfora de sentido por el contexto en el que se inserta, esto es, por la relación retórica de paralelismo en la que aparece. Así pues, la anáfora de sentido aparece en los primeros textos infantiles, pero lo hace todavía de una forma muy básica. El niño todavía no domina los esquemas de interpretación de las relaciones retóricas paralelísticas y, por ello, no se sirve de ellas para interpretar elementos potencialmente ambiguos como puede ser un clítico de tercera persona (*lo, la, los, las*), que podría tener una lectura referencial o bien de sentido. A nuestro entender, este tipo de conducta lingüística se asemeja a otros semejantes que han sido estudiados, como es el abuso de la conjunción *y* en los textos infantiles (Monfort y Juárez, 1987; López Ornat *et al.*, 1994; Serra *et al.*, 2000): el niño marca gramaticalmente las relaciones retóricas de continuación y de narración de forma abusiva, aunque el contexto ya permitiría inferir este tipo de relaciones. Por tanto, el niño, inicialmente, sacaría poco partido a las posibilidades interpretativas de las relaciones retóricas establecidas.

Respecto a la distribución del pronombre explícito en función de sujeto, cabe indicar que diversos trabajos han señalado que la adquisición de las categorías funcionales se manifiesta en etapas muy tempranas, como es la omisión de los sujetos (Hyams, 1992; 1996; Valian, 1991; Wexler, 1998). Estos hechos han sido corroborados para el español, lengua *pro-drop* o lengua en la que la elisión del sujeto es permitida. Los niños desde sus primeras oraciones empiezan a omitir bien pronto el sujeto con más frecuencia que los niños de lenguas que no eliden el sujeto (Bel, 2003; Ojea, 2001). A este respecto, cabe advertir, además, que nuestros sujetos son monolingües, un dato pertinente, ya que se han detectado interferencias en sujetos bilingües cuando las lenguas implicadas son lenguas *pro-drop* y lenguas no *pro-drop* (Moreno, 2011; Serratrice *et al.*, 2004). Nuestros datos indican que hay más sujetos explícitos en el segundo grupo que en el primero. *A priori*, los datos registrados parecen contradecir la teoría. Sin embargo, cabe indicar que, en términos absolutos, la omisión del sujeto es más frecuente en ambos grupos. Y, en segundo lugar, el hecho de que se encuentren más sujetos explícitos de lo que se esperaría en el segundo grupo puede obedecer a factores no puramente gramaticales, sino textuales o discursivos. Como han indicado diferentes autores, en lenguas como el español, la explicitud del sujeto se puede deber a factores pragmáticos como es el hecho de que el pronombre aporte información nueva, se utilice contrastivamente o sirva para desambiguar información (Luján, 1999: 1275-1315; RAE & ASALE, 2009: 2964-2972). Si se observan las

primeras intervenciones de los niños (los del grupo 1), el pronombre se tiende a eliminar, aunque sea pragmáticamente necesario o bien su uso no termina de ser totalmente adecuado:

- 04m07
 750 *DAV: por qué es mala ?
 751 *CHI: <porque quiere> [//] porque se quiere convertir en una mujer y quiere um
 (.) um (.) um (.) um (.) que (.) que pruebe una manzana venenosa.
 03f06
 150 *CHI: y para que el lobo no puede cogel [*] muy bien una manzana (.) el celdito
 [*] , sabes ?
 152 *CHI: la tiró muy lejos y él la pilló al final con las manos (.) el lobo .

En el primer caso, el niño, que cuenta la historia de *Blancanieves* (referente mediato), habla sobre la madrastra y, pese a que este es el referente inmediato de este fragmento, el niño dice *quiere que pruebe una manzana venenosa*. Dado que hay dos referentes posibles en el texto (*Blancanieves* y la madrastra), se hace obligatorio insertar o bien el pronombre *ella* (o bien el nombre propio *Blancanieves*) para desambiguar esta información (*quiere que ella/Blancanieves prueba una manzana venenosa*). Pero el niño no lo hace. En segundo caso, la niña indica que el cerdito tira la manzana muy lejos y añade *y él la pilló al final*. En este contexto, *la tiró muy lejos y él la pilló*, el uso de los sujetos explícitos es necesario, ya que se establece un valor contrastivo entre quién lanza la manzana y quién la recoge (Luján, 1999: 1275-1315). Algunas soluciones posibles podrían haber sido *Él la tiró muy lejos y el lobo la pilló*, *Este la tiró muy lejos y aquel la pilló* o, sencillamente, la repetición de los sintagmas nominales anteriores, *El cerdito la tiró y el lobo la pilló*. Por ello, se ha de entender que la elisión del pronombre sujeto de *tiró* es inadecuado pragmáticamente, amén de que se crea una potencial ambigüedad con el pronombre *él*, sujeto de *pilló*, que la niña ha de resolver posteriormente con una construcción dislocada a la derecha, *el lobo*.

Sin embargo, el uso del pronombre explícito con valor contrastivo o enfático está más desarrollado en el segundo grupo, tal como lo demuestran los siguientes ejemplos:

- 05f04
 147 *CHI: entonces *ella* es la princesa y *yo* el principe (.) entonces (.) como jugamos a veces a morirnos (.) yo me tumbo en el suelo pero hago de dormir claro +/.
 05f04
 (Contexto previo: el tema son unas muñecas con voz)
 347 *CHI: pero no hablan *ellas* porque tengan voz (.) es que (.) mi voz la hago por el micrófono (.) entonces (.) la muñeca (.) no es mi voz (.) no sale mi voz (.) sale otra voz .

En el primer caso, el pronombre *ella* tiene un valor contrastivo claro (*yo* frente a *ella*), mientras que, en el segundo caso, el pronombre *ellas* presenta un valor contrastivo por el que se indica que no son las muñecas las que tienen voz de verdad, sino que lo hace la niña misma.

Finalmente, respecto a la anáfora oracional, como se ha indicado, solo hemos encontrado 5 ejemplos de anáfora oracional y todos pertenecen al segundo grupo:

05f04

430 *CHI: algunas veces (.) llevan las personas el bolsillo abierto (.) y si lo ve mi madre (.) lo dice mi madre.

05f04

546 *CHI: +" por qué no te pones el abrigo (.) que hace calor?

548 *CHI: es que si me lo dice mi madre (.) siempre me lo tengo que poner.

Estos datos, cuando menos, nos indican que la anáfora oracional no es un fenómeno temprano, sino más bien tardío. La referencia no a una entidad concreta y contable, sino a toda una proposición hace que este tipo de anáfora sea hartamente compleja. De ahí que no muestre una frecuencia muy elevada y que su aparición incipiente se localice solo en el segundo grupo. Sin embargo, dicho tipo de anáfora es necesaria para mantener la coherencia del texto al recuperar información previamente dicha sin recurrir a una repetición constante de lo ya dicho, como ocurre en los textos infantiles iniciales.

Finalmente, hemos de decir que no hemos encontrado en nuestra muestra ningún caso de pronombre que halle su referente más allá de dos oraciones, tal como indicaban González, Cervera y Miralles (1998); por el contrario, el antecedente solía encontrarse siempre en la oración inmediatamente anterior. A nuestro juicio, este hecho se puede explicar por la capacidad limitada de la memoria de trabajo, según defendían los autores. Ahora bien, también se ha de tener en cuenta que las relaciones retóricas con las que nos hemos encontrado solo se subordinaban en un único nivel (no había relaciones subordinadas a otras relaciones subordinadas) y que las que aparecían, en pocas ocasiones, se extendían mucho (por ejemplo, una relación subordinada rara vez era continuada por una coordinada o una interdependiente). Todo esto imposibilita la aparición de un elemento pronominal que tenga su referente más allá de dos oraciones. A todo esto, hay que sumar el hecho de que desconocemos con qué frecuencia ocurre este fenómeno en el habla adulta. Los autores recurren a un texto leído (no espontáneo) en el que aparecen los pronombres *este/aquel*, pronombres que los mismos autores reconocen que es de adquisición tardía (González *et al.*, 1997 y 1998). Sin embargo, no sabemos con qué frecuencia ocurre este fenómeno en el habla espontánea de los adultos y con qué frecuencia se utilizan los pronombres *este/aquel* con el valor anafórico dictado por las gramáticas, pero avalado por el uso cotidiano. Así pues, estos hechos tampoco pueden ser ignorados, si se pretende adquirir un conocimiento detallado sobre el desarrollo de la anáfora textual. Sin duda, la memoria de trabajo ha de desempeñar un papel relevante en este proceso, pero no se puede ignorar la estructura textual misma, pues es esta la que permitirá, en última instancia, la separación entre el antecedente y el elemento anafórico.

Los datos aquí aportados se pueden relacionar con otros trabajos previos y permitirían abrir nuevas vías de investigación. Por ejemplo, Shapiro y Milkes (2004) defienden que los buenos lectores aprovechen mejor las pistas pronominales para darle coherencia al texto. Según este trabajo, la construcción de la coherencia está ligada inextricablemente al desarrollo pronominal. De igual manera, tal como defiende la SDRT, la coherencia viene marcada por el establecimiento de relaciones retóricas y la desambiguación del mayor número de elementos lingüísticos (como es el antecedente de un pronombre). Aquí se ha defendido que la interpretación y el uso de los pronombres tiene consecuencias en la evolución de la coherencia y, por tanto, sería interesante extrapolar estos datos a la lectura y a la escritura. En este sentido, Sánchez-Miguel, González, y García Pérez (2002) indican que, a mayor competencia retórica (en niños de 11 y 12 años), se observa una mayor competencia lectora. Asimismo, en este

trabajo, solo hemos sentado algunas bases para el desarrollo temprano de la coherencia en textos infantiles. Pero con el fin de tener una visión más refinada y acertada de los hechos, cabría ampliar la muestra de estudio desde las edades aquí recogidas hasta la adolescencia, como mínimo.

En conclusión, a partir de los datos registrados, parece evidente que la construcción de textos ricos en cuanto al establecimiento de diferentes relaciones retóricas va asociada con fenómenos endofóricos cada vez más complejos y viceversa. Los resultados en algunos casos son muy claros, como ocurre con la anáfora de sentido y la explicitud del pronombre de tercera persona. Otros, en cambio, se han de tomar, por el momento, como datos provisionales. En cualquier caso, entendemos que este trabajo supone una base de partida consistente para avanzar en el desarrollo de la coherencia textual de los textos infantiles.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, Emilio. 1980. Los pronombres personales. En *Estudios de gramática funcional del español*, 200-212. Madrid. Gredos.

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), 11-71.

Albelda Marco, Marta, Antonio Briz Gómez, Adrián Cabedo Nebot; María Estellés Arguedas, Virginia González, Antonio Hidalgo Navarro, Ana Llopis, Xose Padilla, Montserrat Pérez, Salvador Pons Bordería, Leonor Ruiz Gurillo, Julia Sanmartín Sáez, Marta Pilar Montañez Mesas, Dorota Kotwica, Cristina Villalba Ibáñez, Elena López-Navarro Vidal, Silvia Company, Elena Pascual Aliaga, Shima Salameh, Amparo Soler & Gloria Uclés Ramada. 2014. Las unidades del discurso oral. La propuesta Val. Es. Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35, 13-73.

Albert, Aviad, Brian MacWhinney, Bracha Nir, & Shuly Wintner. 2013. The Hebrew CHILDES corpus: transcription and morphological analysis. *Language resources and evaluation* 47(4), 973-1005.

Arnold, Jennifer, Brown-Schmidt, Sarah, Trueswell, John. 2007. Children's use of gender and order of mention during pronoun comprehension. En J. Trueswell & M. Tanenhaus, *Approaches to studying world-situated language use*, 261-281. Cambridge, MA: MIT Press.

Asher, Nicholas. 1998. Discourse Structure and the Logic of Conversation. *First Workshop on Non-narrative Text Structure*. Austin: Elsevier: 1-28.

Asher, Nicholas. 2000. Events, facts, propositions, and evolutive anaphora. En J. Higginbotham, F. Pianesi & A. Varzi (eds.), *Speaking of events*, 123-150. Nueva York, Oxford: Oxford University Press.

- Asher, Nicholas, & Alex Lascarides. 2003. *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamberg, Michael. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* 24(1), 227-284.
- Beaugrande, Robert-Alain & Wolfgang Dressler. 1972. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bel, Aurora. 2003. The syntax of subjects in the acquisition of Spanish and Catalan. *Probus* 15(1), 1-26.
- Belloro, Valeria. 2014. Introducción: Estudios sobre la interfaz sintaxis-pragmática en español y lenguas de América. *Signo y seña* 25, 3-7.
- Bennett-Kastor, Tina. 1983. Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language* 10(1), 135-149. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005195>
- Benveniste, Émile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bittner, Dagmar. 2007. Influence of animacy and grammatical role on production and comprehension of intersentential pronouns in German L1-acquisition. *ZAS Papers in Linguistics* 48, 103-138.
- Bittner, Dagmar & Milenaa Kuehnast. 2012. Comprehension of intersentential pronouns in child German and child Bulgarian. *First language* 32(1-2), 176-204. <https://doi.org/10.1177/0142723711403074>.
- Briz, Antonio & Grupo Val.Es.Co. 2003. La estructura de la conversación coloquial: unidades y estructura, *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 100-120. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Brown, Gillian & George Yule. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer.
- Carden, Guy. 1986. Blocked forwards coreference: Theoretical implications of the acquisition data. En Barbara Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora*, 319-357. Springer: Dordrecht.
- Carreiras, Manuel, Morton Gernsbacher & Victor Villa. 1995. The advantage of first mention in Spanish. *Psychonomic Bulletin & Review* 2(1), 124-129. <https://doi.org/10.3758/BF03214418>.
- Chien, Yu-Chin & Kenneth Wexler. 1990. Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language acquisition* 1(3), 225-295. www.jstor.org/stable/20011354.

- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on binding and government*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. 1982. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. MIT press.
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Clahsen, Harald, Susanne Bartke & Sandra Göllner. 1997. Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10(2-3), 151-171.
- Coulthard, Malcom & David Brazil. 1981. Exchange structure. En Coulthard y Montgomery (eds.), *Studies in Discourse*, 82-106. Londres: Routledge.
- Daneman, Meredyth & Patricia Carpenter. 1980. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, 450-466.
- Dell, Gary S., Gail McKoon & Roger Ratcliff. 1983. The activation of antecedent information during the processing of anaphoric reference in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 121-132. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80010-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80010-3).
- Deutsch, Werner, Charlotte Koster & Jan Koster. 1986. What can we learn from children's errors in understanding anaphora? *Linguistics* 24(1), 203-226. <https://doi.org/10.1515/ling.1986.24.1.203>.
- Diez-Itza, Eliseo & Manuela Miranda. 2007. Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología* 27(4), 161-172.
- Duque, Eladio. 2014. Organización de unidades en el desarrollo del discurso político. *Estudios de Lingüística del Español* 35, 72-93.
- Duque, Eladio. 2016. *Las relaciones de discurso*. Madrid: Arco-Libros
- Duque, Eladio. 2020. Neuter pronoun *ello* and discourse verbs in Spanish. *Journal of Pragmatics* 155, 273-285.
- Evans, Gareth (1977). Pronouns, quantifiers, and relative clauses (I). *Canadian journal of philosophy* 7(3), 467-536.
- Garrido, Joaquín (2017). Segmentación del discurso e interacción. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicaci. n* 71, 35.
- Garrido, Joaquín (2019). *Estructura del discurso*. En Emilio Ridruejo (ed.) *Manual de lingüística española*, 353-378. Berlín. De Gruyter.

Gernsbacher, Morton Ann. 1990. *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gernsbacher, Morton Ann., & David J. Hargreaves. 1988. Accessing sentence participants: The advantage of first mention. *Journal of Memory and Language* 27, 699-717. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90016-2).

Glanzer, Murray, Dorfman, David & Kaplan, Barbara. 1981. Short-term storage in the processing of text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 656-670.

González Álvarez, Julio, Teresa Cervera Crespo & José Luis Miralles Adell. 1997. El efecto de la distancia en la comprensión escrita de los demostrativos con valor anafórico. *Psicothema* 9(2), 311-321.

González Álvarez, Julio, Teresa Cervera Crespo & José Luis Miralles Adell. 1998. La adquisición de las relaciones anafóricas en castellano: clases de anáforas y efecto de la distancia. *Infancia y Aprendizaje* 82, 21-44.

Goodluck, Helen. 1986. Children's interpretation of pronouns and null NPs. An alternative view. En B. Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Vol. II, Applying the Constraints*, 248-268. D. Reidel: Dordrecht

Haberlandt, Karl F. & Arthur C. Graesser. 1990. Integration and buffering of new information. En A. C. Graesser y G. H. Bower (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 71-87. San Diego, CA: Academic Press.

Halliday, Michael & Ruqaiya Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Hanhong, Li & Alex C. Fang. 2011. Word frequency of the CHILDES corpus: Another perspective of child language features. *ICAME Journal* 35, 95-116.

Hentschel, Barbara. 2013. La duplicación pronominal del Objeto Indirecto en español. *Romanische Forschungen*, 125(3), 313-330.

Hickmann, Maya & Henriëtte Hendriks. 1999. Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of child language* 26(2), 419-452. <https://doi.org/10.1017/s0305000999003785>.

Hickmann, Maya. 2002. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hintikka, Jaakko & Carlson, Lauri (1977). Pronouns of laziness in game-theoretical semantics. En *Theoretical Linguistics* 4 (2), 1-29. Berlín: De Gruyter.

Huerta Flores, Norohella. 2005. Gramaticalización y concordancia objetiva en el español. Despronominalización del clítico dativo plural. *Verba* 32, 165-190.

Hyams, Nina. 1992). A Reanalysis of Null Subjects in Child Language. En Weissenborn *et al.* (ed.), *Theoretical Issues in Language Acquisition*, 249-263. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Hyams, Nina. 1996. The underspecification of functional categories in early grammar. *Generative perspectives on language acquisition*, 91-127. Amsterdam: John Benjamins.

Jarvella, Robert J. 1971. Syntactic processing of connected speech. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10(4), 409-416.

Järvikivi, Juhani, Roger P.G van Gompel, Jukka Hyönä & Raymond Bertram 2005. Ambiguous pronoun resolution: Contrasting the first mention and subject-preference accounts. *Psychological Science* 16(4), 260-264. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01525.x>.

Järvikivi, Juhani, Pirita Pyykkönen-Klauck, Sarah Schimke, Saveria Colonna & Barbara Hemforth. 2014. Information structure cues for 4-year-olds and adults: tracking eye movements to visually presented anaphoric referents. *Language, Cognition and Neuroscience* 29(7), 877-892. <https://doi.org/10.1080/01690965.2013.804941>.

Kamp, Hans & Uwe Reyle. 1993. *From Discourse to Logic*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Karmiloff-Smith, Annette. 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (ed), *The Child's Construction of Language*, 121-147. Londres: Academic Press.

Kintsch, Walter & Teun A. Van Dijk. 1978a. Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. *Current trends in textlinguistics* 61-80. Berlín: De Gruyter.

Kintsch, Walter & Teun A. Van Dijk. 1978b. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review* 85(5), 363.

Kolhatkar, Varada, Adam Roussel, Stephanie Dipper & Heike Zinsmeister. 2018. Anaphora with non-nominal antecedents in computational linguistics: A survey. *Computational Linguistics* 44(3), 547-612.

Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Loaiciga Sanchez, Sharid. 2017. *Pronominal anaphora and verbal tenses in machine translation* (Tesis doctoral). Universidad de Ginebra.

López García, Ángel. 1996. *Gramática del español. II, La oración simple*. Madrid: Arco-Libros.

López, Verónica, Eliseo Itza & Manuela Miranda. 2005. Análisis y codificación fonológicos de corpus de habla infantil con el proyecto CHILDES: errores de omisión en el desarrollo

normal y en el síndrome de Down. En *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*, 285-298. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

López Ornat, Susana, Fernández, Almudena, Gallo, Pilar & Mariscal, Sonia. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI

Luján, Marta. 1999. Expresión y omisión del pronombre personal. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1275-1315. Madrid: Espasa.

Lust, Barbara, Katherine Loveland & Robert Kornet. 1980. The development of anaphora in first language: Syntactic and pragmatic constraints, *Linguistic Analysis* 6, 359-391.

Lust, Barbara & T. Clifford. 1986. The 3D study: Effects of depth, distance, and directionality on children's acquisition of anaphora. En B. Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Vol. I, Defining the Constraints*, 203-243. D. Reidel: Dordrecht.

Mann, William C. & Sandra A. Thompson. 1987. Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts, *Papers in Pragmatics* 1, 79-105.

Mann, William C. & Sandra A. Thompson. 1988. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization, *Text* 8(3), 243-281.

Marinkovich, J. (1985). La adquisición de conectivos conjuntivos en español. *Revista Signos* 18(23), 83.

Moreno, Arlanda. 2011. Sujetos explícitos e implícitos en la adquisición bilingüe y monolingüe del español. *Lengua y habla*, 15(1), 73-85.

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2000. *Curso Universitario de Lingüística General*. Madrid: Síntesis.

Monfort, Marc y Juárez, Adoración. 1987. *El niño que habla*. Madrid: CEPE.

Partee, Barbara H. 1970. Opacity, coreference, and pronouns. *Synthese* 21(3), 359-385.

Peterson, Carole & Pamela Dodsworth. 1991. A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language* 18(2), 397-415. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011120>.

Philip, William & Peter Coopmans. 1996. The double Dutch delay of Principle B effect. En *Proceedings of the 20th Boston University conference on language development*, 576-587. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Prat-Sala, Mercè & Holly P. Branigan. 2000. Discourse constraints on syntactic processing in language production: A cross-linguistic study in English and Spanish. *Journal of Memory and Language* 42(2), 168-182. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2668>.

Ojea, Ana. 2001. El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), 413-430.

Orvig, Anne S., Hayde Marcos, Aliya Morgenstern, Rouba Hassan, Jocelyne Leber-Marin, & Jacques Parès. 2010. Dialogical beginnings of anaphora: the use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of pragmatics*, 42(7), 1842-1865.

Rabkina, Irina, Constantine Nakos & Ken D. Forbus. 2019. Children's Sentential Complement Use Leads the Theory of Mind Development Period: Evidence from the CHILDES Corpus. *CogSci*, 2434-2639.

RAE & ASALE [Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española]. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2 vol.

Rose, Ralph. 2007. Pronoun resolution and the influence of syntactic and semantic information on discourse prominence. En *Discourse Anaphora and Anaphor Resolution Colloquium*, 28-43. Berlín: Springer.

Rothweiler, M. 2006. The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. En Conxita Lleó (ed.). *Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation*, 91-113. Ámsterdam: John Benjamins.

Roulet, Eddy. 1981. Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation, *Études de Linguistique Appliquée* 44, 7-39.

Roulet, Eddy. 1991. Vers une approche modulaire de l'analyse du discours, *Cahiers de Linguistique Française* 12, 53-81.

Roulet, Eddy. 1997. A modular approach to discourse structures, *Pragmatics* 7(2), 125-146.

Roulet, Eddy. 2000. Un modèle et un instrument d'analyse de la complexité de l'organisation du discours, en J. J. de Bustos (coord.), *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, 133-158. Madrid: Visor.

Roulet, Eddy Antoine Auchlin, Jacques Moeschler, Christian Rubattel & Eddy Roulet. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.

Rozendaal, Margot. 2008. *The acquisition of reference: a cross-linguistic study*. Ámsterdam: Netherlands Graduate School of Linguistics.

Rutherford, William & Margaret Thomas. 2001. The Child Language Data Exchange System in research on second language acquisition. *Second Language Research* 17(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/026765830101700203>.

Sachs, Jacqueline S. 1967. Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics* 2(9), 437-442. <https://doi.org/10.3758/BF03208784>.

Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for conversation, *Language* 50(4), 696-735.

Sagae, Kenji, Eric Davis, Alon Lavie, Brian MacWhinney & Shuly Wintner. 2010. Morphosyntactic annotation of CHILDES transcripts. *Journal of child language* 37(3), 705. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990407>.

Sánchez-Miguel, Emilio, Antonio José González & Ricardo García Pérez. 2002. Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema* 14, 77-85.

Sarnecka, Barbara W., Valentina G. Kamenskaya, Yuko Yamana, Tamiko Ogura & Yulia B. Yudovina. 2007. From grammatical number to exact numbers: Early meanings of 'one', 'two', and 'three' in English, Russian, and Japanese. *Cognitive psychology*, 55(2), 136-168.

Searle, John R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge university press.

Serra, Miguel, Serrat, Elisabeth, Solé, Rosa, Bel, Aurora, y Aparici, Melina. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Ariel: Barcelona.

Serratrice, Luvodica, Antonella Sorace & Sandra Paoli. 2004. Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism* 7(3), 183.

Schegloff, Emanuel A. 1987. Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation, en *Talk and Social Organisation*. Filadelfia: Clevendon Philadelphie, 70-85.

Shum, Grace & Ángeles Conde Rodríguez. 2001. Pautas de desarrollo de los pronombres en escolares. *Revista de Educación* 3, 231-240.

Sinclair, John McHardy & Malcolm Coulthard. 1975. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.

Solan, Lawrence. 1987. Parameter setting and the development of pronouns and reflexives. En T. Roeper y E. Williams (eds.) *Parameter setting*, 189-210. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-3727-7_8.

Todolí, Júlia (1998). *Els pronoms personals*. Valencia: Biblioteca Lingüística Catalana.

Tordera Yllescas, Juan Carlos. 2019. Las relaciones de interdependencia y la anáfora de sentido. En Ferran Robles Sabater y Pau Bertomeu-Pi, *La construcción del discurso en español y catalán/La construcció del discurs en espanyol i català*, 133-143. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.

Valian, Virginia. 1991. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children, *Cognition* 40, p. 21-81. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90046-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90046-7).

Van Dijk, Teun A. 1995. On macrostructures, mental models, and other inventions: A brief personal history of the Kintsch-van Dijk theory. *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, 383-410. Londres: Routledge

Van Dijk, Teun A. & Walter Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Walker, Carol H. & Frank R. Yekovich. 1987. Activation and use of script-based antecedents in anaphoric reference. *Journal of Memory and Language* 26, 673-691. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(87\)90109-4](https://doi.org/10.1016/0749-596X(87)90109-4).

Wexler, Kenneth. 1998. Very early parameter settings and the unique checking constraint: A new explanation for the optional infinitive stage, *Lingua* 106, p. 23-79.

Wigglesworth, Gillian. 1990. Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First language* 10(29), 105-125. <https://doi.org/10.1177/014272379001002902>.

Zesiger, Pascal, Laurence Chillier Zesiger, Marina Arabatzi, Lara Baranzini, Stéphanie Cronel-Ohayon, Julie Franck, Ulrich Franck Frauenfelder, Cornelia Hamann & Luigi Rizzi. 2010. The acquisition of pronouns by French children: A parallel study of production and comprehension. *Applied Psycholinguistics* 31(4), 571-603. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000147>.

Habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en una institución universitaria en Colombia¹

Rhetoric and argumentative skills in the rights of petition lodged by students in a university in Colombia

Londoño-Vásquez, David Alberto
Institución Universitaria de Envigado
dalondono@correo.iue.edu.co

Uribe-Viveros, Margarita María
Institución Universitaria de Envigado
mmuribev@correo.iue.edu.co

Resumen

Este artículo presenta los resultados obtenidos en la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en el año 2019 en una institución universitaria de Antioquia, Colombia. Para ello se analizaron las cartas descriptivas vigentes de los programas de comprensión y producción textual de dicha Institución cuyos cursos corresponden a los primeros semestres de los diferentes programas académicos y se revisaron 31 textos canónicos y recurrentes, relacionados con la retórica y la argumentación. De allí, se identificaron 6 categorías teóricas y se construyeron a partir de los autores trabajados en las cartas descriptivas analizadas. Posteriormente, se describieron aspectos textuales, estilísticos y discursivos de 40 derechos de petición interpuestos por estudiantes en la institución en mención a través de una rúbrica validada en investigaciones previas. Finalmente, se evidenciaron las categorías teóricas en los DP analizados. Además, se identificaron algunas potencialidades en los aspectos textuales y estilísticos, pero con restricciones discursivas significativas.

Palabras clave: argumentación, falacias argumentativas, manipulación discursiva, participación ciudadana

¹ Este artículo presenta resultados de la investigación postdoctoral *Afianzamiento de las habilidades argumentativas de los jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado* realizada con el Cinde y la Universidad de Manizales (Colombia), la cual se desarrolla en el marco de la investigación *Descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en la IUE*, realiza en el 2021, bajo el auspicio de la Oficina de Investigaciones de la IUE a través de la modalidad de iniciativa propia.

Abstract

This paper presents the results obtained in the description of the rhetoric and argumentative skills in the rights of petition lodged by students in a university in Antioquia, collected in 2019. Therefore, current syllabi of reading and writing first-year courses in this university's academic programs were analyzed, and 31 meaningful rhetoric and argumentation references were revised. Thus, 6 theoretical categories were identified, and they were constructed based on the authors proposed in the analyzed syllabi. Then, some textual, stylistic and discursive aspects of 40 rights of petition lodged by these students were described by means of a rubric validated in previous researches. Finally, the theoretical categories in the analyzed rights of petition were evidenced. Moreover, some potentialities in textual and stylistic aspects were identified but with meaningful discursively restrictions.

Key words: argumentation, argumentative fallacies, discourse manipulation, citizenship participation.

1. INTRODUCCIÓN

El desempeño de los individuos en la vida social depende en gran parte del conocimiento de las estrategias comunicativas (Harm & Marianne, 2000) que les permitan organizar sus enunciados con el fin de obtener lo que desean (Rieke, Sillars & Peterson, 2013) y comunicar sus intenciones en la interacción con los otros (Zienkowski, et al., 2011). En otras palabras, los individuos dependen de la capacidad de influir en el otro, especialmente, cuando se tiene un interés específico (Arcidiacono, Pontecorvo y Morasso, 2009). Lo anterior no tendría injerencia en aspectos fácticos, verídicos o axiomáticos (Díaz, 2002).

Estas estrategias comunicativas se van afianzando y se convierten con la práctica en habilidades que permiten que, al experimentarse diferentes situaciones de interacción dentro de la sociedad, se requiera la creación de enunciados que cumplan con varios propósitos (Atienza, 2017). Allí es donde la persuasión, la argumentación y la demostración se confunden con facilidad (Díaz, 2002). Esta confusión se da con frecuencia, teniendo en cuenta que, dentro del imaginario de la sociedad, lo importante es obtener lo deseado y que el medio de hacerlo no es relevante, lo cual responde a una mirada inicial (Walton, 2013). De allí que se puedan evidenciar tres perspectivas frente a la retórica y la argumentación: Retórica Clásica, la Retórica Moderna y la Argumentación Pragmadialéctica (Londoño y Herrera, 2012).

En la primera perspectiva, se observa un esfuerzo por la obtención de lo deseado (Aristóteles, 2007), alineado con la concepción general de los individuos. Por ello, la manipulación discursiva manifestada a través de la persuasión es un hecho válido (Rossi, 2020). Por otro lado, en la segunda perspectiva, se enuncia un interés por el convencimiento (Díaz, 2002). Este se puede alcanzar a través de la construcción de argumentos que puedan tener un impacto en el público. En los desarrollos posteriores desde la argumentación científica (Toulmin, 1958) y la jurídica (Perelman,

1997), se plantean derroteros que permitan alcanzar lo trazado, previa sustentación de los medios que permiten afirmarlo (Blair, 2009). Finalmente, se encuentra la tercera perspectiva, la cual tiene como objetivo llegar a acuerdos (Marafioti, 2008). Esta propende por la puesta en común de las posiciones tomadas, dando oportunidad a las partes de (contra)argumentar los enunciados (van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2002). Se espera que al final, se llegue a acuerdos o se decida en conjunto cuál de las propuestas podría tener la razón (van Eemeren, 2019).

Las habilidades retóricas y argumentativas permiten, en particular, la participación de los miembros de cualquier comunidad en las decisiones que se toman en su entorno, incluyendo las contempladas como medios de participación ciudadana tal como es el caso de los derechos de petición (DP) en Colombia (Congreso de la República, 1991, 2015). De allí que el DP se haya convertido en uno de los géneros discursivos de mayor interés para la administración pública en el país (Londoño, Ramírez y Garay, 2019).

El artículo 23 de la CP de 1991 enuncia que un DP consta de una manifestación verbal o escrita dirigida a una entidad pública, este debe realizarse en términos respetuosos, proporcionando la información de contacto para recibir la respuesta de dicha petición (Legis, 2016). El DP permite hacer una consulta directa a los administradores de las instituciones públicas y, en algunos casos, privadas en relación con solicitudes, quejas, reclamos, sugerencias, denuncias, felicitaciones y consultas (SGB, 2019). Si bien la respuesta dada al DP por parte de las instituciones no tiene efectos jurídicos (Legis, 2016), sí permite a la comunidad tener un contacto directo con las instituciones que le rodean (Echeverri, 2010).

En la práctica, según Londoño y Uribe (2021), se encuentran cinco estructuras textuales de los derechos de petición:

1. Pretensión (Formato PQRS)
2. Presentación (personal o del tercero) + invocación del artículo + pretensión
3. Presentación (personal o del tercero) + pretensión
4. Presentación (personal o del tercero) + contexto + pretensión
5. Presentación (personal o del tercero) + invocación del artículo + contexto + pretensión

Siendo la quinta estructura textual, la sugerida dentro del ámbito jurídico, pero ocasionalmente utilizada por la ciudadanía que no tiene formación en Derecho, inclusive en los escenarios académicos.

Tal es el caso de la Instituciones de Educación Superior (IES) cuya función social es la formación de ciudadanos críticos, autónomos y democráticos (Vallays, 2014), con habilidades teóricas y prácticas en una disciplina o área del conocimiento (Congreso de la República, 1992) y cuyo proceso de formación demanda diferentes interacciones académicas, administrativas y de bienestar (Collini, 2012). Por tanto, las universidades o instituciones universitarias en Colombia son depositarias de diferentes DP por parte de los estudiantes, docentes, administrativos, contratistas, vecinos y público en general (Zuñiga, 2018).

Esta situación demanda el desarrollo de habilidades retóricas y argumentativas en la comunidad académica, adecuadas para la participación de la administración universitaria y con el fin de formular solicitudes, quejas, reclamos, sugerencias, felicitaciones o consultas a través de DP, según sea el caso. Su uso es de utilidad particularmente por parte de los estudiantes, los cuales cuentan con múltiples escenarios de interacción con la administración universitaria, tales como situaciones relacionadas con su historial académico, promedios crédito, horarios de cursos, dificultades financieras, solicitudes de acceso a becas, reconocimiento de materias, acceso a servicios ofertados por Bienestar Universitario, sanciones, reingresos, entre otros (Londoño y Uribe, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo, se presentan parte de los resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo es describir las habilidades retóricas y argumentativas en los DP interpuestos por estudiantes en una institución universitaria de Antioquia en el año 2019, lo cual permite no solo identificar dichas habilidades, sino también definir las y cotejarlas entre los elementos teóricos presentes en el tema y las prácticas escriturales realizadas por los estudiantes en dichos DP.

2. METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa (Aspers & Corte, 2019) desde la perspectiva hermenéutico-compreensiva (Herrera, 2010), la cual se centra en la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en una institución universitaria de Antioquia (Colombia) en el año 2019.

La unidad de análisis se conformó por 40 derechos de petición (DP) interpuestos por los estudiantes de dicha institución en el 2019, los cuales fueron recolectados por la Oficina Jurídica. La selección de estos derechos de petición se hizo a partir de dos criterios: que hubiesen sido interpuestos por estudiantes de la institución y que fueran de acceso público.

También hicieron parte de la unidad de análisis, 3 cartas descriptivas correspondientes a los cursos relacionados con procesos comprensivos y escriturales de los programas vigentes de dicha institución, los cuales corresponden a las denominaciones *Taller de Lenguaje* (facultades de Ingeniería y Ciencias Empresariales), *Técnicas Comunicativas* (Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas) y *Taller de Lectura y Escritura* (Facultad de Ciencias Sociales). Esto con el objetivo de acceder a los conceptos teóricos propuestos en los cursos que toman los estudiantes de dicha institución en sus primeros semestres de formación.

La técnica empleada fue la revisión de documentación bibliográfica (Gómez, et al., 2014), la cual se realizó a través de dos rúbricas utilizadas en investigaciones previas (Londoño, Ramírez y Garay, 2019; Ramírez, Londoño y Uribe, 2020; Londoño y Uribe, 2021). La rúbrica utilizada con los DP permitió la identificación de aspectos textuales (Renkema & Schubert, 2018), estilísticos (Wood, Kemp, Waldron & Hart, 2014) y discursivos (van Eemeren & Grottosdosrt, 2016), a través de 15 variables. De igual forma, esta rúbrica permitió una evaluación cualitativa del texto y una conversión numérica para el análisis de la información (Kuckartz, 2014).

En relación con las cartas descriptivas, se realizó una revisión de los textos de referencia propuestos en cada una de ellas. Este procedimiento permitió identificar 31 textos diferentes, los cuales fueron analizados a través de la segunda rúbrica, con el objetivo de identificar las posibles categorías teóricas propuestas en dichos textos (Mohajan, 2018). La rúbrica utilizada consta de aspectos bibliográficos, conceptuales y referenciales (Boyack & Klavans, 2010). Este análisis permitió la concreción de 6 categorías teóricas.

Una vez identificadas dichas categorías teóricas y su construcción conceptual, se procedió a la sistematización de la información de los DP, donde se digitalaron los resultados correspondientes a las 15 variables descritas en dicha rúbrica, empleando una plantilla de Excel. Las 10 primeras variables responden a los aspectos textuales y estilísticos, tales como identificación del destinatario, cohesión, coherencia, ortografía, acentuación, puntuación, utilización del lenguaje claro, uso de marcadores, concreción de la solicitud y superestructura del DP. Las 5 variables restantes están relacionadas con aspectos discursivos, los cuales son el planteamiento de la tesis; la construcción de argumentos; el uso de textos y otros autores como garantes; y calidad argumentativa.

Finalmente, para el análisis se empleó un acercamiento descriptivo (Denzin, 2012) a los aspectos textuales, estilísticos y discursivos, permitiendo la confirmación de la vigencia de las 6 categorías teóricas descritas frente a las habilidades retóricas y argumentativas identificadas en los 40 DP.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se obtuvieron 6 categorías teóricas de los 31 textos propuestos en las 3 cartas descriptivas de los cursos de *Taller de Lenguaje, Técnicas Comunicativas* y *Taller de Lectura y Escritura* de los programas vigentes en la institución donde se realizó la investigación. Estas categorías teóricas son la manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica, las falacias argumentativas como instrumento de persuasión, el convencimiento a partir de premisas, el llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico, la construcción de argumentos a partir de hechos como garantes y la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa. Por tanto, se procede a presentar la construcción conceptual resultante de dicha revisión:

3.1. Categorías teóricas

La manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica

La argumentación, especialmente, desde la perspectiva de la retórica clásica, se ha entendido en términos de manipulación discursiva (Cattani y Linares, 2003). Esta relación surgió a comienzos del siglo V a. de C. con los litigios por las tierras frente a los jurados que se dieron en Sicilia, donde la sugestión y la persuasión eran las herramientas discursivas que sostenían las peticiones que allí se trataban (Londoño y Herrera, 2012). De igual forma, la influencia de los griegos, en esa época, facilitó el interés por la instrumentalización de la persuasión frente a aquello que así lo permitiera en pro de obtener el resultado deseado (Aristóteles, 2007). Tan efectiva resultó ser esta estrategia discursiva que se plantearon cinco pasos para alcanzar el objetivo a través de la retórica: identificación de los medios de persuasión, presentación de las ideas a desarrollar, elocución,

pronunciación y memoria, en función de la generación y el aprovechamiento de las emociones (Paglianlunga, 2016).

A lo largo de 25 siglos la manipulación se ha instaurado como el objetivo funcional de la retórica clásica, mediada por técnicas persuasivas como la coacción o la coerción, apelando a las emociones, profiriendo amenazas, ofrecimiento de dádivas, engañando, generando identificación con el grupo, desindividualizando, empleando recursos lingüísticos o utilizando mensajes subliminales (Díaz, 2002). Además, el uso de la manipulación en las interacciones sociales se ha convertido en un elemento tan recurrente que las comunidades lo han adoptado como una práctica discursiva eficaz en la obtención de lo deseado (van Dijk, 2006). Se observa, entonces, cómo la manipulación se ahínca en las estructuras persuasivas que son ampliamente utilizadas en las comunidades, ejerciendo una regulación entre la calidad argumentativa de la interacción, el poder existente y las jerarquías sociales institucionalizadas entre los interlocutores (Rieke, Sillars & Peterson, 2013).

De allí que sea factible relacionar el contexto social y cultural con el uso de las manipulaciones en relación con los procesos discursivos de tipo argumentativo (Campos y Gaspar, 2004). En otras palabras, se podría afirmar que el uso de las manipulaciones en las interacciones sociales se ha aprendido en el entorno de socialización de los individuos que pertenecen a una comunidad (Henao, Londoño y Frías, 2017) y, por tanto, que no se hace explícita la diferencia que lleva consigo la persuasión de la argumentación (Wingate, 2012), sino en contextos más controlados como el ámbito académico, al menos, con relación a la construcción de géneros textuales argumentativos (Torres, 2018), donde los aspectos disciplinarios demandan un conocimiento empírico de lo afirmado y una construcción discursiva que cumpla con los elementos argumentativos y epistémicos de dicha disciplina (Molina y Carlino, 2013).

Lo anterior permite proponer, para este artículo, que la manipulación se entienda como una estrategia persuasiva que impacta las interacciones discursivas de los individuos en comunidad, la cual se ha legitimado, en la Retórica Clásica, a partir de su replicación, valoración positiva y eficacia en la obtención del fin deseado, donde no se requiere contar con argumentos puesto que, el objetivo no es alcanzar un convencimiento o llegar a acuerdos, como lo demandarían la nueva retórica o argumentación moderna (Perelman, 1997) y la argumentación pragmadialéctica (van Eemeren & Grootendorst, 2016).

Las falacias argumentativas como instrumento de persuasión

Como se expuso en el apartado anterior, es común encontrar confusiones sobre lo que es la argumentación. Especialmente, en el ámbito de la interacción social, puesto que, se solapa fácilmente con la persuasión y, en algunos casos, con la demostración (Díaz, 2002). En otras palabras, pareciera que los elementos lingüísticos y discursivos que demanda la argumentación (Ruiz, 2014) no son de conocimiento general de la comunidad. Tan es así que se propende por el uso de las emociones y las reafirmaciones identitarias en consideraciones que, inicialmente, podrían pensarse como argumentativas (Walton, 2013), esto con la intención de facilitar la atención y la reacción positiva por parte de los otros frente a lo allí solicitado, presentado o aseverado

(Rueda, 2019), convirtiendo a las falacias argumentativas en un instrumento de fácil aplicación con una efectividad significativa (Marafioti, 2008).

Lo anterior ha permitido que las falacias argumentativas hayan llegado a algunos ámbitos académicos y contextos cercanos. Esto se observa en los cursos de comunicación y talleres de escritura de las universidades que las incluyen como un tema curricular de análisis esencial (Henao, Londoño y Frías, 2017) debido a su utilización en los trabajos escritos de los diversos programas académicos (Zemach & Rumisek, 2016), afectando la consolidación estructural y discursiva de los géneros textuales producidos por los estudiantes (Wingate, 2012) y, de igual forma, replicándose en algunas actividades académicas llevadas a cabo por fuera del ámbito universitario, cuyo propósito es afianzar las condiciones sociales de las comunidades (Cediel, Olave y Cisneros, 2019).

Si se entiende que la interacción social y cultural han consolidado las falacias argumentativas en las construcciones discursivas dentro de sus comunidades hasta alcanzar algunos entornos educativos de diversa índole (Campos y Gaspar, 2004), se puede entender también y hasta cierto punto, justificar el papel que juegan y su influencia durante los ciclos de socialización de los estudiantes en su proceso de formación (Harm & Marianne, 2000); es decir, si una enunciación persuasiva se enseña constantemente en el proceso de crianza (Arcidiacono, Pontecorvo, & Morasso, 2009), además es efectiva en la resolución de discordias o la toma de decisiones entre familiares, amigos o parejas (Fuentes y Santibáñez, 2017), y no es, fácilmente, identificable por los pares (López y García, 2021), se convierte en una opción que reemplaza la argumentación en cualquier escenario cercano a ese entorno.

Por ello, las falacias han sido centro de atención en un número significativo de investigaciones, principalmente, en la última década (van Eemeren, 2012; Walton, 2013; Nieminen & Mustonen, 2014; van Eemeren & Grootendorst, 2016; Fuentes y Santibáñez, 2017; Rueda, 2019; López y García, 2021), lo cual ha permitido identificarlas y clasificarlas en ataque personal directo e indirecto, envenenamiento del pozo, apelación a la ignorancia, apelación a la autoridad (de una persona o del consenso), apelación a la misericordia, apelación al temor, realización de una pregunta compleja, utilización incorrecta de los razonamientos deductivos e inductivos (regla para caso particular y generalización apresurada), presentación de una causa falsa, fundamentación a través de petición de principios, presentación de una premisa contradictoria, generación del equívoco, formulación de ambigüedades y construcción de una falsa analogía (van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 2002).

Esto permite, para este artículo, entender la falacia argumentativa como una afirmación que se presenta como un argumento, aparentemente, convincente y persuasivo, que incluso puede ser verdadero, pero que carece de validez, porque alguna de sus premisas no permite llegar a la conclusión planteada o no tiene relación con dicha conclusión, pero responde a creencias social o culturalmente aceptadas o replica formas enunciativas enseñadas en escenarios de socialización tales como la familia, la escuela o los pares.

El convencimiento a partir de premisas

En el contexto amplio de la nueva retórica, se entiende la capacidad de influir en los demás como una cualidad de la argumentación de tal manera que el grado de aceptación con que un público recibe las proposiciones de un orador, aunque variable, descansa siempre en la calidad de la demostración llevada a cabo por quien ofrece el discurso. Además, se insiste en la pregunta por la fuente de esos elementos con los que se lleva a cabo la demostración (Perelman y Olbrechts, 1989), pues en general, las premisas se basan en el prestigio del orador, así como en voces de autoridad o conocimiento común cuyo contenido de verdad puede atribuirse a referentes impersonales, religiosos, científicos o con apariencia de cualquiera de los anteriores incluidas las creencias populares (Perelman, 1997).

El propósito demostrativo de la argumentación descansa en las premisas apropiadamente encadenadas, tanto en el entorno científico como en la argumentación que demanda la interacción social cotidiana (Atienza, 2017). En este último contexto, sin embargo, el propósito de persuadir suele primar sobre el de convencer a partir de premisas porque “influir en la adhesión de un auditorio a ciertas tesis” (Perelman y Olbrechts, 1989, p.28) parece servir mejor a la justificación de la opinión, convertida en la conclusión del argumento (Lo Cascio, 1998).

Si bien es deseable que la argumentación esté basada en principios de objetividad y que el hablante haga uso de sus competencias para mostrarse activo en la defensa de sus tesis y (contra)argumentaciones (Lo Cascio, 1998), no basta con que los razonamientos sean claros, firmes, adecuados y acordes con la situación, para que una argumentación resulte eficaz o pertinente porque, precisamente, en las interacciones cotidianas con frecuencia predomina la manipulación (Plantin, 2012). En este sentido, pueden predominar otros efectos de persuasión en el discurso, falacias y recursos que no se centran en el convencimiento.

El llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico

En los apartados anteriores se ha podido evidenciar cómo la retórica se consolidó en la construcción discursiva en el transcurso de la historia reciente de la humanidad. Aunque, en este último, se han venido generando algunas apuestas diferentes a las realizadas por Aristóteles en su tiempo. De allí que hayan resultado prometedoras las propuestas de Toulmin (1958) y la de Perelman (1997), las cuales han sido ampliamente empleadas en la argumentación científica y la jurídica, respectivamente. No obstante, si bien ambas propuestas superan la persuasión y, por ende, la manipulación para obtener lo deseado, su estructura argumentativa se basa en el raciocinio y la sustentación lógica (Blair, 2009), aspecto que inicialmente se sugiere como adecuado (Walton, 2013), pero que en la práctica centra su atención en el convencimiento del interlocutor (o del público en general), permitiendo que en su estructura discursiva surjan falacias argumentativas (Díaz, 2002).

Es por ello que, en los últimos 30 años, algunos autores como van Eemeren, Grootendorst & Henkemans (2002), Marafioti (2008), Hitchcock & Wagemans (2011), Londoño y Herrera (2012), Carretero (2015) y Ramos (2019) han sugerido, para las ciencias sociales y las humanidades, la

necesidad de redefinir el objetivo de la argumentación y presentarlo en términos de generar acuerdos entre las partes (van Eemeren, 2019). Con el objetivo de alcanzar dichos acuerdos, van Eemeren, Grootendorst & Henkemans (2002) formularon cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y conclusión.

En el marco de dichas etapas, el procedimiento argumentativo requiere de posturas fundamentadas y con una apertura a la criticidad, donde los participantes identifiquen qué aspectos tienen en común y cuáles son los puntos o apuestas que los separan (etapa de confrontación). Posteriormente, los participantes involucrados en cada una de las partes deben asumir un compromiso frente a intentar resolver dicha diferencia (etapa de apertura). Luego, los sujetos protagonistas como antagonistas presentan sus argumentos al público participante, con la posibilidad de replicar (etapa de argumentación). Inicialmente, entre los sujetos participantes se abre la posibilidad de estar de acuerdo con la otra parte, de no ser así, el público participará indicando que argumentos les parecen más adecuados (etapa de conclusión). Estas etapas se desarrollan bajo los presupuestos teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual (De Beaugrande, 2011) y el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 2006), dentro de preceptos de la Pragmática (Zienkowski, Östman, & Verschueren, 2011).

El llegar a acuerdos se convierte en un objetivo que trasciende la postura de la retórica clásica; puesto que, la manipulación ya no tiene cabida a la exposición de los argumentos y la toma de decisiones con el otro. De igual forma, el convencimiento de la retórica moderna, si bien proporciona estructuras argumentativas, tiende al desconocimiento de lo opuesto, a partir de la no mención o exposición de los argumentos contrarios. Además, el uso de silogismos y paralogismos permite la aparición de algunas de las falacias argumentativas, previamente mencionadas. De allí que las dinámicas argumentativas, predominantemente discursivas, propuestas por la perspectiva pragma-dialéctica defienden la participación de los sujetos, tanto protagonista como antagonista, en la construcción de argumentos contextualizados, situados y significativos, que son de vital importancia para la interacción social, la consolidación académica y la participación ciudadana.

La construcción de argumentos a partir de hechos como garantes

Si se tienen en cuenta los tres momentos históricos y funcionales de la retórica y la argumentación, no es difícil entender que hay múltiples apuestas sobre lo que podría ser un argumento. Desde la perspectiva de la retórica clásica, el argumento no se mide en términos de coherencia ni validez, sino de influencia; es decir, un buen argumento es aquel que cumple con el objetivo propuesto, sin importar si este se alcanza por el reconocimiento de quién lo dice, su capacidad y elocuencia para decirlo o el empleo de elementos persuasivos (Lorenzo y Sánchez, 2014).

Por otro lado, en la retórica moderna, los hechos forman parte de los recursos que el orador evalúa a la hora de seleccionar los argumentos (Buitrago et al., 2013). Junto con las premisas, los hechos, las ideas consideradas verdades o las presunciones forman parte de ese conjunto de elementos con los que el orador obtiene la aceptación de sus ideas por parte del auditorio e incluso, las valoraciones y las jerarquías que conforman las preferencias de ese público tendrán allí un papel sobresaliente a la hora de obtener su adhesión (Zienkowski, et al., 2011); es decir, el argumento se

construye a partir de los garantes que pueden sustentar las afirmaciones realizadas y las relaciones descriptivas o explicativas dadas en la concatenación de los enunciados que conforman el argumento (Díaz, 2002).

Por tanto, el logro de ese proceso de adaptación del orador al auditorio por medio del cual se seleccionan premisas que cuenten con su aceptación, es indispensable y, en la mayoría de los casos, variable: “Desde el punto de vista argumentativo, solo estamos en presencia de un hecho si podemos postular respecto a él un acuerdo universal, no controvertido. Pero [...] el acuerdo siempre es susceptible de ser cuestionado de nuevo (Perelman y Olbrechts, 1989, p.122).

Finalmente, la Argumentación pragma-dialéctica también reconoce el rol de los hechos como elementos de soporte para la construcción discursiva de los argumentos (Carretero, 2015). La diferencia es que esta perspectiva retoma las apuestas pragmáticas del lenguaje, como la puesta en escena de los actos de habla, el rol del contexto en la presentación del argumento y la intervención del interlocutor en proceso discursivo (Henao, et al., 2017). Por tanto, la calidad del argumento no se da única y exclusivamente por la veracidad del garante, sino por la idoneidad de este, su fiabilidad y la cercanía a la discusión (Londoño y Herrera, 2012).

La participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa

De manera general, se entiende la participación como el resultado de las actuaciones individuales y grupales dirigidas al logro de objetivos o metas colectivas, con intereses comunes y de beneficio público (Ramírez, 2016). En el contexto de Colombia, tal como lo formula el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la participación ciudadana es aquella:

[...] ejercida por los ciudadanos como poseedores de derechos y deberes, que actúan en función de unos intereses sociales generales (salud, educación, vivienda, medio ambiente, etc.) o colectivos (asociaciones de consumidores, gremios, sindicatos, etc.). Este tipo de participación, aunque no tenga vinculación directa con los partidos políticos, sí tiene que ver mucho con el Estado, cuando se trata de una intervención en el campo de lo público, es decir, en asuntos de interés general y del bien común” (p. 6).

En otras palabras, el ejercicio de la participación ciudadana involucra necesidades comunicativas que buscan resultados, acciones. En el marco de la organización de los poderes estatales, la participación ciudadana requiere una cierta formación comunicativa que le permita a los ciudadanos manifestar sus posiciones individuales o colectivas, defenderlas y legitimarlas a través del reconocimiento social (Rincón, 2018).

De lo anterior, se desprende que la participación ciudadana requiere de un cierto tipo de individuo, capaz de formular y argumentar sus posiciones, individuo activo que asuma su condición ciudadana por medio de la argumentación, el análisis de la información disponible y la toma de decisiones basada en dicho análisis (Londoño y Uribe, 2021).

3.2. Descripción de las habilidades retóricas y argumentativas identificadas en los DP

En este apartado, se describen las habilidades retóricas y argumentativas identificadas en los 40 DP interpuestos por los estudiantes en una IES en Antioquia y, posteriormente, se realiza un análisis de dichos resultados.² En la agrupación de los resultados obtenidos, se procedió a identificar la valoración obtenida por cada DP en su respectiva rúbrica y describir los grupos resultantes por cada 0,5, en una escala de 0,0 a 5,0.

Teniendo en cuenta lo anterior, se inicia con las 10 primeras variables, las cuales corresponden a los aspectos textuales y estilísticos, como se mencionó en el apartado de la metodología. Estas son identificación del destinatario, cohesión, coherencia, ortografía, acentuación, puntuación, utilización del lenguaje claro, uso de marcadores, concreción de la solicitud y superestructura del DP.

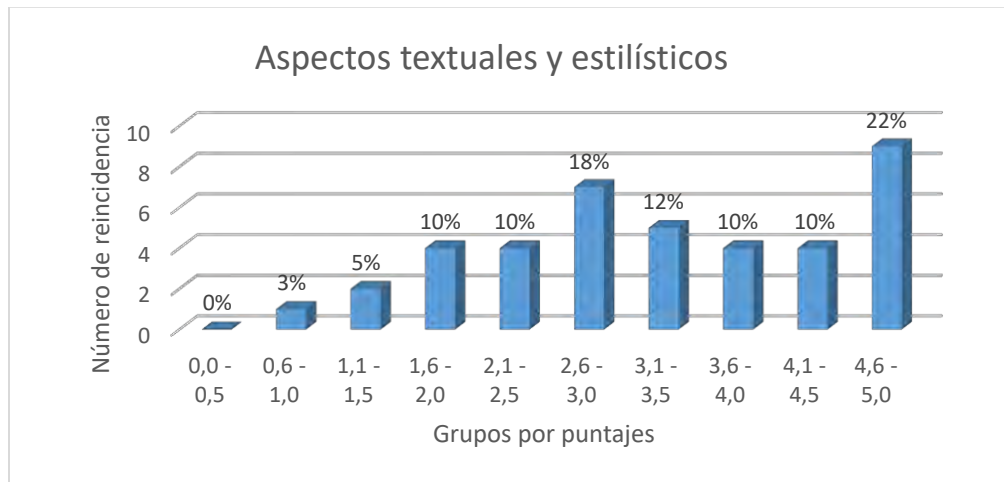


Gráfico 1- Agrupamiento de las variables relacionadas con los aspectos textuales y estilísticos

En el gráfico 1, se puede observar cómo los grupos más sobresalientes son los que corresponden a 4,6 a 5,0 y 2,6 y 3,0, con una representación del 22% y 18%, respectivamente. Aspecto que es interesante porque si se agrupan los resultados en los criterios de *aprobado* y *no aprobado*, se observaría que son bastante cercanos: 55% y 45%. Además, se recuerda que los DP fueron elaborados por estudiantes universitarios de diferentes programas, cuyas habilidades escriturales podrían suponerse, al menos, como aceptables. De igual forma, es relevante que el 38% se concentre en los grupos de 1,6 a 3,0. En otras palabras, solo 8% estaría en un nivel muy bajo.

² Vale la pena mencionar que un análisis, desde la perspectiva de género discursivo de estos DP, fue realizado por Londoño y Uribe (2021).

En una revisión más puntualizada, los resultados más bajos son los correspondientes a la identificación del destinatario, el uso de marcadores y la superestructura del DP, los tres como *no aprobado*. Esta condición, desafortunadamente, es recurrente en las investigaciones de procesos escriturales (Henao, Londoño y Frías, 2017), lo cual llama la atención, si se tiene en cuenta que, si se interpone un DP, es necesario identificar en el texto a quién va dirigido (Legis, 2016). No obstante, el 48% de los DP no presentaban esta información. Es probable que esto suceda porque la Institución sería la encargada de analizar quien debe darle respuesta a dicho DP (SGB, 2019). Además, en el uso de los formatos PQRS, aunque no se omite el destinatario, se centra la atención en la información que contiene (Zuñiga, 2018).

Por otro lado, aunque los marcadores discursivos siguen siendo indicadores de la calidad textual y argumentativa (Renkema & Schubert, 2018), son poco frecuentes en los textos tanto académicos como vernáculos de los estudiantes universitarios (Ruiz, 2014). Esta situación podría responder, por lo menos, a dos condiciones. La primera al capital simbólico desarrollado en el círculo familiar (Ramírez, 2020) y, la otra, a los hábitos de consumo textual que tenga el estudiante (Arcidiacono, et al., 2009).

Ahora, la superestructura de los DP está definida en relación con los campos disciplinares (Torres, 2018). En otras palabras, esta superestructura es un tema conocido y manejado por los estudiantes de Derecho (Atienza, 2017) cuya formación jurídica y doctrinal les permite entender la función del DP y el rol de cada uno de sus apartados, no siendo este el caso de los estudiantes de los otros programas cuya atención se centra más en la información proporcionada, omitiendo otros aspectos tales como mencionar el artículo 21 de la Constitución (Congreso, 1991), el cual ampara el DP; mencionar lo solicitado o requerido, o proporcionar la información de contacto para dar respuesta al DP (Londoño y Uribe, 2021).

Por otro lado, las otras 5 variables relacionadas con los aspectos discursivos tales como el planteamiento de la tesis; la construcción de argumentos; el uso de textos y otros autores como garantes; y la calidad argumentativa, presentan resultados menos alentadores.

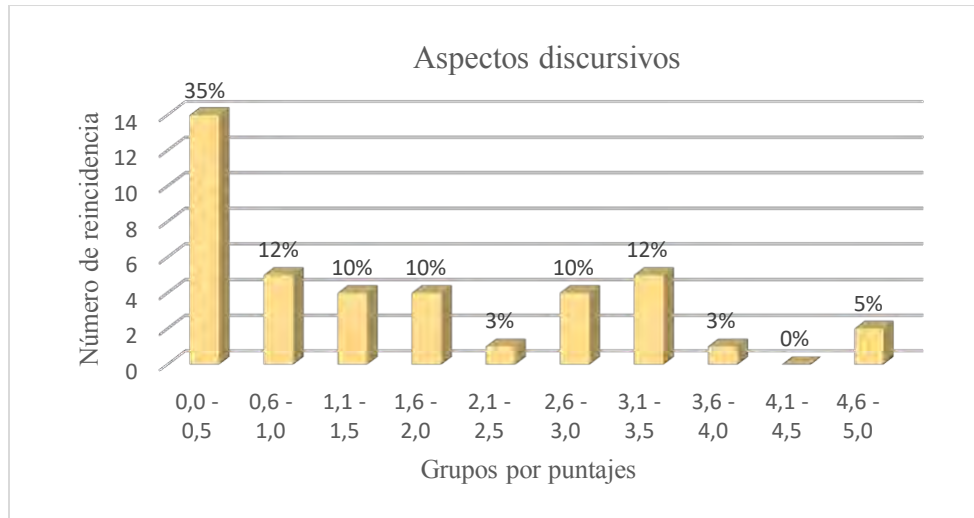


Gráfico 2- Agrupamiento de las variables relacionadas con los aspectos discursivos

En esta ocasión, el mayor grupo está en 0.0 a 0.5, con un 35%. De igual forma, si se agrupan bajo el criterio aprobado y no aprobado, se evidencia que la relación sería 20% a 80%. En otras palabras, cuatro quintas partes de los DP recolectados y sistematizados tienen dificultades discursivas, especialmente, de tipo argumentativas.

Si nuevamente, se realiza un análisis más puntual de estas variables, vale la pena mencionar que ninguna obtuvo una nota *aprobatoria*. Esto significa que dichos DP presentan dificultades significativas en el planteamiento de la tesis, la construcción de argumentos, el uso de textos y otros autores como garantes y calidad argumentativa (Campos y Gaspar, 2004). La primera variable podría ser obvia en el DP: ¿cuál es la petición, queja, reclamo o sugerencia? Y de allí, se desprende una acción escritural estructural ¿Qué es lo que se solicita? (Camarillo, 2021). Desafortunadamente, el 33% de los textos no tienen planteada la tesis y otro 30% lo hace de forma imprecisa.

La construcción de argumentos sigue siendo un aspecto que requiere de mayor trabajo en los procesos formativos, tanto de escuelas y colegios, como en los diferentes programas universitarios (Vallays, 2014). Se identifican constantemente aseveraciones que funcionan como falacias argumentativas (van Eemeren, 2012) que, en primera instancia, podrían resultar razonables, pero que carecen de una relación, causa o efecto, explicación o coherencia (Rieke, et al., 2013). De igual forma, la construcción de argumentos aparece como un proceso aislado del DP y de su estructura textual, pretendiendo que solo al enunciar la situación queda claro el problema y lo requerido (Meza y Catalán, 2021).

En consecuencia, al no tener claro cómo se debe construir un argumento en un DP, se omite recurrentemente la intertextualidad (De Beaugrande, 2011), característica discursiva ampliamente utilizada en la escritura en ámbitos jurídicos (Henao, et al., 2017). Es claro que los textos jurídicos constantemente refieren a resoluciones, actas, normas, leyes y otros textos que sirven como soporte

a lo argumentado (Rincón, 2018) así como a información emanada por otras instituciones públicas o privadas que entran bajo el centro de interés del DP (SGB, 2019).

La última variable de los aspectos discursivos, la calidad argumentativa, demanda una serie de conexiones entre los medios de persuasión, la elocución, la pronunciación y la memoria (Aristóteles, 2007), la tesis, el garante y la explicación (Perelman, 1997), la micro, la macro y la superestructura (van Dijk, 2006), la forma y el fondo (Molina y Carlino, 2013), los puntos de (des)acuerdo, la presentación y el cierre (van Emmeren, 2019), entre otros. Es por ello por lo que hay un indescriptible nivel de subjetividad en este punto, el cual varía dependiendo del lector y su formación (Nieminen & Mustonen, 2014).

Ahora, si se analizan las 15 variables evaluadas en cada DP y se continua con la metodología de agrupamiento, se observa que el valor más representativo está en el grupo 1,6 a 2,0, con un 30%. Además, el 65% estaría en *no aprobado*. Y solo un 5% evidenciaría un nivel óptimo en las habilidades retóricas y argumentativas.

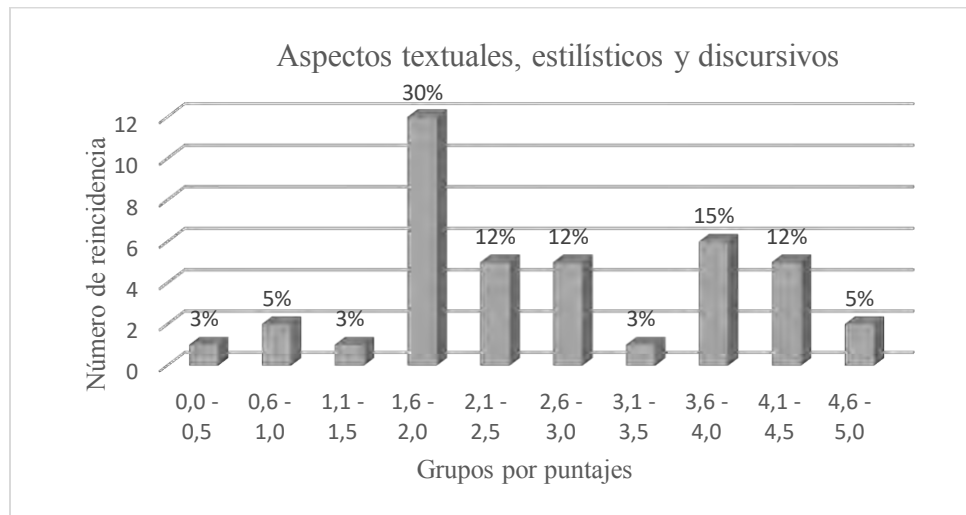


Gráfico 3- Agrupamiento de las variables relacionadas con los aspectos textuales, estilísticos y discursivos

Lo anterior puede darse como resultado de los bajos niveles obtenidos en los aspectos discursivos descritos y analizados anteriormente. No obstante, es relevante el gráfico No. 3, donde ese 65% representa una realidad en la comunidad académica antioqueña (Henao, et al., 2017; Giraldo et al., 2018; Suárez, et al., 2019) y, según algunas investigaciones, se podría extrapolar a comunidades nacionales (Buitrago, et al., 2013; Rincón, 2018; Cediel, et al., 2019) y latinoamericanas (Campos y Gaspar, 2004; Fuentes y Santibáñez, 2017; Camarillo, 2021), cuyos niveles podrían afectar, en cierta forma, el acceso a los instrumentos jurídicos vigentes en sus países para acceder a las diversas

opciones de regulación pública (Zuñiga, 2018), afectando a la vez, la participación ciudadana y democrática (Rincón, 2018).

Las 6 categorías teóricas propuestas a partir de la revisión bibliográfica realizada son:

Tabla 1

Habilidades retóricas y argumentativas como categorías teóricas

No.	Categorías teóricas	Autores que soportan las categorías
1	La manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica	Cattani y Linares (2003), Campos y Gaspar (2004), Wingate (2012), Rieke, et al. (2013), Paglianlunga, (2016), Rossi (2020).
2	Las falacias argumentativas como instrumento de persuasión	Arcidiacono, et al. (2009), Ruiz (2014), Zemach & Rumisek (2016), Fuentes y Santibáñez (2017), Cediel, et al. (2019), Rueda (2019), López y García (2021).
3	El convencimiento a partir de premisas	Perelman y Olbrechts (1989), Perelman (1997), Lo Cascio (1998), Díaz (2002), Plantin (2012), Atienza (2017).
4	Llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico	van Eemeren, et al. (2002), Marafioti (2008), Zienkowski, et al. (2011), Londoño y Herrera (2012), Walton, (2013), van Eemeren (2019).
5	Construcción de argumentos a partir de hechos como garantes	Díaz (2002), Buitrago, et al. (2013), Lorenzo y Sánchez (2014), Carretero (2015), Henao, et al. (2017).
6	La participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa	Ramírez (2016), Rincón (2018), Londoño y Uribe (2021).

Nota: La columna de autores corresponde a aquéllos detectados los 31 textos sugeridos en las cartas descriptivas analizadas

Posteriormente, se procedió a identificar dichas categorías teóricas, a través de la rúbrica, en los 40 DP analizados. Los resultados obtenidos se presentan en el gráfico 4, a continuación:

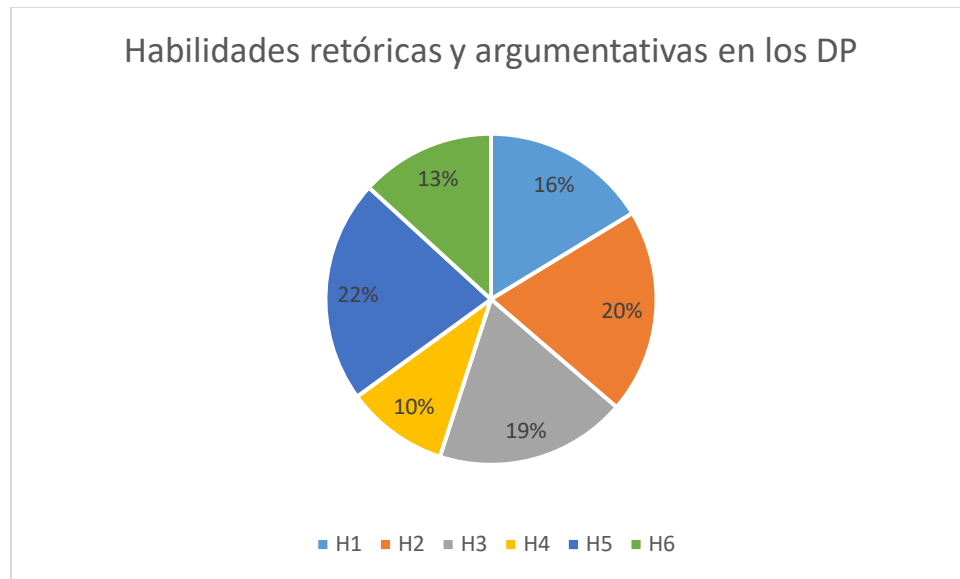


Gráfico 4- Habilidades retóricas y argumentativas en los DP

Como se puede observar, la construcción de argumentos a partir de hechos como garantes, las falacias argumentativas como instrumento de persuasión y el convencimiento a partir de premisas son las tres habilidades con mayor recurrencia en los DP analizados, con un 22%, 20% y 19%, respectivamente. Ahora, podría resultar contradictorio que las falacias argumentativas estén en un porcentaje similar al convencimiento a partir de premisas y a argumentos a partir de hechos como garantes. Esto describe las habilidades retóricas y argumentativas diversas de los estudiantes y la importancia de seguir fortaleciendo en los diferentes cursos que componen los programas académicos de dicha Institución, el proceso de mejora de los estudiantes que todavía no identifiquen las falacias de las premisas (Camarillo, 2021), con el fin de que puedan formarse en la construcción de argumentos, cada vez más sólidos y propositivos, tanto en temas cotidianos como en su área disciplinar (Giraldo, et al., 2018).

Además, es una evidencia de la influencia que sigue teniendo la perspectiva de la retórica moderna (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts, 1989), en los procesos de argumentación dirigidos en la escuela, los colegios y las universidades (Wood, et al., 2014), donde se entiende que el objetivo de la argumentación es el convencimiento y que la formulación de los argumentos debe ser racional y responder a las circunstancias contextuales del público (Díaz, 2002), aspecto que también se relaciona con la aparición de las falacias argumentativas, en varios casos, por errores enunciativos o de inconstancia discursiva frente a aspectos posiblemente razonables (Zemach & Rumisek, 2016).

Por otro lado, las otras 3 habilidades restantes, tales como la manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica, la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa y llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico, con un 16%, 13% y 10%, respectivamente, permiten dilucidar un vínculo significativo entre las falacias argumentativas, mencionadas en el párrafo anterior, y la manipulación discursiva. Esta última, ampliamente relacionada con la perspectiva de

la Retórica Clásica (Aristóteles, 2017), donde lo importante es alcanzar lo deseado, a través una presentación sugestiva y contextualizada de lo requerido (Paglianlunga, 2016), inclusive generando falacias argumentativas, basadas en las manipulaciones emocionales (Rossi, 2020).

En este sentido, se identifica un foco potente de la aplicación de la retórica y la argumentación a favor de la convivencia y la participación, en las dos últimas habilidades. Esta situación es significativa desde el punto de vista del papel de la argumentación en la participación de los estudiantes como ciudadanos críticos, autónomos y democráticos (Henaó, et al., 2017), especialmente, si se tiene presente que la unidad de análisis se compone de DP, cuyo propósito es permitir a los ciudadanos asumir un rol de consulta, control y protección frente a las decisiones de los organismos e instituciones del Estado Social de Derecho (Villar, 2007).

De igual forma, evidenciar la inclusión de llegar a acuerdos a partir de una perspectiva pragmático-dialéctica (van Eemeren, et al., 2002), permite prever la funcionalidad de esta tercera perspectiva dentro de los instrumentos jurídicos como el DP y las posibilidades de afianzamiento participativo de los estudiantes de esta Institución, saliéndose de las condiciones de aplicación académica y disciplinaria (Vallaey, 2014), y trasladándose a los contextos y realidades que circulan en las diferentes comunidades de los municipios que componen el departamento de Antioquia (Colombia) y empoderando a los participantes en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes democráticos (Rincón, 2018).

4. CONCLUSIONES

La descripción de las habilidades retóricas y argumentativas rastreadas en una unidad de análisis compuesta por los derechos de petición interpuestos por estudiantes en el año 2019 en una institución universitaria de Antioquia, Colombia, es apenas el principio de un ejercicio de acercamiento a la práctica de la escritura en la educación superior. El avance en esta línea en la presente investigación tiene que ver con cuatro campos que se describen a continuación.

El primero, se refiere a la decisión de contextualizar la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas con los programas curriculares de las asignaturas enfocadas en el fortalecimiento de la comprensión y la producción textuales impartidas en los primeros semestres de los diferentes programas académicos a los cuales pertenecen los estudiantes que interpusieron los derechos de petición, porque se considera que debe haber un hilo conductor entre los objetivos de las asignaturas y los logros de los estudiantes.

El segundo, es el resultado de la revisión de los textos canónicos y recurrentes, relacionados con la retórica y la argumentación utilizados en las asignaturas mencionadas con el fin de identificar las categorías teóricas allí empleadas. Este acercamiento teórico arrojó seis categorías, cuya presencia, fue rastreada posteriormente en los 40 derechos de petición del año 2019: la manipulación como objetivo funcional de la Retórica Clásica; las falacias argumentativas como instrumento de persuasión; el convencimiento a partir de premisas; el llegar a acuerdos como resultado pragma-

dialéctico; la construcción de argumentos a partir de hechos como garantes y la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa

En tercer lugar, se concluye que los bajos niveles obtenidos en los aspectos discursivos descritos, podrían afectar, no solo, como ya se dijo, el acceso a los instrumentos jurídicos locales que permiten hacer uso de opciones de regulación pública, sino también, la participación ciudadana y democrática. El resultado obtenido después de analizar tanto la identificación del destinatario; la cohesión; la coherencia; la ortografía; la acentuación; la puntuación; la utilización del lenguaje claro; como el uso de marcadores, la concreción de la solicitud y la superestructura en los DP que componen la unidad de análisis, reclama la atención pues revela el alcance que pueden tener los aspectos discursivos, tales como el planteamiento de la tesis; la construcción de argumentos; el uso de textos y otros autores como garantes; y la calidad argumentativa vistos en conjunto, en el desarrollo de habilidades retóricas y argumentativas puestas al servicio de la ciudadanía.

Por último, y teniendo en cuenta que se identificaron, en menor número, algunas fortalezas en los aspectos textuales y estilísticos, vale la pena destacar la ambigüedad de este resultado en un contexto de significativas restricciones discursivas, especialmente, teniendo en cuenta que se trata de un ámbito universitario en el que se está formando a los estudiantes, justamente, para alcanzar un nivel alto de complejidad argumentativa. De este modo, es importante finalizar reiterando la importancia del lugar de la educación superior y su definición como ámbito destinado al desarrollo de competencias cuya aplicación en su más alto grado de complejidad beneficia tanto el desarrollo personal como su expresión profesional y la participación en esferas sociales y ciudadanas.

Referencias

Arcidiacono, F., Pontecorvo, C., & Morasso, S. (2009). Family Conversations: The Relevance of Context in Evaluation Argumentation. *Studies in Communication Sciences*, (2). <https://www.hopetest.uzh.ch/scoms/article/view/1540>

Aristóteles. (2007). *Arte poética, arte retórica*. México, D.F.: Porrúa.

Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology*, 42(2), 139-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11133-019-9413-7>

Atienza, M. (2017). *Las razones del derecho: teorías de la argumentación jurídica* (Vol. 2). Madrid: Palestra Editores. Blair, J. A. (2009). The pertinence of Toulmin and Perelman/Olbrechts-Tyteca for informal logic. *Rhetoric and Argumentation in the Beginning of the XXIst Century* (17-33). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Boyack, K. W., & Klavans, R. (2010). Co-citation analysis, bibliographic coupling, and direct citation: Which citation approach represents the research front most accurately?. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 61(12), 2389-2404. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.21419>

Buitrago, Á., Mejía, N., & Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(63), 17-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300003

Camarillo, H. M. (2021). Literacidad en el derecho. Aproximaciones a partir de un corpus de ensayos sobre argumentación jurídica. *Lenguaje*, 49(1), 135-164. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792021000100135

Campos, M., & Gaspar, S. (2004). Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 425-450. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002107.pdf>

Carretero, F. L. (2015). *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Editorial Universitaria-Libros UDG.

Cattani, A., & Linares, P. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Cediél, Y., Olave, G., & Cisneros, M. (2019). La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz. *Enunciación*, 24(2), 255-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389542>

Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin UK.

Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Leyer.

Congreso de la República de Colombia (1992). *Ley 30: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Leyer.

Congreso de la República de Colombia (2015). *Ley 1755: Por medio de la cual se regula el Derecho Fundamental de Petición y se sustituye un título del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo*. Bogotá: Congreso de la República.

De Beaugrande, R. (2011). Text linguistics. *Handbook of Pragmatics Highlights* (286-296). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689812437186>

Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Echeverri, C. F. (2010). La participación ciudadana en Colombia: reflexiones desde la perspectiva constitucional y la normatividad estatutaria. *Estudios de Derecho*, 67(149), 61-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6766545>

Fuentes, C., & Santibáñez, C. (2017). Las falacias en las teorías contemporáneas de la argumentación. *Logos (La Serena)*, 27(1), 62-72. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-32622017000100062&script=sci_arttext&tlng=e

Giraldo, F. L., Zúñiga, S. E., Londoño, D. A., & Sánchez, L. M. (2018). La lectura en la apropiación de la ciencia y la tecnología. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(2), 158-178. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=547c31a5-4518-46ab-a3b3-abef9062387b%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbmc9ZXMMc210ZT1laG9zdC1saXZl>

Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G., & Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>

Harm, B., & Marianne, A. (2000). The cycle of socialization. *Readings for diversity and social justice*, 15-21. <http://depts.washington.edu/geograph/diversity/HarroCofS.pdf>

Henaó, J. I., Londoño, D. A., & Frías, L. Y. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 162-182. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818>

Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Manizales: CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Hitchcock, D., & Wagemans, J. (2011). The pragma-dialectical account of argument schemes. *Keeping in touch with pragma-dialectics* (185-205). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.

Legis, (2016). *El nuevo derecho de petición*. Bogotá: Legis.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Editorial Alianza.

Londoño, D. & Uribe, M. (2021). El *derecho de petición* como género textual que propende por el reconocimiento de los derechos de los universitarios. *Revista Encuentros*, 19(2). <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros>

Londoño, D., & Herrera, J. (2012). Coincidencias entre la argumentación pragmatialéctica y la novísimata retórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1). <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/599>

Londoño, D., Ramírez, A., & Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 51-71. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/313>

López, J., & García, L. (2021). Sesgos y falacias en la interpretación de procesos argumentativos en el programa Pensamiento Crítico de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (UNAM). *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 85-106. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/451801>

Lorenzo, F., & Sánchez, A. (2014). El Twitter de Aristóteles. Una revisión de los conceptos básicos de la retórica clásica en la actual sociedad digital. *Vivat Academia*, 20-30. <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/551>

Marafioti, R. (2008). *De las falacias: argumentación y comunicación*. Editorial Biblos.

Meza, P., & Catalán, F. G. (2021). Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de Derecho. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (51), 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7857666>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Formar para la ciudadanía, si es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Serie Guías N° 6.

Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=640546>

Molina, M., & Carlino, P. (2013). *Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Nieminen, P., & Mustonen, A. M. (2014). Argumentation and fallacies in creationist writings against evolutionary theory. *Evolution: Education and Outreach*, 7(1), 1-14. <https://evolution-outreach.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12052-014-0011-6>

Paglalunga, E. (2016). Las emociones en la Retórica de Aristóteles. *Praesentia Aristotélica*, 17, 133-153. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/praesentia/article/download/8068/8000>

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial NORMA.

Perelman, Ch. y Olbrechts, L. (1989). *Tratado de la Argumentación: La nueva Retórica*. Traducción de Julia Sevilla. 5 ed. Madrid: Gredos.

- Plantin, C. (2012). La argumentación. Historia, teorías, perspectivas. *Anclajes*, 16(2), 102-104. <https://www.redalyc.org/service/r2020/downloadPdf/224/22435829009/6>
- Ramírez, A. (2016). Participación ciudadana e interpretación de la constitución. Análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana en materia de democracia participativa. *Revista IUS*, 10(37), 171-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-21472016000100171&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ramírez, A. Londoño, D & Uribe, M. (2020). *Tendencias investigativas y referentes en los campos de saber: el caso de las líneas de investigación del grupo PAYS*. Envigado: Fondo Editorial IUE.
- Ramos, W. F. (2019). Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragmático-dialéctica. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc*, 14(1), 162-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6812710>
- Renkema, J., & Schubert, C. (2018). *Introduction to Discourse Studies: New edition*. John Benjamins Publishing Company.
- Rieke, R. D., Sillars, M. O., & Peterson, T. R. (2013). *Argumentation and critical decision making*. New York, NY: Pearson.
- Rincón, A. (2018). Abordajes teóricos sobre la relación entre seguridad ciudadana y violencia urbana en Colombia: una lectura crítica. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (22), 86-100. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-42992018000100086
- Rossi, G. (2020). Argumentación en Aristóteles: algunos aspectos de su recepción en la moderna lógica informal. *Ápeiron: estudios de filosofía*, (13), 195-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7767362>
- Rueda, N. (2019). Falacias argumentativas. *Habilidades comunicativas*. Bogotá: Konrad Lorenz.
- Ruiz, R. (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337570>
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Manual para la gestión de peticiones ciudadanas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Suárez, P. A., Vélez, M., & Londoño, D. A. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/13249>

Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 95-124.

Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006

van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos*, 39(60), 49-74. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000100003&script=sci_arttext

van Eemeren, F. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatodialéctica* (Vol. 14). Buenos Aires: Palestra Editores.

van Eemeren, F. H. (2012). Maniobras estratégicas: combinando lo razonable y lo efectivo en el discurso argumentativo. *Acta poética*, 33(1), 19-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-30822012000100002&script=sci_arttext

van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2016). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Routledge.

van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, A. F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Routledge.

Villar, L. (2007). Estado de derecho y Estado social de derecho. *Rev. Derecho del Estado*, 20, 73. Disponible en: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/revderest20&div=8&id=&page=>

Walton, D. (2013). *Fallacies arising from ambiguity*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for academic purposes*, 11(1), 26-37. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158511000816>

Wood, C., Kemp, N., Waldron, S., & Hart, L. (2014). Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. *Computers & Education*, 70, 281-290. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036013151300256X>

Zemach, D. E., & Rumisek, L. (2016). *Academic writing*. New York: Macmillan.

Zienkowski, J., Östman, J. O., & Verschueren, J. (Eds.). (2011). *Discursive pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Zuñiga, D. (2018). El derecho de petición como herramienta de participación ciudadana y fortalecimiento del Estado de derecho: análisis de un caso replicable. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 11(23), 65-111. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6800641>

¿Se te ha ido la olla? o você é maluco? vs. are you (fucking) nuts? La traducción de locuciones del inglés en series de TV por internet

*¿Se te ha ido la olla? or você é maluco? vs. are you (fucking) nuts?
The translation of English idioms in internet TV series*

María Labarta Postigo
Universidad de Valencia
maria.labarta@uv.es

Resumen

Las series de TV por internet se han convertido en uno de los productos audiovisuales de mayor audiencia a nivel mundial. La crisis ocasionada por el Covid-19 con las largas cuarentenas y otras limitaciones del movimiento de las personas han incrementado su éxito durante 2020-21. El inglés es con diferencia el idioma original de estas series, que llega a los espectadores no anglófonos en formato traducido, con subtítulos o doblaje. Uno de los retos fundamentales en la traducción es el de las LOCUCIONES, ya que no siempre tienen un equivalente fijo en la lengua meta.

Tomando como punto de partida de la investigación un corpus de cuatro series de drama, ofrecidas por Netflix y Amazon Prime, este trabajo estudia la dimensión metafórica de las locuciones en series de TV originales en inglés y los subtítulos en español y portugués. El objetivo es analizar las estrategias utilizadas en el proceso de traducción y estudiar las diferencias desde un punto de vista metafórico e idiomático entre los diálogos originales y los subtítulos traducidos tanto para España y Portugal como para América. Los datos se describen desde una perspectiva cognitiva y contrastiva, de acuerdo con la metodología desarrollada por Labarta Postigo (2020).

Los resultados del análisis muestran una tendencia general hacia la reducción de expresiones metafóricas en los subtítulos traducidos. El análisis contrastivo pone de relieve que puede haber menos diferencias entre las traducciones a las dos lenguas, que entre aquellas a las variedades de una misma lengua.

Palabras clave: locuciones, metáforas, series de TV por internet, traducción inglés-español e inglés-portugués, variedades lingüísticas.

Abstract

Over recent years, internet TV series have grown in popularity to become one of the audiovisual products with the highest audiences worldwide. The Covid-19 crisis, with long quarantines and other limitations on movement, has further increased their success during 2020-21. English is by far the most common language for such series, which are typically offered to non-anglophone viewers in translated format, with either subtitles or dubbing. One of the main challenges in translation here concerns the use of IDIOMS, since these do not always have a fixed equivalent in the target language.

Taking as a starting point a corpus of four drama series from Netflix and Amazon Prime, this study considers the metaphorical dimension of the idioms in original TV series in English and subtitles of these in Spanish and Portuguese. The aim is to analyze the strategies used in the translation process, and to look at the differences between the original dialogues and the translated subtitles from a metaphorical and idiomatic point of view. In the case of both Spanish and Portuguese, the analysis will consider both European and American varieties of the languages. The data are described from a cognitive and contrastive perspective, according to the methodology developed by Labarta Postigo (2020).

The results of the analysis show a general trend towards the reduction of metaphorical expressions in the translated subtitles. Contrastive analysis reveals that there are fewer differences between translations to the two languages, Spanish and Portuguese, than between varieties of the same language.

Key words: idioms, metaphors, internet TV series, English-Spanish and English-Portuguese translation, linguistic varieties.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los productos audiovisuales de mayor audiencia a nivel mundial son las series de TV por Internet. Hoy en día se ofrecen en plataformas en línea o en servicio de video bajo demanda por *streaming*. Las empresas distribuidoras ofrecen una amplia variedad de material filmico, y algunas de ellas producen sus propias series. En los últimos años, el acceso al mercado creado por estas empresas ha pasado a realizarse principalmente a través de Internet, debido a la facilidad de acceso en todos los sentidos y a la amplia oferta de selección ‘a la carta’. La crisis ocasionada por el Covid-19 con las largas cuarentenas y otras limitaciones del movimiento de las personas han incrementado su éxito durante el pasado y el presente año.

Las películas más vistas en todo el mundo son las producidas en inglés, según Dwyer (2017: 2), y actualmente está sucediendo lo mismo con las series. Incluso algunos países que no son de habla inglesa, tales como Suecia, Noruega o Dinamarca están produciendo series en inglés, en las que los actores lo hablan con un mayor o menor acento de su lengua escandinava materna. Las series llegan al espectador en formato traducido, mediante doblaje o subtitulación. El interés de investigación en este estudio se centra en la última opción, en los subtítulos, es decir, en el texto añadido a la pantalla en uno o varios idiomas, conservando el sonido de la producción filmica original.

Tomando como punto de partida de la investigación un corpus de cuatro series de drama, ofrecidas por los dos gigantes del *streaming*, Netflix y Amazon, este trabajo estudia la dimensión metafórica de los *IDIOMS* o LOCUCIONES en series de TV originales en inglés y los subtítulos en español y portugués. Tomaremos en consideración las variedades del mismo idioma, siempre y cuando se ofrezcan por separado en las opciones de los subtítulos. El objetivo es analizar las estrategias utilizadas en el proceso de traducción y estudiar las diferencias desde la perspectiva metafórica e idiomática entre los diálogos originales y los subtítulos traducidos tanto para España y Portugal como para América.

El documento se divide en las secciones que siguen a continuación. En la sección 2 se presenta una descripción general de los *idioms* o locuciones y de su importancia en la traducción de

subtítulos cinematográficos. A continuación, la sección 3 proporciona una introducción al marco teórico. La cuarta describe la metodología y los datos utilizados en el análisis. En la sección 5 se exponen los resultados del análisis contrastivo entre las traducciones inglés-español e inglés-portugués, ilustrados con una selección de ejemplos relevantes para cada estrategia de traducción. En la sección 6 realizamos un análisis más detallado, con el fin de estudiar las diferencias entre las dos variedades del español, por una parte, y las dos del portugués, por otra. Finalmente, la sección 7 contiene las conclusiones y algunas sugerencias para futuras investigaciones.

2. IMPORTANCIA Y COMPLEJIDAD DE LA TRADUCCIÓN DE *IDIOMS* O LOCUCIONES

El foco del presente análisis es un tipo de unidades fraseológicas denominadas *idioms* en inglés o locuciones en español, términos que utilizaré indistintamente en el presente estudio para referirme a tales unidades. Son expresiones esenciales en la comunicación diaria, que usamos constantemente y, con frecuencia, con una función expresiva o humorística. Como en la vida real, los diálogos ficticios del cine también las emplean, para reflejar la realidad de la comunicación verbal. Existen muchas y diferentes definiciones de este tipo de unidades fraseológicas. Seguiré aquí la corriente anglo-norteamericana, en la que una posible definición es la siguiente: “A pure idiom is a non-literal set expression whose meaning is not a compositional function of its syntactic constituents but which always has a homonymous literal counterpart.” (Fernando and Flavell, 1981:48)

Es decir, los *idioms* o locuciones son expresiones hechas, cuyo significado global no es deducible de la composición o suma de sus elementos constitutivos. Además de su significado figurativo, siempre tienen un significado literal homónimo. Al igual que otras unidades fraseológicas, las locuciones son figuras retóricas que van más allá del significado literal de las palabras que lo forman. La mayoría de las locuciones son metafóricas y tienen un significado figurativo, como veremos en los siguientes ejemplos. La locución ‘*He has some skeletons in the closet*’ se usa para decir que alguien oculta algo que puede ser vergonzoso o raro. A la vez tiene también un significado literal: ‘él tiene algunos esqueletos en el armario’, que proporciona la imagen metafórica. Otro ejemplo del inglés sería ‘*He kicked the bucket*’ (él le dió una patada al cubo), que significa que murió. La traducción literal al español en este caso no tiene ningún sentido. Habría que pensar en alguna equivalencia similar como ‘estiró la pata’, que conlleva otra imagen metafórica distinta, pero tiene el mismo significado.

Las locuciones son de extrema importancia en el discurso oral, ya que suelen tener una gran fuerza, y pueden aportar al significado connotaciones adicionales de humor, exageración, etc. Observemos las siguientes: ‘*hold your horses*’ (sujeta tus caballos) para decirle a alguien que no sea impaciente; ‘*head in the clouds*’ (tener la cabeza en las nubes) con el mismo significado en español de tener ideas poco realistas; ‘*to be a piece of cake*’ (ser un trozo de pastel) se emplea cuando algo es muy fácil de realizar, algo así como ‘estar chupado/tirado’.

La particularidad de las locuciones a nivel gramatical, a diferencia de refranes o proverbios, es que su fijación léxica es relativa y que admiten flexión. Por tanto, no siempre pueden traducirse directamente por el posible correspondiente en la lengua meta (LM) sin variación de sus componentes. El refrán ‘*All cats are grey in the dark*’ se dice en español ‘de noche todos los gatos son pardos’ y ‘*a picture is worth thousand words*’ corresponde, sin cambios, a ‘una

imagen vale más que mil palabras'. Sin embargo, las locuciones funcionan como elementos oracionales y pueden desempeñar una función oracional. Las locuciones de los ejemplos anteriores 'to have skeletons in the closet' o 'to kick the bucket', se pueden usar con cualquier sujeto, o bien en infinitivo, p. ej. 'Many people have skeletons in the closet' (mucha gente tiene esqueletos en el armario). 'She wants to enjoy life, before she kicks the bucket' (ella quiere disfrutar la vida antes de morir). Ambos ejemplos son locuciones verbales y pueden cambiar su estructura de acuerdo a la flexión verbal. También puede darse el caso de otros tipos de cambios gramaticales, dependiendo del tipo de locución. Corpas (1997: 93-94) distingue entre locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales. Esto implica que las locuciones están sujetas a cambios gramaticales (de género, número, persona verbal, de objeto directo: poner/estar al corriente de algo) y semánticos (mirar con buenos/malos ojos).

La suma de todos estos factores, respecto a sus propiedades semánticas y a su función gramatical, conlleva una alta complejidad a la hora de traducirlas de una lengua a otra. Son, por ello, uno de los retos fundamentales en la traducción de subtítulos de películas y series. Prueba de ello en la práctica es el test HERMES¹ que Netflix, la mayor compañía de servicio de vídeo *streaming* a nivel mundial, diseñó en sus comienzos, para seleccionar y contratar profesionales de la traducción. Con el slogan 'looking for the best translator around the globe' se trataba de 'the first online subtitling and translation test and indexing system by a major content creator'. El blog de la compañía (Netflix Tech Blog) indica que hay aproximadamente 4.000 *idioms* en el inglés, y que ser capaz de traducirlos de una manera culturalmente precisa es fundamental para preservar la intención creativa del contenido. Para la selección de traductores, los candidatos se sometían a un test de *multiple choice*, que evaluaba sus habilidades. Una de las cuatro habilidades principales de la traducción es 'to translate idiomatic phrases into their target language'².

3. MARCO TEÓRICO

La teoría de la metáfora conceptual de Lakoff (Lakoff, 1980, 1993); así como en el trabajo de Gibbs sobre metáforas y cultura (Gibbs, 1996, 1997, 2001) y sobre *idioms*, significado idiomático y literal (Gibbs, 1989,1990) constituyen el marco teórico de esta investigación

En el paradigma cognitivo la metáfora está considerada como un medio por el cual las áreas más abstractas e intangibles de la experiencia pueden conceptualizarse a partir de lo familiar y concreto. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas. Por un lado, la metáfora se entiende como la proyección de unos conceptos desde un dominio conceptual, denominado dominio origen, hacia otro dominio conceptual, el dominio destino. Por otro, cada caso individual de una metáfora conceptual se considera una expresión metafórica (Lakoff y Johnson,1980; Cuenca y Hilferty, 2007). Los ejemplos '¿se tragó lo que le dijiste?', 'los políticos se van a repartir el pastel' y 'algo se está

¹ <https://about.netflix.com/en/news/netflix-is-looking-for-the-best-translators-around-the-globe>

² <https://netflixtechblog.com/the-netflix-hermes-test-quality-subtitling-at-scale-dccea2682aef>

cociendo en esa reunión' corresponden a la metáfora conceptual de *ideas are food*. Otras posibles metáforas conceptuales de nuestro día a día (Lakoff y Johnson, 1980) son: *life is a container*, p. ej. 'tiene una vida llena de satisfacciones'; *love is madness*, p. ej. 'está loco por ella' y *ideas are plants*, p. ej. '¿quién ha plantado esa idea en tu cabeza?'

Según Gibbs (1989, 1990), la mayoría de los *idioms* son expresiones metafóricas y, por lo tanto, el oyente o lector debe procesarlos de una manera diferente a las expresiones literales. El uso de un *idiom* o locución puede desencadenar un proceso cognitivo metafórico, pudiendo evocar en quien lo escucha o lee una asociación con una imagen que lleve a su comprensión. Este no es el caso, o es menos frecuente, cuando el oyente / lector procesa una paráfrasis literal de la traducción de una locución. El autor también afirma que la cultura es sumamente importante en la interpretación de las metáforas y que da forma a nuestra comprensión y a nuestras reacciones emocionales. Siguiendo a Gibbs (1997: 155), "people quickly see connections between idioms and certain culturally-shared metaphors of thought". Para Gibbs toda cognición está incorporada en situaciones culturales y lo cognitivo e incorporado es inherentemente cultural.

Estas razones vienen a corroborar el gran desafío que supone la traducción de la metáfora, y en consecuencia del *idiom* o locución, tal y como se ha explicado en la sección anterior.

4. METODOLOGÍA Y CORPUS

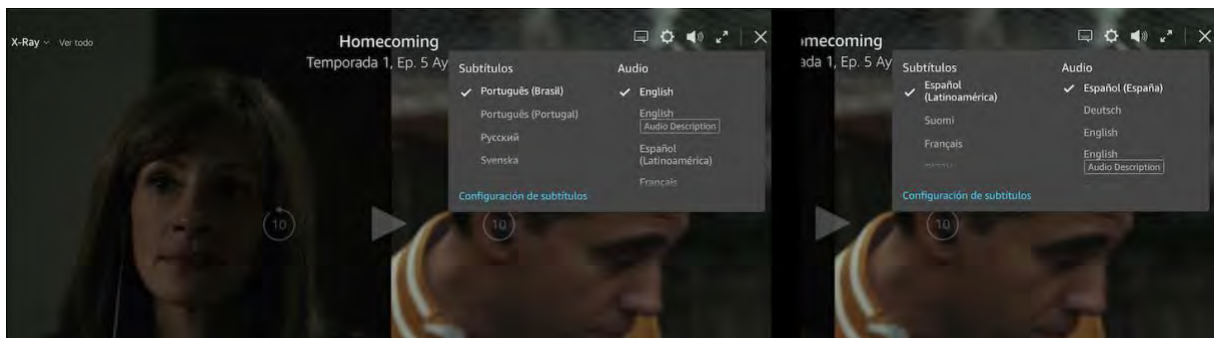
En un estudio anterior (Labarta Postigo 2020) se desarrolló una metodología para analizar las estrategias de traducción utilizadas en la producción de subtítulos en inglés para películas originales en español y alemán, con base en varios enfoques para diferentes tipos y objetivos de traducción (Baker, 1992; Trim, 2007; Newmark, 1988; van Lawick, 2006; Conca y Guía, 2014; Oltra, 2015; Corpas, 2000; Díaz Cintas y Anderman, 2009; Díaz Cintas y Ramael, 2014; Gottlieb, 1992, 1994; Ebeling, 2012). En el análisis se aplicaron las siguientes categorías de traducción (Labarta Postigo, 2020: 53): Omisión, Significado explícito, Equivalencia parcial, Equivalencia total, Préstamo y Creación. Me centraré aquí en las cuatro categorías más frecuentes, según mi primer análisis de películas, y también en el estudio actual de las series: Equivalencia total (ET); Equivalencia parcial (EP); Omisión (O) y Significado explícito (SE). Las dos primeras utilizan una expresión metafórica o idiomática en la traducción, mientras que los dos últimos no. Estas categorías se pueden definir de la siguiente forma:

- Omisión (O): se omite la traducción de la locución en la lengua meta.
- Significado explícito (SE): se omite la locución, y se traduce por su significado explícito, es decir, utilizando una palabra o expresión que explique el significado de la locución.
- Equivalencia parcial (EP). Esta estrategia consiste en traducir la locución del inglés a una expresión idiomática similar pero no idéntica, que tiene el mismo significado en la LM. Las dos locuciones tienen dominios de destino idénticos, pero no se corresponden completamente en su estructura metafórica, imagen o dominios de origen.
- Equivalencia Total (ET): ésta es por supuesto la traducción ideal, en la que se encuentra un equivalente metafórico exacto en la lengua meta.

El corpus consta de 100 locuciones que aparecen en los diálogos de cuatro series de crimen y drama ofrecidas por los principales proveedores de servicios multimedia: Netflix y Amazon Prime. Para la selección de las series se tuvo en cuenta que fueran originalmente en inglés americano con subtítulos multilingües y de reciente producción (todas son de los últimos 12 años). Otros criterios de selección fueron la pertenencia al género drama (político, crimen, misterio y ficción), la disponibilidad de subtítulos en las lenguas meta del presente análisis, así como la duración de la serie (mínimo de dos temporadas). En cuanto a la selección de las locuciones se sigue simplemente el orden de aparición en los capítulos de cada serie. La lista completa de las series que forman la base del corpus se proporciona al final de este estudio.

En cuanto a las lenguas meta, los subtítulos ofrecidos varían según el proveedor de servicios de medios y la serie. Por esta razón, distinguiré dos corpus. Por una parte, realizaré un análisis contrastivo (español-portugués) del corpus total de 100 locuciones en inglés original y las respectivas traducciones a lo que el proveedor denomina ‘Español’ y ‘Português’. Por otra, realizaré un análisis contrastivo entre las variedades de cada lengua de un corpus de 50 locuciones, de las cuales existe traducción tanto al ‘Español (España)’ y al ‘Português (Portugal)’, como a las variedades, denominadas por el proveedor de las series como ‘Español (Latinoamérica)’ y ‘Português (Brasil)’, tal y como muestra la siguiente imagen:

Figura 1. Opciones de subtítulos y audio en la serie *Homecoming*.



Utilizaré en este estudio la nomenclatura ofrecida por los proveedores de las series para referirme a las lenguas y variedades de los subtítulos, así como las siguientes abreviaturas: ‘Sp’ (español de España), ‘LA Sp’ (español de Latinoamérica), ‘Pt’ (portugués de Portugal) y ‘BR Pt’ (Portugués de Brasil).

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO INGLÉS-ESPAÑOL VS. INGLÉS-PORTUGUÉS

El análisis cualitativo del corpus estudia las estrategias más destacadas en la traducción de locuciones del inglés a los subtítulos de las lenguas meta. Uno de los resultados es que la categoría de omisión (O) no aparece en absoluto en las series analizadas, tal y como ocurría en algunos casos en mi estudio anterior sobre películas. Por lo tanto expondremos a continuación los obtenidos respecto a las otras tres categorías de análisis. Para ilustrar los resultados, comentaremos algunos de los ejemplos más relevantes de cada una de ellas.

5.1 Equivalencia total (ET)

La estrategia de ET supone traducir la locución original por una completamente equivalente en la LM, como en el siguiente ejemplo, que explicamos en el apartado 4.1.1.

Figura 2. Serie *The Good Wife*. Temporada 2, Episodio 6.



Veremos a continuación otros ejemplos de este caso. Al tratarse de locuciones idénticas en la lengua origen (LO) y la lengua meta (LM), no es necesario explicar el contexto fílmico en el que aparecen, como sí lo haremos en los ejemplos de las siguientes estrategias.

5.1.1 Inglés-Español

(1) Locución: *to take note*. Serie *The Man in the high castle*.

LO Eng.	LM Sp.
<i>We should take note</i>	Deberíamos tomar nota

(2) Locución: *to get out (of the closet)*. Serie *The Good Wife*.

LO Eng.	LM Sp.
<i>Are you coming out?</i>	¿Vas a salir del armario?

En el ejemplo 1 la locución en español es la traducción literal de la original inglesa. En este caso la traducción es exactamente igual a la original inglesa y tiene el mismo significado. En el ejemplo 2, la locución en las dos lenguas es la misma, si bien en español aparece en su versión completa, que corresponde a la locución tal y como se utilizaba en inglés en un principio, desde que surgió en los años 60: *Are you coming out of the closet?* Con el uso, se ha ido abreviando y hoy en día se suele usar tal y como aparece en los subtítulos, que traducida sería ‘vas a salir?’

5.1.2 Inglés-Portugués

(3) Locución: *Cat got your tongue?* Serie *The Man in the high castle*.

LO Eng.	LM Pt.
<i>Cat got your tongue?</i>	<i>O gato comeu-te a língua?</i>

(4) Locución: *To be an open book*. Serie *Mindhunter*.

LO Eng.	LM Pt.
<i>Well I took your polygraph. I'm an open book</i>	<i>Eu fiz o teste do polígrafo, sou um livro aberto</i>

La locución de la traducción al portugués en el ejemplo 3 es idéntica a la original en inglés. Ambas significan: ¿Te comió la lengua el gato?

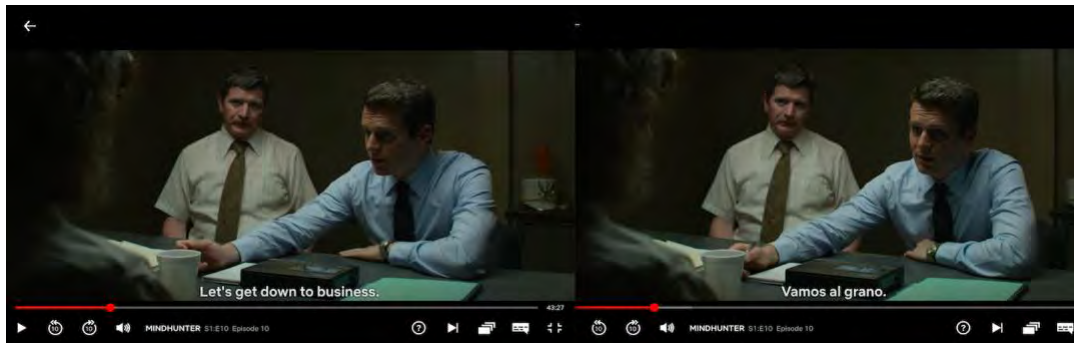
Lo mismo sucede con la del ejemplo 5, donde ambas locuciones significan: ‘Soy un libro abierto’, expresión que también existe en español.

Los ejemplos del 1 al 4 son locuciones comunes a muchas lenguas, lo que Piirainen (2006) denomina ‘*widespread idioms*’. Según Piirainen (2006:158-159), se trata de *idioms* que pueden existir en una o varias lenguas con la misma o similar estructura y con el mismo sentido figurado. En el caso de que existan en la LO y en la LM son relativamente fáciles de traducir.

5.2 Equivalencia parcial (EP)

Esta estrategia consiste en la traducción de la locución del inglés original a una expresión idiomática o locución diferente en la lengua meta. Es decir, varía la forma y/o estructura en la LM, pero se conserva el significado figurado o metafórico, como en el siguiente caso que se explica en el ejemplo 5.

Figura 3. Serie *Mindhunter*. Temporada 1. Episodio 10.



5.2.1 Inglés-Español

(5) Locución: *to go down to business*. Serie *Mindhunter*.

LO Eng.	LM. Sp.
<i>Let's go down to business</i>	Vamos al grano

(6) Locución: *to be (fucking) nuts*. Serie *Homecoming*.

LO Eng.	LM Sp.
<i>Are you fucking nuts</i>	¿se te ha ido la olla?

En el ejemplo 5, como vemos en la imagen 1, dos agentes del FBI están interrogando a un preso y después de varias preguntas generales, un agente utiliza la locución que literalmente significa ‘vayamos/bajemos al negocio’. La locución española significa lo mismo, pero contiene una imagen metafórica diferente. Para referirse a ‘lo que importa’, en lugar de ‘el negocio’, el español utiliza ‘el grano’. Es una expresión metafórica que proviene del ámbito agrícola, donde el grano es lo que tiene valor a la hora de vender la cosecha, a diferencia de ‘la paja’, y responde a la metáfora conceptual ‘*ideas are plants*’.

Algo similar sucede en el ejemplo 5, donde las dos locuciones sirven para preguntar si alguien está loco, aunque las metáforas sean completamente diferentes. La traducción literal del inglés sería en este caso ‘¿estás (jodidas) nueces?’, que no tendría ningún sentido en español. Lo mismo sucedería si tradujésemos al inglés la expresión que aparece en los subtítulos en español ‘*is your kettle gone?*’

5.2.2 Inglés-Portugués

(7) Locución: *to be kind of vanilla*. Serie *Homecoming*.

LO Eng.	LM Pt.
<i>Anthony was kind of vanilla, wasn't he?</i>	<i>O Anthony não tinha sal, pois não?</i>

(8) Locución: *to stick to someone like glue*. Serie *The man in the high castle*.

LO Eng.	LM Pt.
<i>You told me to stick to you like glue, sir.</i>	<i>Disse-me para me colar a si como uma lapa.</i>

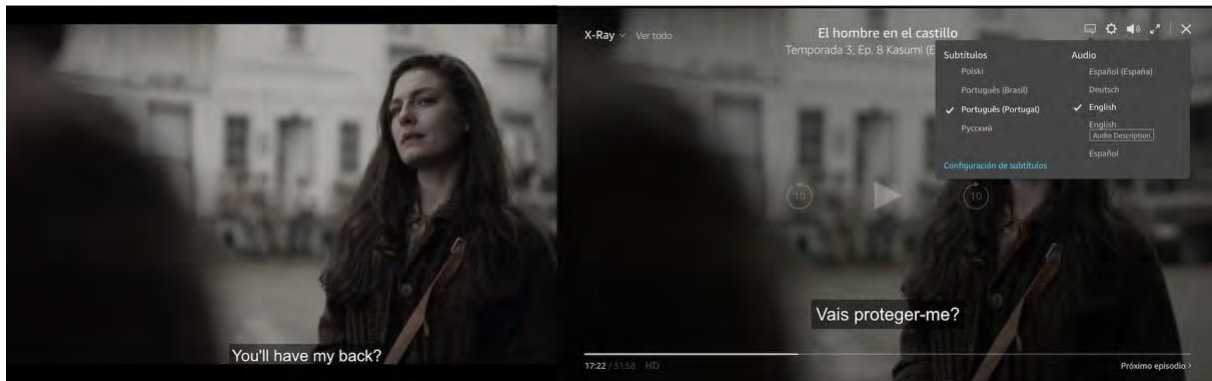
La escena correspondiente al ejemplo 7 muestra a una madre y su hija hablando de la personalidad de un ex-novio de ésta última, un tal Anthony, que aparentemente no tenía mucha gracia. El diálogo original dice literalmente ‘Anthony era una especie de vainilla, ¿verdad?’ La traducción al portugués significa ‘El Anthony no tenía sal’. Se trata de dos metáforas relacionadas con los sentidos, pero con esquemas e imágenes metafóricas diferentes. Mientras que el inglés utiliza la imagen del color vainilla, para expresar que alguien es convencional, quizá poco interesante en el contexto de la serie, el portugués opta por la falta de sal, elemento que da un sabor fundamental a la comida en la cocina tradicional.

El ejemplo 8 muestra un esquema metafórico igual, pero con dos imágenes diferentes, ‘el pegamento’ en inglés, y ‘la lapa’ en portugués, ambas metáforas con el mismo significado. El contexto es un diálogo entre oficiales nazis en el que el superior le pregunta a un soldado por qué está tan pegado a él. La traducción de la respuesta en el original sería ‘Me dijo que me pegara a usted como el pegamento’.

5.3 Significado explícito (SE)

Esta estrategia consiste en traducir la locución original por una expresión no idiomática en la lengua meta, que explica o parafrasea el significado real de la primera. Ello supone que en los subtítulos traducidos a la LM no aparece ni locución ni expresión metafórica alguna. Los subtítulos tienen solamente significado literal y ningún sentido figurado, tal y como los de la siguiente imagen, que comentaré en el apartado 4.3.2.

Figura 4. Serie *The Man in the High Castle*. Temporada 3, Episodio 8.



5.3.1 Inglés-Español

(9) Locución: *to have a raincheck*. Serie *The Good Wife*

LO Eng.	LM Sp.
...so could he have a raincheck on it?	¿podría posponer sus reuniones con él como guía espiritual?

Esta locución aparece en el diálogo entre el asesor de un candidato a Fiscal General del Estado y un cura. En medio de la campaña electoral, el cura aparece para hablar con el candidato y el asesor intenta persuadirlo para posponer la cita. Le pregunta literalmente: ‘¿Puede él obtener un cheque de lluvia?’ La traducción literal no tiene aparentemente mucho sentido, pero se trata de una locución utilizada con frecuencia, sobre todo en los EEUU, para aplazar o posponer una cita, tal y como se traduce en los subtítulos en español.

(10) Locución: *to have someone's back*. Serie *The man in the high castle*

LO Eng.	LM Sp.
<i>You will have my back?</i>	<i>¿Me apoyarás?</i>

La protagonista de la serie está en peligro y le pide apoyo a un amigo, literalmente dice ‘¿Tendrás mi espalda?’ Esta locución contiene una metáfora del ámbito militar o policial, donde alguien protege/defiende con su arma la parte de atrás o la espalda del otro. Se trata de una expresión coloquial del inglés americano que, como sucedía en el ejemplo 9, no tiene paralelo en español, y cuya traducción es el significado explícito de la metáfora.

(11) Locución: *to make a point*. Serie *Mindhunter*.

LO Eng.	LM Sp.
<i>He seems to want to make some kind of point with it</i>	<i>Parece querer decir algo con eso</i>

Dos agentes del FBI están conversando sobre lo que acaba de decir una tercera persona y uno de ellos dice literalmente: ‘Parece querer hacer algún tipo de punto con eso’. Tampoco existe el equivalente de esta locución en español (hacer un punto) y se traduce parafraseando su significado, ‘querer decir algo con eso’.

5.3.2 Inglés-Portugués

(12) Locución: *to have someone’s back*. Serie *The man in the high castle*.

LO Eng.	LM Sp.
<i>You will have my back?</i>	<i>Vais proteger-me?</i>

Se trata de la misma locución original que en el ejemplo 10. En este caso la estrategia de traducción al español y al portugués también es la misma. La traducción al portugués es: ‘¿me protegerás?’.

(13) Locución: *to play dumb with someone*. Serie *Homecoming*.

LO Eng.	LM Pt.
<i>Hey, you don’t have to play dumb with me.</i>	<i>Podes confiar em mim.</i>

Literalmente dice un paciente del hospital a la persona que acaba de llegar ‘no tienes que actuar como/ hacerte la tonta conmigo’. La traducción al portugués interpreta el sentido figurado de la locución original y lo traduce por una explicación lógica: ‘puedes confiar en mí’. En este caso, sí cabría la posibilidad de una traducción idiomática al portugués, como se verá más adelante en el ejemplo 19.

(14) Locución: *to have a raincheck*. Serie *The Good Wife*.

LO Eng.	LM Pt.
<i>...so could he have a raincheck on it?</i>	<i>Então ele pode remarcar os seus dias de guia espiritual?</i>

Esta locución ya se ha comentado en el ejemplo 9. La traducción de la locución inglesa ‘¿Puede él obtener un cheque de lluvia?’ al portugués consiste en la petición de aplazar las citas con el guía espiritual, al igual que en los subtítulos al español.

La traducción de ‘*to take/get a raincheck*’ es uno de los casos más desafiantes, porque es única del inglés americano. Tiene sus orígenes en los juegos de béisbol del siglo XIX. Si llovía y se posponía un juego, el dueño de la entrada tenía opción a un *raincheck*, ‘cheque de lluvia’, que podría usar posteriormente como entrada para otro juego. Las locuciones de este tipo son específicas de determinada cultura o sociedad. Pertenecen al conocimiento convencionalizado de una cultura particular y, por lo tanto, son difíciles de traducir o, de hecho, intraducibles como metáforas.

5. 4. Resultados del análisis cuantitativo

En la siguiente tabla y gráfico podemos observar los resultados del análisis del corpus completo, que consta de 100 locuciones originales y 200 traducciones, 100 a cada una de las lenguas en cuestión.

Gráfico 1. Análisis contrastivo de las estrategias de traducción: Español - Portugués.

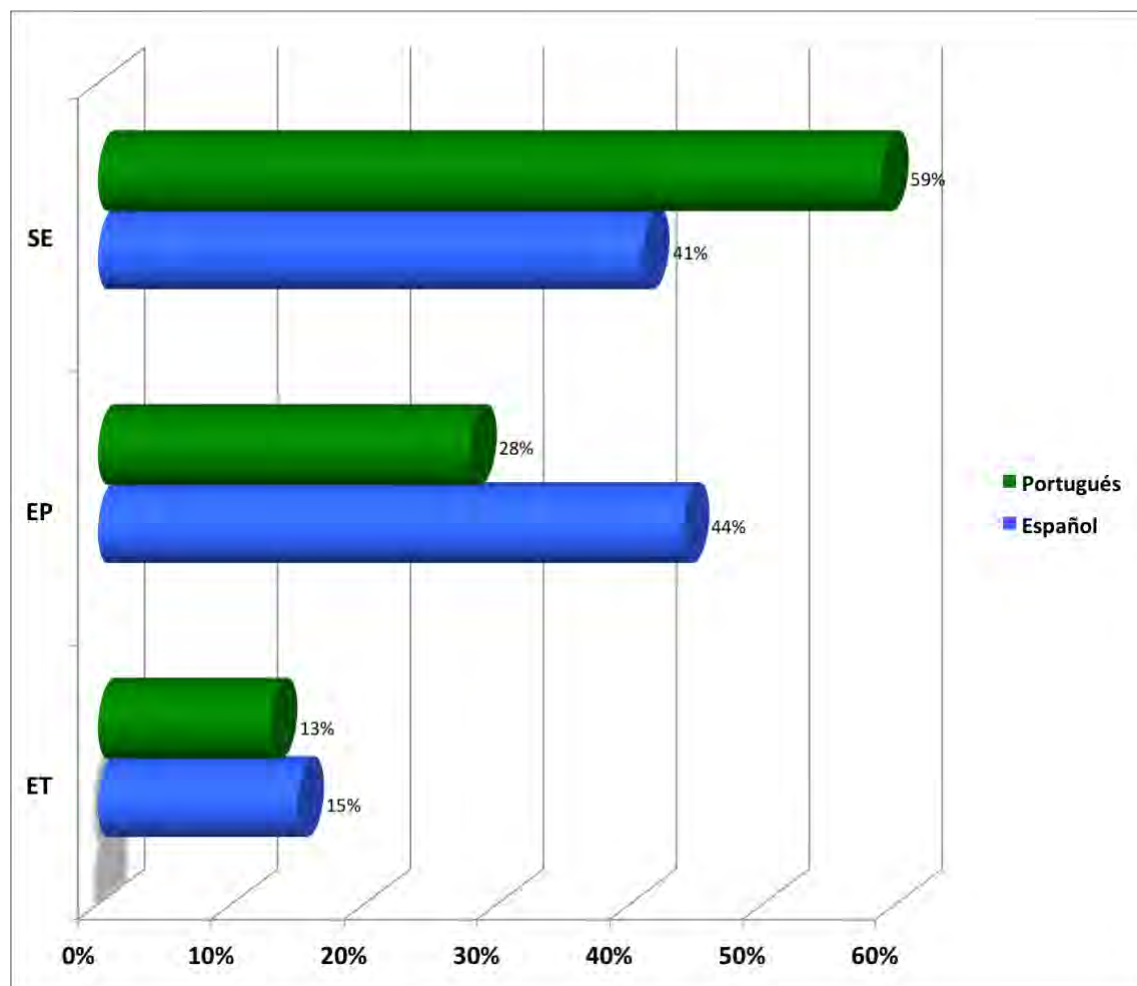


Tabla 1: Resultados del análisis del corpus completo

Estrategia de traducción	Al Español	Al Portugués
O	0%	0%
ET	15%	13%
EP	44%	28%
SE	41%	59%
Total	100%	100%

Como podemos observar, el porcentaje de traducciones por equivalencias totales (ET) es algo mayor en español (15%) que en portugués (13%), siendo esta diferencia poco relevante. Tampoco hay diferencias respecto a la estrategia de omisión, que es nula en las dos lenguas.

Donde sí encontramos diferencias significativas es en las otras dos estrategias. La más usada en español, en casi la mitad de los casos analizados, es la equivalencia parcial (EP). Ésta se utiliza en un 44% de las traducciones al español, frente al 28% de las realizadas al portugués. Esto supone un 16% más de expresiones idiomáticas/metafóricas en los subtítulos españoles, que sumadas al 2% de las ET, supone un 18% más de traducciones idiomáticas/metafóricas en español que en portugués.

La estrategia de traducción por excelencia en portugués es la que denominamos significado explícito. Es ésta mucho más frecuente en las traducciones al portugués, un 59% de las locuciones analizadas, que al español, donde el porcentaje es de 41%.

Si calculamos la diferencia entre las dos lenguas respecto a la traducción con o sin una expresión idiomática, veremos que la diferencia entre las dos lenguas es del 21%. Una primera conclusión es que las traducciones al español presentan una mayor idiomática y uso de expresiones metafóricas que las realizadas al portugués, concretamente del 21%, según los datos analizados. Es un dato sorprendente, ya que se trata de dos lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística.

Resultados del mismo análisis contrastivo español-portugués de acuerdo con el segundo corpus:

Tabla 2: Resultados del análisis del segundo corpus (50 locuciones, 200 traducciones).

Estrategia de traducción	Al Español	Al Portugués
O	0%	0%
ET	24%	16%
EP	38%	22%
SE	38%	62%
Total	100%	100%

El total de equivalencias en las traducciones al español (EP+ET) asciende a 62% frente a 38% en portugués, es decir, sigue habiendo mayor idiomática en las traducciones al español. El porcentaje de diferencia es algo más elevado que en el corpus total, ya que asciende aquí al 24%. Estos resultados confirman, por tanto, que el análisis contrastivo español-portugués del segundo corpus o sub-corpus presenta unos resultados muy similares a los del corpus total.

Esto indica que el análisis del sub-corpus, que realizaremos con detalle en el próximo apartado son significativos y fiables, a pesar de tratarse de un corpus más reducido.

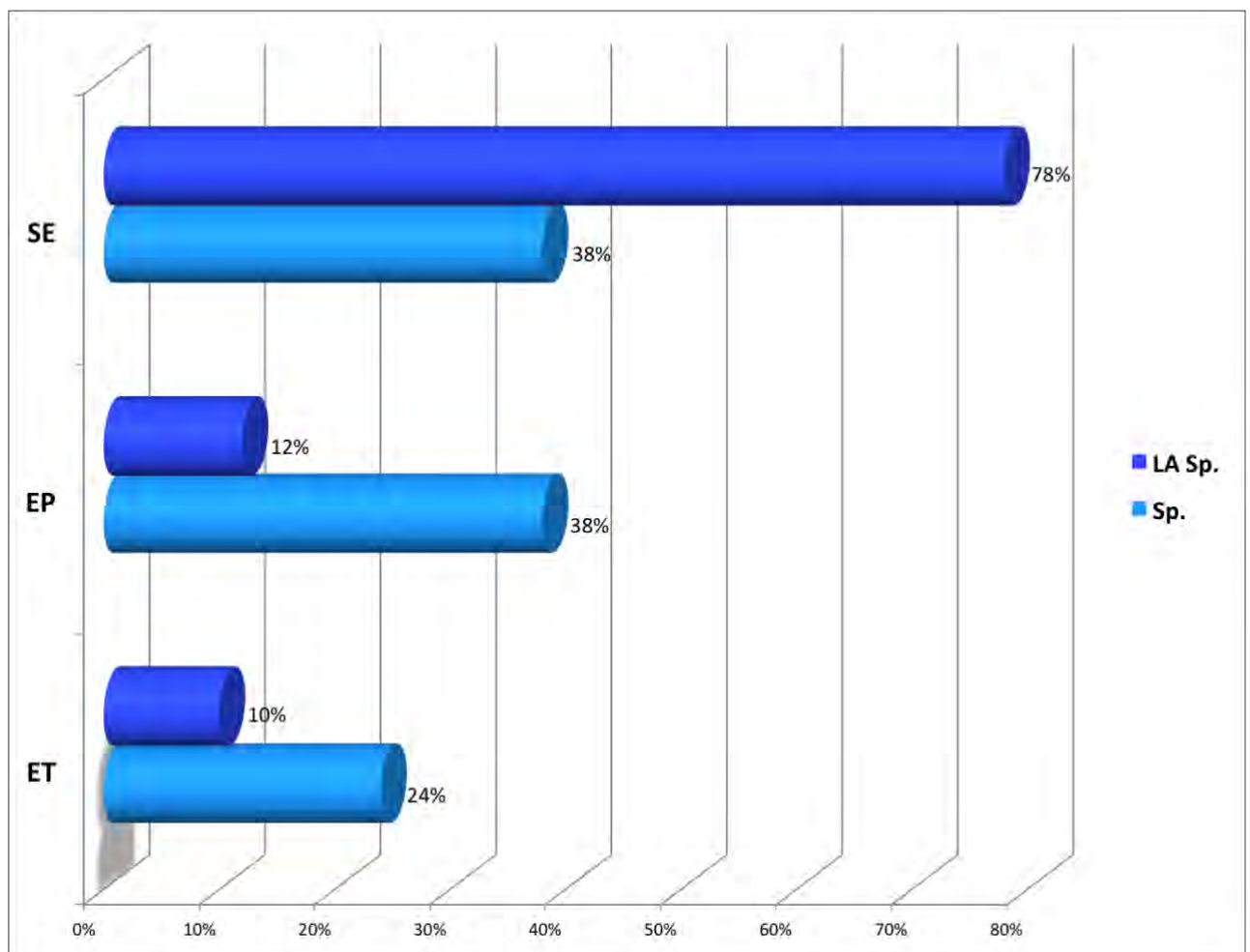
6. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS VARIANTES DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS

En un estudio anterior sobre traducción multilingüe de subtítulos (AUTOR: en prensa) pude observar que en ocasiones las traducciones del inglés a dos variedades de una misma lengua presentan grandes diferencias entre sí. El objetivo de este apartado es analizar si tales diferencias son puntuales, o si se puede identificar algún tipo de regularidad al respecto. En base a un sub-corpus de 50 locuciones originales y 200 traducciones, analizaremos las diferencias entre el español de España (Sp.) y el de Latinoamérica (LA Sp.) por una parte, y entre el Portugués de Portugal (Pt.) y el de Brasil (BR Pt.).

6.1. Inglés-Español vs. Inglés-Español (Latinoamérica)

Veamos, en primer lugar, los resultados del análisis contrastivo entre las traducciones al español de España (Sp) y al de Latinoamérica (LA Sp):

Gráfico 2. Análisis contrastivo: Español (Sp) – Español (Latinoamérica) (LA Sp)



El gráfico muestra significantes diferencias entre las dos variedades del español. Llama la atención especialmente la alta frecuencia con que se emplea la estrategia del significado explícito: un 78% en los subtítulos del LA Sp. Esto quiere decir que más de tres cuartas partes de las locuciones inglesas del corpus analizado se traducen por una expresión que no es ni idiomática ni metafórica. Contrasta con este dato el porcentaje de uso de esta estrategia en el Sp, que es de 38%, es decir, menos de la mitad que en la variedad de Latinoamérica.

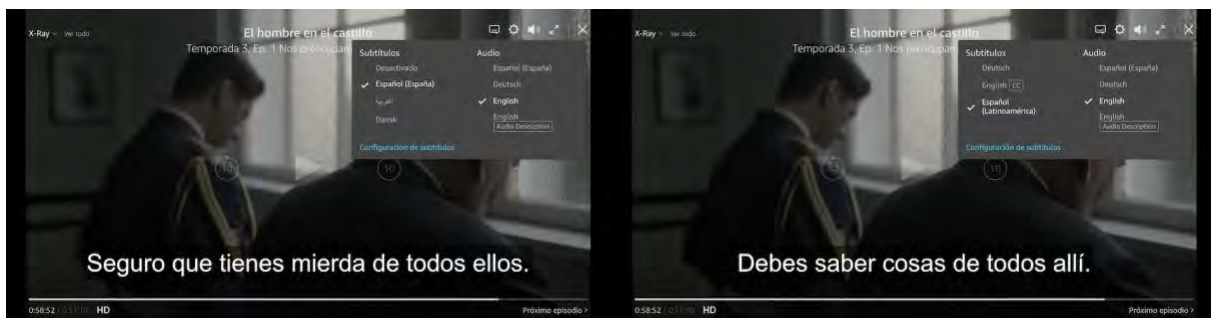
Las equivalencias totales en las traducciones al Sp son el 24%, mientras que en el LA Sp tan solo el 10%. También es muy baja la cifra de las equivalencias parciales (12%), a penas un tercio del porcentaje del Sp (38 %).

Todo esto implica que, en algunos casos, a pesar de existir locuciones parcial o totalmente equivalentes en español, en los subtítulos de la variedad de Latinoamérica se opta por una traducción del significado de la locución original, como veremos en los siguientes ejemplos.

(15) LO: *You must have shit on all of them.* Serie *The man in the high castle.*

LM	Estrategia
Sp: Seguro que tienes mierda de todos ellos	ET
LA Sp: Debes saber cosas de todos allí	SE

Figura 5. Serie *The man in the high castle.* Temporada 3, Episodio 1.



Como se puede observar en la figura 5, el Sp reproduce totalmente la locución inglesa, sin evitar traducir la palabra ‘shit’ – que forma parte del grupo de palabras consideradas popularmente como malsonantes – y que no aparece reflejada en los subtítulos del Sp LA. Contrasta con el subtítulo del LA Sp, que elide la metáfora y suaviza el tono. La traducción al Sp LA reproduce el mero significado de la expresión metafórica original, pero no refleja su fuerza expresiva ni sus connotaciones.

(16) LO: *Anthony was kind of vanilla, wasn't he?* Serie *Homecoming.*

LM	Estrategia
Sp: Anthony era muy soso, ¿verdad?	EP
LA Sp: Anthony era algo convencional, ¿cierto?	SE

En el subtítulo correspondiente al LA Sp del ej. 16 se opta por explicar la locución que, según el Online Etymology Dictionary, se usa en sentido figurado para referirse a una elección convencional³. Sin embargo, en el subtítulo en Sp la locución ‘ser soso/a’, que si bien no corresponde exactamente con la original, es una expresión metafórica. Se usa y se entiende tanto en España como en Latinoamérica con el sentido figurado de la falta de sal, para describir a una persona poco interesante o aburrida.

(17) LO: *Are you fucking nuts?* Serie *Homecoming*.

LM	Estrategia
Sp: ¿se te ha ido la olla?	EP
LA Sp: ¿estás loco?	SE

La locución del ejemplo 17 se usa principalmente en España, y quizá no se entienda en todos los países de LA. Si bien existen otras expresiones idiomáticas sobre la locura en todos los países de Latinoamérica.

(18) LO: *You fucking nailed it.* Serie *Homecoming*

LM	Estrategia
Sp: Has dado en el puto clavo	EP
LA Sp: Estuviste fantástico	SE

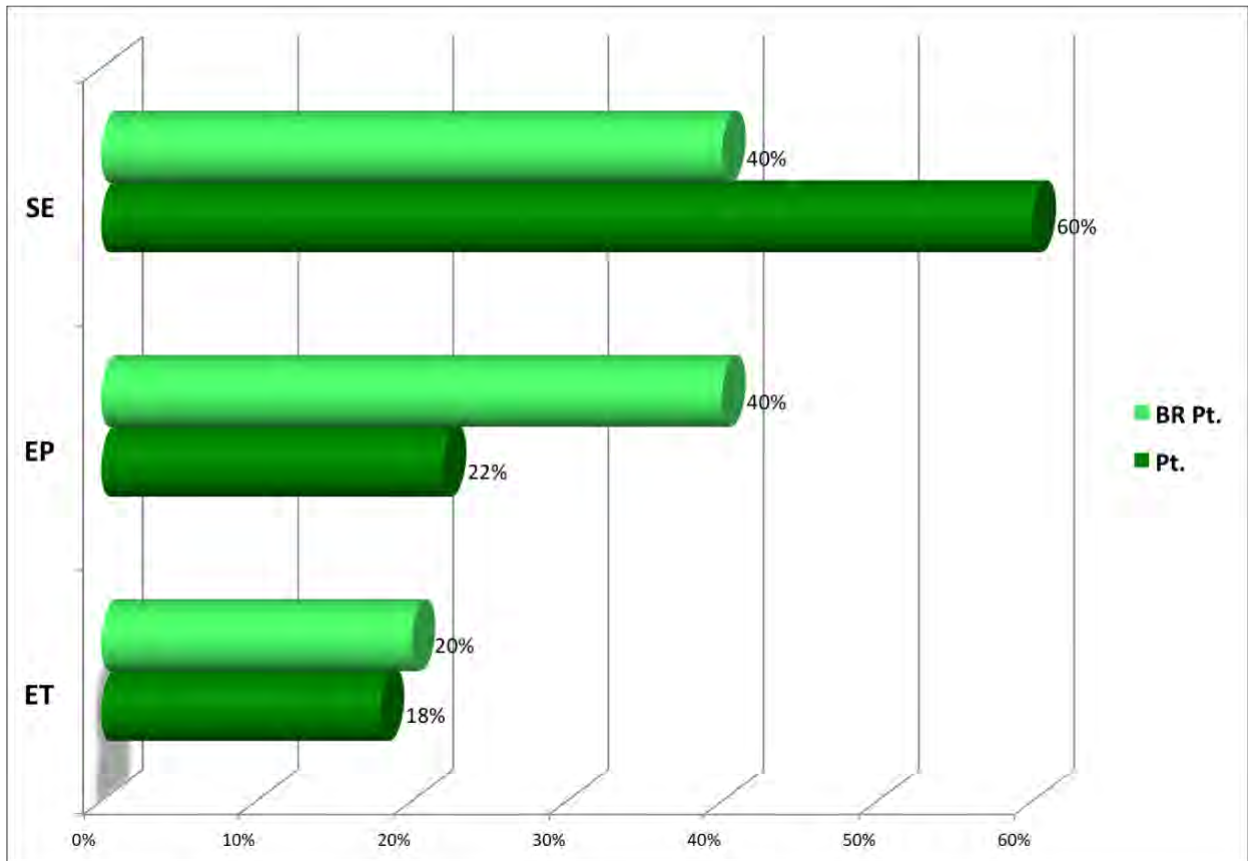
En el ej. 18 tenemos dos temas de discusión. Por una parte, en la traducción al LA Sp. se elide la locución, a pesar de existir expresiones idiomáticas similares, como ‘has dado en el clavo’ o ‘lo has bordado’. Por otra, se silencia totalmente la palabra ‘*fucking*’. La traducción ‘Estuviste fantástico’ es una interpretación extremadamente eufemística de la locución original.

³ <https://www.etymonline.com/word/vanilla>

6.2. Inglés-Portugués vs. Inglés-Portugués (Brasil)

Veamos los resultados del análisis cuantitativo:

Gráfico 3. Análisis contrastivo: Portugués (Pt) - Portugués (Brasil) (BR Pt)



En este caso es la variedad brasileña la que presenta mayor idiomatización en las traducciones. Aunque las equivalencias totales son similares, el portugués de Brasil tiene un 40 % de equivalencias parciales, frente a un 22% del de Portugal, es decir la diferencia es del 18%.

El portugués de Portugal utiliza la estrategia del significado explícito en un 60% de las traducciones, mientras que el portugués brasileño lo hace en menor escala, en un 22% menos de las traducciones. Veamos algunos ejemplos de esta diferencia:

(19) LO: *Hey, you don't have to play dumb with me. Serie Homecoming.*

LM	Estrategia
Pt: <i>Podes confiar em mim.</i>	SE
BR Pt: <i>Não precisa se fazer de boba comigo.</i>	ET

Un veterano de guerra, que está en el hospital, cree que la recién llegada paciente está fingiendo y le susurra la expresión del ej. 19. El subtítulo en Pt BR, cuya traducción sería ‘No se tiene que hacer la tonta conmigo’ es equivalente a la locución original. En el caso del Pt se interpreta el significado metafórico y se explica la consecuencia: ‘puedes confiar en mí’. Es una forma de facilitar la comprensión a la audiencia portuguesa, pero se pierde el matiz humorístico de la expresión idiomática.

(20) LO: *He completely bought it.* Serie *The man in the high castle.*

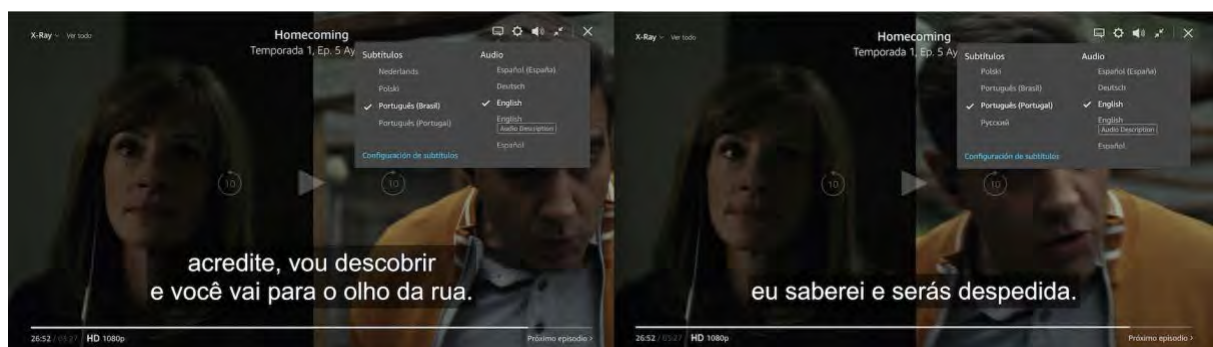
LM	Estrategia
Pt: <i>Acreditou mesmo.</i>	SE
BR Pt. <i>Caiu como um patinho.</i>	EP

En una entrevista entre una terapeuta y su paciente, este último está narrando una historia, y comenta puntualmente: *He completely bought it*, literalmente ‘él lo compró totalmente’. Se utiliza aquí una locución relacionada con la metáfora de la compraventa, para expresar que alguien se cree algo que otra persona le cuenta, como si fuera cierto, pero que no lo es. La versión de Pt directamente dice ‘realmente se lo creyó’, traduciendo el mero significado de la expresión. El Br Pt usa una expresión metafórica ‘cayo como un patito’ que, si bien, no coincide con la original, aporta una imagen metafórica con una nota humorística y mayor creatividad que la anterior. Algo similar sucede en el siguiente ejemplo:

(21) LO: *You will be out on your ass.* Serie *Homecoming.*

LM	Estrategia
Pt: <i>Serás despedida.</i>	SE
BR Pt. <i>Você vai para o olho da rua.</i>	EP

Figura 6. Serie *Homecoming*. Temporada 1, Episodio 5.



La escena es una reprimenda del jefe de una empresa a su empleada, porque ella cometió un error. El jefe la amenaza diciéndole que si vuelve a suceder algo similar: ‘*You will be out of your ass*’ (lit: te vas a quedar fuera de tu culo’), es decir, que la despedirá. El BR Pt utiliza una locución, que si bien no contiene la palabra malsonante ‘*ass*’, es metafórica y de gran expresividad (lit: ‘usted va para el ojo de la calle’/ ‘irá a parar al ojo de la calle’). Se usa en el contexto laboral principalmente y es como decir que irá a parar al centro de la calle, a lo más profundo de la calle. Aunque no exista el equivalente en español, podemos compararlo con el del ‘ojo del huracán’. A pesar de que esta expresión sea comprensible también en Portugal, el subtítulo en Pt se limita a traducir el significado: ‘serás despedida’ o ‘te despediré’.

(22) LO: *You must have shit on all of them.* Serie *The man in the high castle.*

LM	Estrategia
Pt: <i>Deves ter merdas sobre todos</i>	ET
BR Pt: <i>Você deve saber os podres de todos eles</i>	EP

(23) LO: *We are all covered in shit.* Serie *Homecoming*

LM	Estrategia
Pt: <i>Tramámo-nos</i>	EP
BR Pt: <i>Estamos afundados na merda</i>	EP

En los ejemplos 22 y 23 se observan diferencias especialmente en la traducción de palabras malsonantes como ‘*shit*’. En el ej. 23 ‘*We are all covered in **shit***’ se traduce al BR Pt por ‘*estamos afundados na merda*’ (estamos hundidos en la mierda), mientras que en el subtítulo correspondiente al Pt, viene a decir que nos fastidiamos a nosotros mismos, sin utilizar en absoluto palabras malsonantes: ‘*Tramámo-nos*’. Sin embargo, en las traducciones del ejemplo 22 sucede lo contrario: en el portugués de Portugal sí se traduce literalmente ‘*shit*’: ‘*deves ter **merdas** sobre todos*’ (debes tener mierda de todos), mientras que el BR Pt suaviza el tono en la traducción, utilizando la palabra ‘podredumbres’ en lugar de ‘*merdas*’: ‘*Você deve saber os **podres** de todos eles*’.

7. CONCLUSIÓN

Los resultados del análisis son elocuentes y muestran una tendencia general hacia la reducción de locuciones y expresiones metafóricas en los subtítulos traducidos, con significantes diferencias entre las distintas lenguas y variedades analizadas.

De acuerdo a los datos obtenidos del análisis contrastivo, nos encontramos con la sorpresa de que las diferencias entre las traducciones a las variedades de una misma lengua pueden llegar a ser mayores que aquellas detectadas entre el español y el portugués. Especialmente llamativas

son las diferencias entre el LA Sp y el Sp. El análisis contrastivo demuestra que en la traducción al español de Latinoamérica, la estrategia de significado explícito se usa con mayor frecuencia (un 40% más) que en la traducción al español de España, ofreciendo a la audiencia de Latinoamérica mucha menor idiomática y menos expresiones metafóricas en los subtítulos. La causa puede estar en que los subtítulos son para muchos países en los que se hablan variedades diferentes del español. Quizá se quiera evitar el uso de locuciones específicamente culturales de una variedad que puedan suponer dificultades de comprensión en otras. También es posible que para la subtitulación se siga una normativa en busca de un español neutral, que entienda toda la audiencia a quien va dirigido. Sin embargo, observamos algunos casos en los que realmente sería posible usar expresiones metafóricas comprensibles, como p. ej. ‘Anthony era muy soso’, a pesar de lo cual se opta por la estrategia del SE.

Más sorprendentes aún son los resultados obtenidos en el caso del portugués. Donde mayor idiomática y más metáforas aparecen es en las traducciones a la variedad de Brasil, concretamente un 20% más que en los subtítulos para la audiencia portuguesa, donde predomina la estrategia del SE. Cabe preguntarse el porqué, si las dos variedades son ricas en expresiones idiomáticas. La explicación aquí no puede ser la misma que en el caso del español, ya que los subtítulos van dirigidos a dos países concretos, Brasil y Portugal, y no a grupos de países como en el caso anterior. Puede haber otros factores que contribuyan a esta diferencia, como las normas de estilo de subtitulación en cada uno de estos países, o las opciones tomadas por el traductor en cuestión.

Ante estos resultados y las diferencias detectadas, tanto entre las dos lenguas iberorrománicas como entre estas y las respectivas variedades, cabe suponer que el papel del traductor y las decisiones tomadas en las estrategias juegan un papel muy importante. Como hemos dicho anteriormente, las metáforas y las locuciones pueden ser realmente difíciles de traducir, sobre todo, cuando no existe equivalencia total en la lengua meta. La estrategia más sencilla es una traducción del significado, para la cual solo es necesario entender el sentido de la locución original. Como hemos indicado, hay casos de locuciones culturalmente específicas, como ‘to get/have a *raincheck*’ del ejemplo 9, en los que la estrategia de SE, o bien, la omisión serían las únicas opciones. A diferencia del estudio anterior de películas (Labarta 2020), no hemos encontrado omisiones en las series analizadas, ya que siempre aparece una traducción, idiomática o no. Lo que sí muestra este análisis es que existe un elevado número de locuciones que se traducen por su significado literal, a pesar de que sea posible su traducción por un equivalente parcial, como muestran los ejemplos del 15 al 21. Encontrar un equivalente metafórico en la lengua meta, cuando no existe uno idéntico o similar, es tarea del traductor y requiere de gran destreza mental e, incluso, de creatividad. Las herramientas de traducción automatizada (todavía) no tienen la capacidad del ser humano de desarrollar esta función que queda, por tanto, en manos del traductor.

Otro resultado que llama la atención es el diferente tratamiento que se les da en los subtítulos traducidos a las palabras malsonantes que contienen algunas locuciones originales del inglés.

Si bien no es este tema el foco del presente análisis, las palabras malsonantes forman en ocasiones parte de la locución (como por ej. en 15 y 22: ‘*you must have SHIT of all of them*’), o bien son añadidas a la locución original para intensificar su expresividad (como en el ej. 18: ‘*you FUCKING nailed it*’).

En los subtítulos en portugués, las palabras malsonantes a veces se traducen, otras se atenúan y en ocasiones se eliden, sin darse una sistematicidad en cuanto a las variedades, como demuestran los ejemplos 22 y 23. En el ej. 23 ‘*shit*’ se traduce al BR Pt por ‘*merda*’, mientras que en el subtítulo correspondiente al Pt no aparece la palabra malsonante. Sucede lo contrario en el ejemplo 22, donde la palabra ‘*merda*’ aparece en Pt, pero no en Br Pt. En general, en los subtítulos del portugués de Portugal se prescinde con mayor frecuencia de las palabras malsonantes que en la variedad de Brasil, pero éstas aparecen en los subtítulos analizados de las dos variedades.

En el caso del español y sus variedades, sí observamos una cierta sistematicidad. Mientras que el español de España traduce sin filtros las palabras malsonantes, la variedad de Latinoamérica evita que aparezcan en los subtítulos, como hemos visto en las traducciones de los ejemplos 15 y 18: ‘debes saber cosas de todos allí’ vs. ‘seguro que tienes mierda de todos ellos’ o ‘estuviste fantástico’ vs. ‘diste en el puto clavo’. El LA Sp simplemente no las traduce (‘*fucking*’ desaparece totalmente en la traducción del ejemplo 18), o bien las sustituye por eufemismos (‘*shit*’ se traduce por ‘cosas’ en el ejemplo 15). La explicación a esta actitud de suavizar el tono del original en los subtítulos podría estar relacionada con el objetivo de traducir a un español neutral y de evitar localismos, o bien, con un tema de cortesía en las normas de subtitulación y algún tipo de censura establecido para esa variedad concreta. Según Scandura (2004: 129-130), en Latinoamérica existen diferentes tipos de censura en la subtitulación de programas de TV y uno de ellos es ‘*toning down strong language*’. Según la autora, un ejemplo típico de censura en Latinoamérica es el hábito de obligar a los traductores a suavizar el tono del lenguaje malsonante. Por esta razón, es difícil encontrar subtítulos con lenguaje vulgar o palabras malsonantes. Esta sería una explicación a su ausencia en los subtítulos analizados. El resultado son traducciones con eufemismos exagerados que distorsionan el sentido/significado del diálogo original restándole expresividad.

En suma, los resultados de este trabajo muestran la reducción de expresiones metafóricas en los subtítulos traducidos. Respecto al análisis contrastivo, los datos analizados demuestran que hay menos diferencias entre las traducciones a las dos lenguas iberorrománicas, que entre aquellas a las variedades de una misma lengua, que puede tener que ver con reglas de cortesía o censura. Algo similar a la reducción de locuciones sucede con la supresión de palabras malsonantes, ya que se restan matices de expresividad y creatividad al contenido del diálogo original. Las reducciones son perfectamente comprensibles en parte de los casos, como en las locuciones específicamente culturales. No obstante, sorprende en los casos de *widespread idioms*, donde a pesar de existir una locución equivalente en la LM, esta se sustituye por una explicación. Traducir el sentido figurado por explicaciones puede tener un aspecto positivo, en el sentido de facilitar su comprensión a la audiencia; sin embargo, va en contra de preservar la intención creativa del contenido, y puede suponer una pérdida de significado y complejidad en el contenido en varios niveles. Tal pérdida puede ser de diferente naturaleza, dependiendo de la carga histórica de la locución o sus connotaciones – por ejemplo humorístico – como han demostrado los resultados del presente análisis. A ello se suma que en el proceso cognitivo de comprensión de un significado literal se pierde la posibilidad de evocar una imagen desencadenada por el proceso cognitivo metafórico que evocan con frecuencia las locuciones.

Los resultados de este estudio sobre la traducción de locuciones al español y al portugués en material fílmico sugieren la necesidad de desarrollar un corpus mayor con el fin de poder realizar un análisis más exhaustivo que definitivamente confirme estas conclusiones.

8. CORPUS

Homecoming (USA 2018-2020)

The Good Wife (USA 2009-2016)

Mindhunter (USA, 2017-2019)

The man in the high castle (USA 2015-2019)

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conca, Maria & Guia, Josep. 2014. *La fraseología. Principis, mètode i aplicacions*. Valencia: Bromera /Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Corpas, Gloria. 1997. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Corpas, Gloria. 2000. Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología. En G. Corpas (ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 483-522). Granada: Comares.

Cuenca, M. J. & Hilferty, J. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Díaz Cintas, Jaume y Anderman, Gunilla. 2009. *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Díaz Cintas, Jaume y Remael, Aline. 2014. *Audiovisual Translation: Subtitling*. London/New York: Routledge.

Dwyer, Tessa. 2017. *Speaking in Subtitles: Revaluating Screen Translation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ebeling, Signe Oksefjell. 2012. Textual reduction in translated dialogue in film versus literary fiction. *Nordic Journal of English Studies* 11 (3), 100-126.

Gibbs, Raymond W., Nayak, N. P. & Cutting, C. 1989. How to kick the Bucket and Not Decompose: Analyzability and Idiom Processing. *Journal of Memory and Language* 28, 576–593.

Gibbs, Raymond W., & O'Brien, Jennifer E. 1990. Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition* 36, 35–68.

- Gibbs, Raymond W. 1996. Why many concepts are metaphorical. *Cognition* 61, 309–319.
- Gibbs, Raymond W., Bogdanovich, J. M., Sykes, J. R., & Barr, D. J. 1997. Metaphor in Idiom Comprehension. *Journal of Memory and Language* 37, 141–154.
- Gibbs, Raymond W. 2001. Proverbial themes we live by. *Poetics* 29, 167-188.
- Gottlieb, Henrik. 1992. Subtitling - A New University Discipline. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, 161-170.
- Gottlieb, Henrik. 1994. Subtitling: Diagonal Translation. *Perspectives* 2 (1), 101-121.
- Labarta Postigo, María. 2020. A metaphorical map of subtitling. Idiom vs. explicit meaning in translated filmic texts. *Babel* 66 (1), 46-69.
- Labarta Postigo, María (en prensa). Multilingual Translation of English Idioms in Internetbased TV series: A Contrastive Approach. *L2 Journal*. Berkeley Language Center, California University, Berkeley.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George. 1993. The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.) (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Newmark, Peter. 1988. *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall International.
- Oltra, Maria D. 2015. *La traducció de la fraseologia en obres literàries contemporànies i les seues adaptacions cinematogràfiques (anglès-català-espanyol)* Tesis de Doctorado. Castellón: Universitat Jaume I.
- Scandura, Gabriela L. 2004. Sex Lies and TV: Censorship and Subtitling. *Meta, Translators' Journal* 49, Vol. 1. 125-134.
- Trim, Richard. 2007. *Metaphor Networks. The Comparative Evolution of Figurative Language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Lawick, Heike. 2006. *Metàfora, fraseologia i traducció. Aplicació als somatismes en una obra de Bertold Brecht*. Aachen: Shaker Verlag, Beihefte zur Zeitschrift für Katalanistik.

Análisis de la interlengua escrita de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera¹

Analysis of the written interlanguage of intermediate level students of Spanish as a foreign language

Juan Camilo García Martínez

juan.garcia44@udea.edu.co

Juan Felipe Zuluaga Molina

juanf.zuluaga@udea.edu.co

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio de caso exploratorio con enfoque mixto que busca contribuir a la reflexión sobre las implicaciones didácticas y curriculares que puede tener el perfil demográfico del estudiante y sus percepciones sobre su desempeño lingüístico en una escuela de español ubicada en San Carlos, Antioquia, Colombia. Para tal fin, se caracterizó la interlengua escrita de un grupo de 21 estudiantes utilizando la metodología propia del análisis de errores. Los resultados fueron contrastados con información demográfica y de percepción sobre el aprendizaje, datos que fueron recogidos con una encuesta. El análisis, realizado por medio de una tipología de errores de referencia, arrojó una cantidad promedio de errores de 50,28 sobre un promedio de 538,9 palabras y varias coincidencias en los errores de omisión, intralingüísticos, ortográficos y comunicativos locales. Los datos confirman, entre otros elementos, lo ya discutido en la literatura sobre las dificultades que presentan los estudiantes con el verbo y sobre cómo la interferencia lingüística no logra explicar dos tercios de los errores cometidos.

Palabras clave: análisis de errores, interlengua, errores, escritura, español como lengua extranjera.

Abstract

This article reports an exploratory case study with a mixed approach that seeks to contribute to the reflection on the didactic and curricular implications that the demographic profile of students and their perceptions may have in their linguistic performance in a Spanish-language school located in San Carlos, Antioquia, Colombia. For this purpose, the written interlanguage of a group of 21 intermediate students was characterized using the methodology of error analysis. The results from

¹ El presente artículo es un REA (Recurso Educativo Abierto) del proyecto “Bachelor of Arts en Español como Lengua Extranjera Online” en el marco de la “Propuesta de regionalización de Filología Hispánica, subregión Occidente, modalidad virtual” (Convocatoria 804 de 2018, Proyectos I+D para el fortalecimiento de la Educación virtual en el Departamento de Antioquia, Gobernación de Antioquia/Minciencias, contrato 020-2019) y contó con el apoyo del programa de Estrategia de Sostenibilidad 2020-2021 del Grupo de Investigación Estudios Literarios (GEL), otorgado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia.

marking the errors were contrasted with demographic and perception information about learning. These data were collected by means of a survey. During the analysis, carried out by means of an error typology grid, it was found that there was an average number of errors of 50.28 out of an average of 538.9 words, and several coincidences in local, omission, intralinguistic, and spelling errors. The data confirm what has already been discussed in the literature about the difficulties that students have with the verb and about how linguistic interference fails to explain two thirds of the errors.

Keywords: error analysis, Interlingua, errors, writing, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

El español es la segunda lengua con más hablantes nativos después del chino-mandarín, ya que es hablada en 20 países como lengua oficial y en algunos más, sin serlo, no es de extrañar que sea también la segunda lengua más estudiada del mundo (Díaz, 2016, p. 2). Según el Instituto Cervantes (2019, pp. 19-20), en EE.UU., esta es la lengua más estudiada en todos los niveles de enseñanza y será, para el 2050, el segundo país con más hispanohablantes después de México. Además de ser la lengua extranjera más importante en los principales países anglófonos, es también la lengua que más les gustaría aprender a los ciudadanos de la mayoría de los países de la UE (Instituto Cervantes, 2019, pp. 19 - 20). De hecho, un estudio realizado por la popular plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo (5 de mayo de 2016) muestra que la demanda del español ha crecido en los últimos años, pues 17 % de sus usuarios a nivel global están aprendiendo español y la sitúan como la segunda lengua más estudiada del mundo por encima del francés con el 11 % de los usuarios.

Lo anterior implica retos en el contexto de la didáctica del español como lengua extranjera y, por consiguiente, en el contexto de la investigación en este ámbito. Entre los retos más importantes en el aprendizaje y enseñanza de lenguas encontramos el de la interferencia lingüística, concepto que *grosso modo* reflexiona sobre la forma como el origen cultural y lingüístico del estudiante incide en sus maneras de percibir el mundo. Esto pues, como se sabe, la lengua y cultura materna de los estudiantes va a ser el lente por el cual estos verán el mundo y es, ni más ni menos, el punto de partida que tienen para acercarse a otra lengua o cultura. No es lo mismo la forma que tienen de percibir la lengua española los europeos que los norteamericanos o los asiáticos ya que, como dice Herrero y Andión (2011, p. 12) “al aprender la lengua extranjera, accederán a los sonidos a través del filtro particular de su primera lengua”. En consecuencia, las diferencias a niveles fonéticos, por ejemplo, en cuanto a cómo habla el español un italiano, un inglés, un alemán o un francés son en muchos casos claramente perceptibles, pero si el estudiante tuvo o ha tenido contactos con el español o miembros de la familia que sean hispanohablantes, este podría presentar facilidades en su proceso de aprendizaje (Gómez, 2012, p. 44).

Es una evidencia para los estudios y los avances en investigación que los elementos biográficos y de enseñanza, que muchas veces se observan en la didáctica de lenguas por medio de la construcción de la biografía lingüística, inciden en el aprendizaje de las lenguas; es decir, todo el recorrido lingüístico del estudiante incide en su proceso de enseñanza y aprendizaje: las lenguas que haya en su portafolio, las formas como aprende, las dificultades que tiene, entre otros aspectos, le van a dar otros elementos inherentes a él para acercarse a la cultura y a la lengua de los hispanoparlantes. Poniendo lo anterior dentro de las teorías y estudios de las lenguas, es importante mencionar el área de estudio que se ha encargado de este tema por años: la lingüística aplicada y de forma particular *el análisis de errores y la descripción de la interlengua*, las cuales serán las áreas en las que nos ubicaremos para el desarrollo del presente trabajo.

La lingüística aplicada, desde su nacimiento en la década de los 40, ha estado bastante ligada a la enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas. En efecto, en los años 70, aparece el análisis de errores (AE) (Corder, 1967) el cual es un método de investigación que, desde entonces, ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras y hoy en día se consolida más como campo de estudio. En los 90, aparecen los primeros trabajos que usan el análisis de errores como procedimiento para examinar detalles dentro del proceso de adquisición del español como lengua extranjera (Fernández, 1991; Santos, 1992; Vázquez, 1992) y determinar hasta qué punto esto tiene una incidencia en la forma como se aprende o, incluso, en la forma como se enseña o se debe enseñar el español. Estos trabajos han sido “seminales [pues] fueron fundamentales para el acercamiento científico a la glosodidáctica del español” (De Alba, 2009, p. 1).

Como se puede observar en la literatura del área del análisis de errores, un área que nos interesa particularmente en este ejercicio académico, usualmente se hacen estudios en los cuales los estudiantes comparten la misma lengua como lo son el de Vázquez (1991) o el de De Alba (2009), en el que se analizan los escritos de estudiantes de origen alemán; el de Santos (1992), en el que se hace un análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata; el estudio de Sánchez (2003), en el que se exploran hablantes del italiano; el de Pištignjat y Krstić (2013), en el que se examinan estudiantes cuya lengua materna es el serbio; o el de Arcos (2009), con estudiantes brasileños o Escamilla (2018) con coreanos, entre otros. Todos estos trabajos, así como otros (Osorio, 2019; Palapanidi, 2011; Sanz, 2011; Seitova, 2016; Torijano, 2011) han servido como base para el mejoramiento de la comprensión del perfil del estudiante dentro de la didáctica y la enseñanza del español como lengua extranjera y han permitido encontrar maneras para el tratamiento de los errores y diversas formas de abordarlos en los currículos y en la evaluación.

No obstante, son pocos los trabajos en español sobre AE donde se investiguen producciones de grupos de origen mixto, como salvedad, los trabajos de Fernández (1991) y Navarro (1999), entre otros, sirven de referente, pues estos se hacen con grupos de estudiantes de cuatro nacionalidades diferentes cada uno, lo que permite una comparación entre los diferentes grupos dependiendo la lengua materna para sacar conclusiones acerca de estas diferencias incluso al nivel propio de la enseñanza. En esta misma línea discursiva, encontramos que son pocos los trabajos en AE en América Latina a excepción de los de Ferreira y Elejalde (2017) en Chile, p. ej. El segmento

colombiano es aún más incipiente en lo que a la investigación en análisis de errores en ELE respecta, pues, a pesar de la creciente oferta de cursos de español, principalmente en las grandes ciudades, no hay indicios contundentes de trabajos científicos o documentos investigativos en esta línea (Díaz, 2016, p. 13).

Por todo lo anterior, encontramos la necesidad o al menos la posibilidad de aportar a la producción y reflexión científica en la línea de investigación de ELE. Entre otras porque, además de los argumentos anteriores, Colombia, con su creciente oferta de español como lengua extranjera, recibe estudiantes de todas partes del mundo y, muy seguramente, seguirá ampliando esta oferta. Hacer un estudio con un grupo de estudiantes mixto, por su origen, no es solo necesario para nutrir las discusiones a este respecto en el área, sino que puede aportar beneficios para las comprensiones curriculares y didácticas en general de los cursos de español, porque, en Colombia, a diferencia de otros países, la oferta de aprendizaje de español se hace abierta y particularmente a todo tipo de extranjeros y, en su mayoría, los grupos dentro de las instituciones son mixtos, es decir con estudiantes de diversas nacionalidades. Un estudio de este tipo podría permitir además abordar de mejor manera la diversidad cultural dentro de las aulas una vez se haya obtenido información relevante sobre lo que sucede en el contexto de estos grupos de estudiantes.

Todo lo anterior nos conduce hacia la posibilidad de centrarnos en un estudio de caso exploratorio hecho en Colombia el cual tiene como objetivo principal analizar el desempeño de los estudiantes de ELE en modalidad virtual de la escuela *Spanish Adventure* ubicada en el municipio de San Carlos (Antioquia, Colombia) en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje.

El Análisis de errores

El cambio de perspectiva de investigación de “análisis contrastivo” a “análisis de errores” hizo de los errores un objeto de estudio, pues se toman muestras reales de los estudiantes producidas en su lengua objetivo (LO) y no se parte de la abstracción de comparar dos lenguas para predecir los errores e intentar evitarlos como se hacía en el AC. En esta nueva perspectiva, el error pasa a ser reconocido como parte de ese proceso de adquisición de un nuevo idioma, este nos muestra el avance del estudiante en su proceso de aprendizaje pues, como el niño que aprende su lengua materna, este hace ensayos a partir de las estructuras lingüísticas interiorizadas, lo que puede llevar a tener éxito en la comunicación o, por el contrario, hacerlo enfrentar algunas de las irregularidades de la lengua. En este sentido, podría significar más que un problema, un avance en su proceso de aprendizaje o al menos, quizás, una sistematicidad (Corder, 1967, p. 165).

Sería Chomsky (1965) quien pondría sobre la mesa esa “nueva” teoría –que aparece en los 60– sobre cómo aprenden los niños su lengua madre, esta capacidad innata que llamará Gramática Universal que podríamos definir como un dispositivo biológico con el que contamos todos al nacer el cual nos hace capaces de aprender nuestra lengua y que después, como una revolución en la manera de concebir la adquisición de lenguas, Corder, basado en esta idea, nos plantea la existencia de la llamada competencia transitoria (1967, p. 166) que más tarde renombrará como dialecto idiosincrático (1971) cuyo término más aceptado y usado sería el de interlengua (IL) (Selinker,

1972). El AE como método de investigación se ha utilizado desde los 70 para comprender la mencionada interlengua y poder diagnosticar y enfrentar los errores desde el punto vista teórico y práctico, pero, en la actualidad, se consolida cada día como corriente investigativa de la cual han surgido diversas metodologías que han sido basadas en Corder (1967, 1971, 1981). Pardo (2019) recoge lo dicho por Corder en tres pasos:

1. Recognition of idiosyncrasy. Or recognition of the “ill-formed” sentence
2. Accounting for a learner’s idiosyncratic dialect
3. Explanation. (psycholinguistic stage) (2019, pp. 87 – 88)

Londoño, por su parte, se decanta por adaptar los pasos de Corder de la siguiente manera:

1. Collection of a sample of learner language
2. Identification of errors
3. Description of errors
4. Explanation of errors
5. Evaluation of errors. (Londoño, 2008, p. 4)

Fernández, basada en Corder y otros autores, propone y utiliza los siguientes pasos:

1. Identificación del error en su contexto
2. Clasificación
3. Descripción
4. Explicación
5. Valoración de la gravedad (Fernández 1991, p. 52)

Interlengua (IL)

Si viéramos la lengua madre como un primer piso, la base, y la lengua objetivo como un segundo piso, entonces la IL son los diferentes escalones que tenemos que subir para alcanzar nuestra meta, es decir, los diferentes estados que el estudiante atraviesa y de los cuales se apropia para poder expresarse eficientemente en su LO, es decir, en palabras de Pardo «*it is a transitional linguistic system with its own patterns and rules*» (2019, p. 33). Como son estados temporales dentro del proceso de aprendizaje, no es de extrañar que, en su primer momento, sean llamados por Corder como parte de una *competencia transitoria*. Sin embargo, al notar que no siempre se puede generalizar este estado, sino que es propio de cada estudiante, pues está hecho según su base lingüística, dialectal, e ideológica, este la renombra como *dialecto idiosincrático*. Ahora bien, aunque se le han dado otros nombres como *sistema aproximado* (Nemser, 1971) o *sistema intermediario* (Porquier, 1975), el nombre más estandarizado es el acuñado por Selinker (1972): *interlengua*.

Al darle estas características, estamos diciendo que tiene un sentido de evolución, pues la IL de cada estudiante va a pasar por diferentes estados, cada uno de los cuales son sistemas organizados regidos por diferentes variables que dependen tanto de la lengua madre como de la lengua objetivo

y de variables propias del individuo como su dialecto, sus propias conjeturas, e incluso las inducidas en su proceso de aprendizaje. A medida que el estudiante avanza en su aprendizaje, este sistema va a ser más cercano a la lengua objetivo, en este mismo sentido, podemos decir que existen algunas características principales de la IL que la componen y construyen. Estas características se pueden resumir en las siguientes cinco, como lo expone Alexopoulou (2011, pp. 35-55): sistematicidad, variabilidad, transferencia, permeabilidad y fosilización.

2. CONTEXTO

El contexto en el cual se realiza la investigación es *Spanish Adventure*: una escuela de español privada ubicada en San Carlos, Antioquia. Esta inició sus operaciones en diciembre del año 2016 pero se formalizó en mayo del 2017; sus clases tienen un enfoque comunicativo: con clases que giran en torno al uso real de la lengua. En palabras de Maati (2013):

[...] en el aula de idiomas, el significado proviene del uso, que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje, es decir que se debe estudiar la lengua con el fin de usarla en la vida real porque es un instrumento que facilita la comunicación entre sus usuarios. (p. 119)

Así mismo, esta escuela se caracteriza por ofrecer un aprendizaje fundamentado en la idea de inmersión cultural y natural. Por esta razón, ofrece cursos intensivos de una semana que constan de dos horas de clase teórico-práctica en grupos pequeños de máximo cinco personas y una hora de práctica con un tutor que lo ayuda a trabajar en su fluidez, pronunciación, vocabulario, entre otros.

La información específica sobre el perfil de los estudiantes que han visitado la escuela ayudó en la construcción de la muestra que se seleccionó en el presente estudio. Así pues, a continuación, se mostrará la información que se pudo recoger sobre el perfil de los estudiantes que han visitado la escuela (nótese que no se tienen datos concretos sobre los estudiantes que la visitaron en su primer año, 2017).

En total, según el conteo de los estudiantes que se obtiene a partir de los datos proporcionados por la empresa, entre enero del 2018 y marzo del 2020 han pasado por la escuela un total de 367 personas de 27 países diferentes, la mayoría de las personas procede de Europa; en segundo lugar, Norteamérica; en tercero, Oceanía; una pequeña parte de Asia y no se presenta un registro formal de personas provenientes del continente africano. Así mismo, se encontró que la mayoría de los estudiantes accedían a cursos de niveles intermedios (B1) y que, en una medida similar, acceden a cursos de nivel bajo (A2-A1).

3. METODOLOGÍA

Aunque los estudios que han usado la metodología del análisis de errores tienen un fuerte componente cuantitativo, sobre todo por el impacto positivo que ha tenido la tecnología a la hora de hacer la identificación y conteo de errores, se hace evidente, para este trabajo, que la parte cualitativa juega un papel crucial a la hora de tratar de encontrar o explicar el origen de los errores. Igualmente, tal como lo menciona Rigamonti (2006), los estudios en el contexto de la biografía lingüística o de la descripción contrastiva de errores con perfil biográfico son principalmente cualitativos y están relacionados en su mayoría con las particularidades de las interlenguas de cada individuo. En este orden de ideas, este estudio tiene un enfoque mixto debido a que se busca hacer una caracterización de los estudiantes de una institución en particular y contrastar esta caracterización con su desempeño lingüístico escrito, razón por la cual elegimos un diseño de investigación de estudio de caso exploratorio como lo plantea Yin (2003) pues «*as a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group organizational, social, political, and related phenomena*» (2003, p. 1) ya que, como este tipo de estudios, el presente nace del deseo de intentar comprender mejor un proceso tan complejo como el aprendizaje de un nuevo idioma, además, este método «*allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events such as individual life cycles, organizational and managerial processes...*» (Yin, 2003, p. 2).

También nos apoyamos en algunos principios de la investigación-acción educativa pues somos conscientes de que los resultados obtenidos en esta investigación son de utilidad para aplicar cambios y así mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, es decir se espera tener un impacto positivo en la comunidad educativa o el contexto específico de aplicación. Según Creswell (2011, pp. 2-6) este tipo de investigación es importante por tres razones: (a) aporta a nuestro conocimiento, en su esfuerzo por mejorar continuamente los profesores, abordan problemas para buscar posibles soluciones y de esta manera hacen investigaciones para contribuir al conocimiento existente sobre dichos problemas; (b) mejora la práctica docente, pues los resultados de las investigaciones brindan a los educadores nuevas perspectivas de enseñanza y herramientas que les permiten desarrollar sus técnicas y de esta manera volverse profesionales más eficaces; (c) informa los debates sobre políticas, pues permite que los formuladores de políticas educativas tengan diversas perspectivas.

Para el desarrollo de la presente investigación, se usaron dos instrumentos principalmente: en primer lugar, para la recolección de la información cuantitativa, se implementó una tarea comunicativa de desempeño (ver anexo 1) en la cual, a partir de la recolección de un texto escrito, se tomó la muestra de las producciones de los estudiantes para el posterior análisis, tipificación y conteo de los errores; en segundo lugar, para recolectar la información cualitativa – y parte de la cuantitativa –, se realizó una encuesta que nos ayudó a acercarnos a elementos propios de la biografía lingüística de los estudiantes.

Selección de la muestra

Para el proceso de selección de la muestra, en primer lugar, se levantó un registro histórico de los estudiantes que han hecho parte de la Escuela; posteriormente, se definió el subgrupo de estudiantes que representaba la mayoría o una cantidad considerable de los estudiantes – el cual es estudiantes de nivel intermedio –. Posteriormente, se decidió generar un proceso específico de selección de una muestra que estuviera exclusivamente compuesta por este tipo de informantes. Para este, en primer lugar, se envió un correo a todos los estudiantes que, según el plan de estudios de la Escuela, se encontrasen en este nivel. Los cursos que pertenecen a este nivel son aquellos en los que el estudiante ya ha estado expuesto, al menos desde el punto de vista gramatical, a un mínimo de tres formas del pretérito y tiene cierta suficiencia al momento de usarlos, lo cual es “garantizado” en parte, y para los objetivos específicos e internos de la Escuela, por el hecho de que se encuentren en un curso – ya sea clasificado o porque llegó allí después de cursar los otros niveles – en el que el tema de los pretéritos (perfecto simple, imperfecto y perfecto compuesto) ya se haya cubierto. En conclusión, luego del proceso antes enunciado, como se indicó, se obtuvo una muestra de 21 estudiantes quienes, además de estar interesados, cumplían con los requisitos antes mencionados: (1) estaban en un curso de nivel intermedio por clasificación o por seguimiento del proceso del plan de estudios o (2) eran competentes a un nivel B1² según la observación y juicio de los clasificadores y docentes de la Escuela.

4. ANÁLISIS

Teniendo en cuenta que la corriente investigativa de AE basa sus metodologías en lo propuesto por Corder (1967, 1971, 1981). En este trabajo además se tomaron en consideración las propuestas hechas por Fernández (1992), Londoño (2008) y las diversas luces que nos dan los diferentes elementos teóricos expuestos en el marco conceptual para así establecer los siguientes pasos para el procedimiento de la marcación y el análisis de los errores:

- Identificar los errores que se pueden encontrar en el corpus.
- Describir y clasificar los errores.
- Cuantificar la información, es decir, conteo y análisis estadístico de los errores.
- Contrastar los datos cuantificables con el perfil demográfico y de aprendizaje de los estudiantes.
- Analizar los errores para ofrecer un marco explicativo o interpretativo práctico, así como posibles estrategias curriculares y didácticas para enfrentarlos.

Por otro lado, se utilizó un modelo de clasificación de los errores ya existente, tuvimos en cuenta principalmente los de Santos (1992), Fernández (1991) y Vázquez (1992) y finalmente nos decantamos por la clasificación propuesta por Santos (1992) ya que nos pareció más completa a

² Para esta determinación, se usó lo mencionado por el Marco Común Europeo de Referencia en lo concerniente a nivel de lengua B1 de los estudiantes.

nivel gramatical. Así pues, en la Tabla 1 veremos la clasificación que se utilizó en esta investigación, así como algunos ejemplos tomados del corpus usado para esta investigación.

Tabla 1. Tipología de errores

Criterio	Tipo	Convención	Definición	Ejemplo ³
Descriptivo (D)	Omisión	DO	Cuando el estudiante no escribe alguna unidad léxica, morfológica u ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> - ¡[i]Hola! - Sentí que tenía que tratar [del] hablar más español
	Adición	DAd	Cuando el estudiante escribe algo que no debería estar escrito	<ul style="list-style-type: none"> - Les contaré sobre mi proces<u>s</u>o de aprender idiomas
	Formación errónea	DF	El estudiante escribe una forma de manera incorrecta	<ul style="list-style-type: none"> - y creo que eso me aprendió la mevoria - Espero en el futuro continuare mejorar mi español
	Ausencia de orden oracional	DAu	El estudiante no escribe la oración en el orden correcto	<ul style="list-style-type: none"> - tengo ganas de explorar el mundo mas frases mexicanas para mejor comunicarme con mi comunidad.
Pedagógico	Transitorios	A pesar que en la clasificación propuesta por Santos estaba este criterio decidimos que no era conveniente escogerlo ya que era necesario hacer un estudio diacrónico para evaluar errores de acuerdo a este criterio.		
	Sistemáticos			
Etiológico-lingüístico (EL)	Interlingüísticos	Inter	Cuando el error proviene de la interferencia de otra lengua en el repertorio del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Mi madre estudiaba idiomas y es una profesora de francés - olvidé mucho de mis francés cuando empecé aprendiendo español
	Intralingüísticos	Intra	Cuando el error no parece ser producto de ninguna interferencia directa, sino que es producto de las propias reglas del español o de la interlengua del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Yo, he hablado inglés y holandés desde que era joven El no usar las tildes
	Fonológicos	Debido a que hablamos de textos escritos, no tuvimos en cuenta errores en esta categoría.		

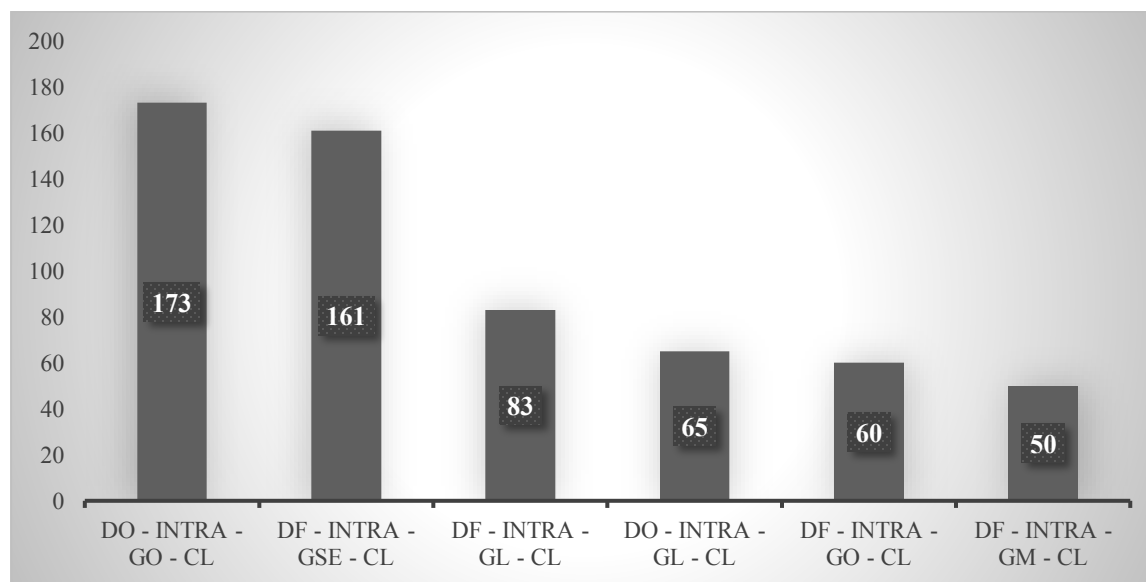
³ Tomados del corpus recolectado para el estudio.

Gramatical (G)	Ortográficos	GO	Escritura u omisión de signos de puntuación, o uso indebido de mayúsculas	- Me senti muy orgullosa cuando aprendi a pedir pan en una panaderia italiana
	Morfológicos	GM	Errores de adición, omisión o falsa formación de morfemas como errores de género, número, conjugaciones entre otros.	- Obviamente el pandemia causa muchos problemas - la gente en Bolivia no pueden
	Sintácticos	GSi	Errores que afectan el orden gramatical	- Podía me sumergía en el idioma por meses
	Léxicos	GL	Adición, omisión o falsa formación de palabras	- siempre las palabras que me ocurrió eran francés
	Semánticos	Gse	Cuando el estudiante conociendo la palabra o forma correcta usa una diferente	- Fue en este momento - siempre puedes hacer algo a continuar sus estudios
	Pragmáticos	GP	Errores en concordancia del tú y usted, así como uso de masculinos para referirse a las mujeres sobre todo cuando se trata de sí mismas	- si puedes ir a un lugar de habla Español y aprender allí, definitivamente es la mejor manera. La inmersión total da miedo, pero realmente acelera el proceso y mejora su acento
Comunicativo (C)	Locales	CL	Errores que no afectan la comunicación	- En este momento no estoy hacer nada para mejorar mi Español
	Globales	CG	Errores que dificultan la comprensión del mensaje	- porque muchos piezes hablan español

5. RESULTADOS

De acuerdo con el análisis, de los 21 textos escritos por los estudiantes con un promedio de 538.9 palabras por texto, se hallaron un total de 1056 errores los cuales fueron clasificados de acuerdo a los cuatro criterios seleccionados y descritos anteriormente: descriptivo, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo. Como se puede observar en la categorización de la Tabla 1, debido a que cada error era anotado bajo cuatro criterios diferentes, luego de la terminación del proceso, se constató un total de 85 tipos de error o de 85 combinaciones diferentes de estos cuatro criterios. En la Gráfica 1, podemos ver las combinaciones más recurrentes.

Gráfica 1. Combinaciones de errores más recurrentes en la muestra analizada.



La combinación más frecuente fue la de los errores de omisión de origen intralingüístico de tipo ortográfico y que no afectan el mensaje a simple vista del texto, es decir, comunicativos locales. Esta combinación, según observaciones profundas de los datos, coincide con una marcación mayormente ligada a la omisión de tildes como, por ejemplo, “ingles” por “inglés” y “mas” con sentido aditivo por “más”, también incluimos aquí cuando el estudiante no escribía signos de ortografía adecuados como signos de pregunta y admiración como “hola!”, pero, en algunas ocasiones, también se omiten puntos y comas. En segundo lugar, dentro de nuestro ranking, tenemos los errores de formación de origen intralingüístico, los cuales, a nivel gramatical, son de tipo semántico. Estos podrían entenderse como errores que reflejan que el estudiante, incluso conociendo una forma más adecuada, atribuyó una diferente al significado específico que necesitaba, un ejemplo más claro de esto es lo que se observa a continuación:

Ejemplo 1:

Como me gusta mucho el idioma, continué a estudiar más. Cada día **aprendí** otra palabra o otra oración

Los errores en la elección del tiempo o forma verbal correcta fueron de los más comunes en esta combinación. Tal como se observa en el ejemplo 1, hubo errores en la elección entre el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto, aunque sería importante nombrar otros de los que surgieron en este contexto como aquellos en los que se generaron confusiones entre ser/estar, saber/conocer, por/para, entre otros.

Ejemplo 2:

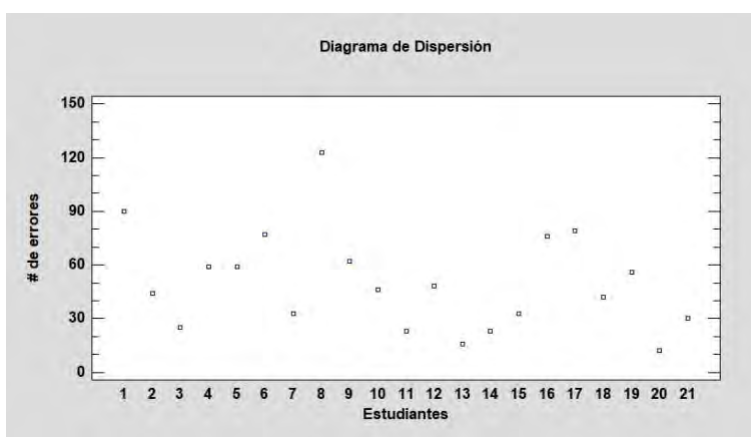
Por eso ahora **estoy** fluido en inglés

Ejemplo 3

Empecé aprender español desde hace dos años para prepararme **por** mi primer viaje a America del sur

Así como las combinaciones, la marcación de los 1056 errores entre los 21 alumnos presentó una serie de particularidades que vale la pena comentar en esta sección de este capítulo. Tal como se observa en la gráfica o diagrama de dispersión (Gráfica 4), se encontraron varios elementos interesantes que discutiremos en esta última parte de la presentación general de los datos de la prueba.

Gráfica 2. Diagrama de dispersión de los errores.



Descripción de la marcación de errores por criterios

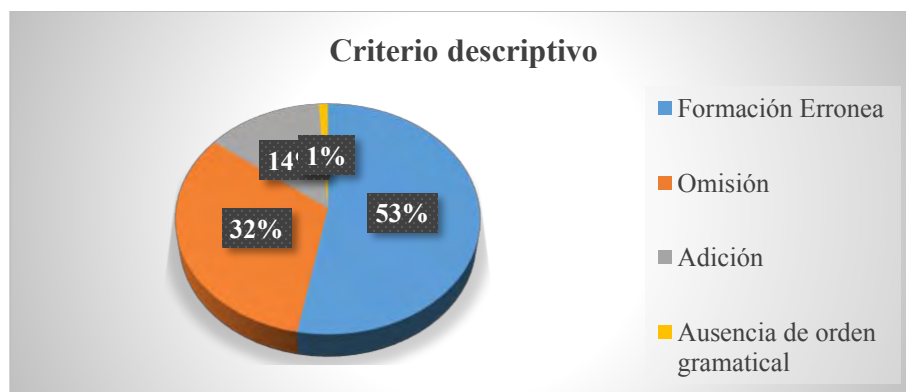
Para ilustrar de una mejor manera la variedad en los errores y en su catalogación, pasaremos a describir los errores generales de los estudiantes en sus producciones, ahora dividido o subcatalogado por criterios. Obsérvese, por ejemplo, para empezar, la Tabla 2, una tabla en la que se especifican y contabilizan los errores de acuerdo con el criterio descriptivo.

Tabla 2. Resumen del conteo de errores por criterio descriptivo.

Criterio descriptivo	Cantidad
Formación errónea	559
Omisión	343
Adición	143
Ausencia de orden gramatical	11
Total	1056

Como se puede ver, las formaciones erróneas representan más de la mitad de los errores, mientras que los errores por omisión son casi un tercio del total y los errores de adición y ausencia de orden gramatical no alcanzan a representar una quinta parte del total de los errores, siendo este último tipo de error el menos frecuente con tan solo once incidencias de 1056. Podremos visualizarlo mejor en la Gráfica 3.

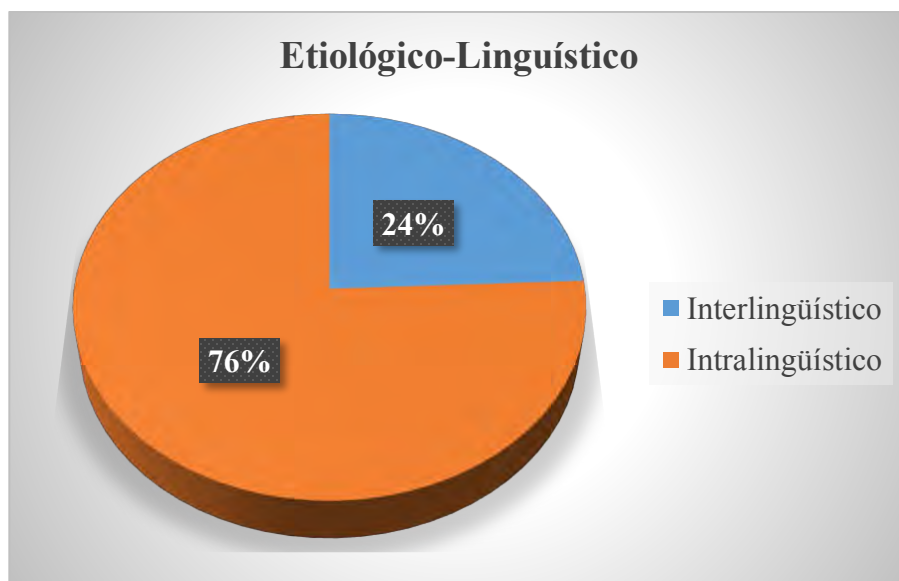
Gráfica 3. Resumen de errores específicos del criterio descriptivo.



En términos generales, los resultados antes esbozados llaman la atención sobre cómo la mayoría de los errores a nivel descriptivo se concentran en dos categorías y, teniendo en cuenta que la mayoría de errores de omisión son ortográficos, la mayoría de los errores sería de formación. Esto nos permite empezar a reflexionar sobre el impacto que tiene la confusión de estructuras lingüísticas en la interlengua de los estudiantes.

Para el caso del criterio etiológico-lingüístico, identificamos tan solo 257 casos de errores que tienen su origen en la interferencia de algunas de las lenguas en el repertorio de los estudiantes frente a 799 errores que no parecen tener relación con otra lengua, sino que se producen en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma y que incluso pueden ser producto de las mismas reglas de la lengua meta vemos como es la distribución porcentual en la Gráfica 4.

Gráfica 4. Resumen de errores específicos del criterio etiológico-lingüístico.



Ahondando ahora un poco más en el criterio de orden lingüístico, al observar la Tabla 3, se pueden encontrar ciertas regularidades en lo que ocurre, sobre todo, en los errores de tipo ortográfico, léxico y semántico, en términos de cantidad de errores.

Tabla 3. Resumen de errores específicos del criterio gramatical.

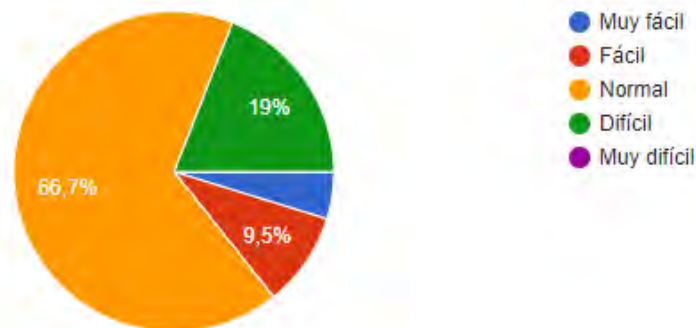
Criterio gramatical	Cantidad
Ortográfico	377
Léxico	272
Semántico	239
Morfológico	106
Pragmático	38
Sintáctico	24
Total	1056

La encuesta: una mirada más profunda a las realidades de los estudiantes

Percepción de la prueba

En primer lugar, el nivel de dificultad percibido en la prueba fue mayoritariamente normal, pues 14 personas (66,7 %) eligieron esta opción y solo cuatro personas (19 %) consideraron que la prueba era difícil. Así mismo, se observó que, para dos personas (9,5 %), fue fácil, y, para una (4,8 %), la prueba fue muy fácil como vemos en la Gráfica 5.

Gráfica 5. Percepción de dificultad sobre la prueba.



De hecho, esta información se complementa con el hecho de que, según las respuestas a la pregunta n.º 2, el 95,2 % (20) de los estudiantes consideró que tenía los conocimientos para desarrollar la prueba y solo una persona señaló que no tenía los conocimientos suficientes para hacerlo⁴. Lo anterior nos permitirá reflexionar además sobre la posible influencia que tiene la percepción de dificultad con la forma de afrontar el texto.

Los estudiantes aseguraron tener dificultades principalmente en dos aspectos: por un lado, el gramatical, donde nueve de los estudiantes, en una pregunta abierta, indicaron tener dificultades relacionadas con el accidente verbal; por ejemplo, el estudiante 3 dice que su mayor dificultad es «Usar los verbos y sustantivos correctos. Usar los tiempos verbales correctos» o el estudiante 5 también expresó su dificultad al escribir el texto con las siguientes palabras «Utilizando los verbos en pasado correctamente y escribiendo en los tiempos correctamente». Cuatro estudiantes referenciaron dificultad con el léxico diciendo por ejemplo «Cuando no sé una palabra en español»; por otro lado, 8 de ellos hacían referencia a problemas que podemos relacionar directamente con la competencia estratégica a la hora de afrontar el texto escrito, es decir dificultades propias que se presentan a la hora de escribir un texto sobre algún tema específico con comentarios como

⁴ Vale la pena señalar que esta persona no es la que posee el mayor número de errores.

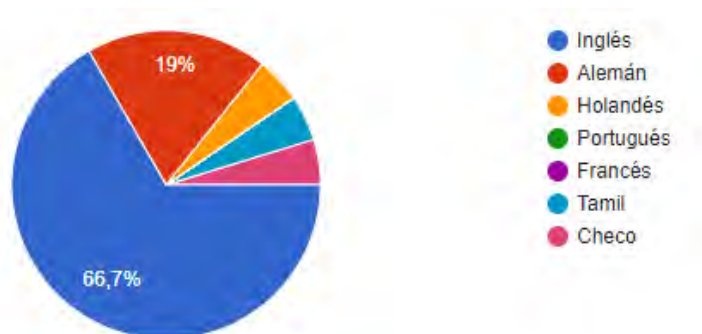
«Intentando traducir mis pensamientos de la tema directamente...necesitaba simplificarlos» o «Desarrollar el flujo del texto y el argumento».

En general, encontramos una buena recepción de la prueba: 11 de los 21 estudiantes encontraron la motivación tan atrayente que estarían dispuestos a enviar a un concurso su texto para que eventualmente fuera publicado. Además, la totalidad de los estudiantes indicaron en pregunta justificada que les había gustado ser parte de la actividad: nueve personas encontraron en la prueba una buena oportunidad para practicar o aplicar su español dijeron por ejemplo: «Si mucho porque me di cuenta otra vez de lo mucho que extraño y amo hablar y practicar español» y «Si, a mi me ha gusta mucho porque pude practicar mi espanol y pensar de mis buenas timesteps cundo estuve viajando en paises en donde puede hablar espanol con la gente». Ocho personas encontraron que fue un buen momento de reflexión sobre su aprendizaje por ejemplo el estudiante 19 dijo: «Si, fue interesante a mirar hacia atras el tiempo que gane aprendiendo espanol. Un momento para reflexionar». Para el resto, su razón principal fue ser de ayuda al proceso de investigación en general o al investigador en particular por ejemplo un estudiante dijo «Si. La investigación académica es importante y es genial que puedo ayudar». Esto nos permite pensar en cómo estas maneras de ver el texto podrían repercutir en el desempeño de los estudiantes pues marcan una posición frente al texto desarrollado.

Aspectos relacionados con el contexto y repertorio lingüístico

En esta sección, que estaba dedicada a entender el intrincado lingüístico y cultural de los estudiantes, podemos observar, en la Gráfica 6, que la mayor parte de ellos tiene como lengua materna o primera el inglés, es decir el 66,7 % (14) y que los germano-parlantes representan el 19 % (4) de la muestra. El holandés, el checo y el tamil cuentan con un representante (4,8 %) cada uno, por lo que podríamos pensar que es una representación minoritaria en la prueba, pero interesante para los análisis posteriores en términos de diversidad en el repertorio de lenguas de referencia.

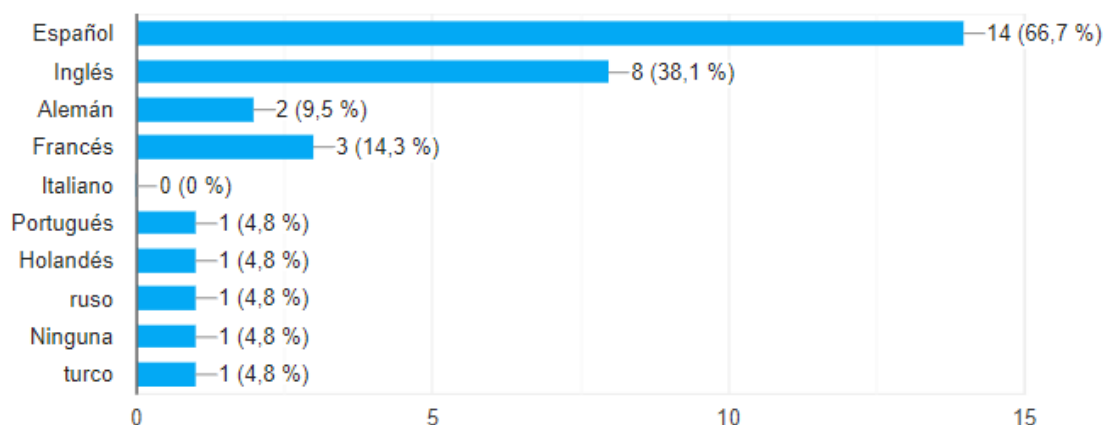
Gráfica 6. Lengua materna (primera) de los estudiantes.



Tal como se observó en las respuestas a la encuesta para esta sección, todos los estudiantes no angloparlantes consideran ser competentes para interactuar y comunicarse en inglés, mientras que

solo 14 del total de la muestra se considera competente para interactuar y comunicarse en español. Aunque la mayoría de los estudiantes ha intentado aprender francés, tres de ellos se consideran competentes para interactuar y comunicarse en este idioma mientras que 11 no se consideran competentes como vemos en la Gráfica 7.

Gráfica 7. Repertorio lingüístico.



En lo que respecta a su relación con la escritura, vemos unos resultados muy variados. Algunos escriben de forma muy incipiente o emergente o consideran que la escritura es necesaria, mientras para otra parte de la muestra se evidenció que es importante e incluso indispensable el proceso escritural pues en muchas ocasiones forma parte de su trabajo, mientras que, en otras, es parte de su vida como vemos en la Gráfica 8.

Gráfica 8. Frecuencia de escritura en lengua materna.



Aspectos demográficos y de procedencia

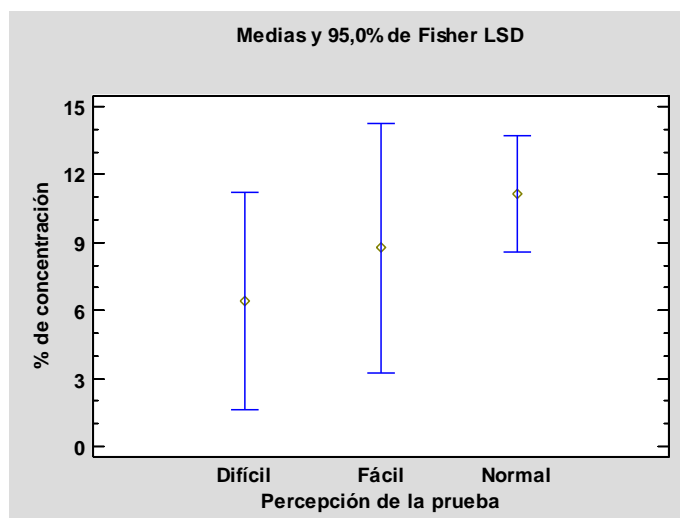
En lo que respecta a la descripción demográfica, se tipificó que se contó con un grupo mixto con 81 % (17) de mujeres y tan solo 19 % (4) de hombres. En cuanto a la edad, vemos en la gráfica 13 que la mayoría, 14 estudiantes (66,7 %), se encuentra en el rango de edad 25-34, cuatro estudiantes (19 %) tienen 24 años o menos y tres (14,3 %) están entre 35-44, todos con profesiones diferentes pues a la pregunta en que trabajas contestaron: «Press Assistant», «Profesora, primaria», «Psicoterapeuta», «Ingeniero en Software», «Infermera», «Communications Officer / for Environmental Charit», «Trabajo social y administración», entre otros. Encontramos que seis estudiantes nacieron en los Estados Unidos, siete en el Reino Unido, tres en Alemania, una en Austria, una en Republica Checa, una en Canadá y una en Suráfrica.

6. DISCUSIÓN

Percepción de dificultad

Después de hacer una observación general del comportamiento de los datos con respecto a la percepción de dificultad, se decidió graficar una tabla de medias para comparar la media de concentración de errores en contraste con esta categoría. En este sentido podemos notar que la mayoría de los estudiantes percibió que la prueba tenía una dificultad normal o fácil. Sin embargo, en el desempeño de la prueba escrita vemos que las personas que tienen una percepción de que la prueba fue difícil tiene una menor concentración de errores que los demás como lo vemos en la Gráfica 9.

Gráfica 9. Percepción de dificultad vs. errores.



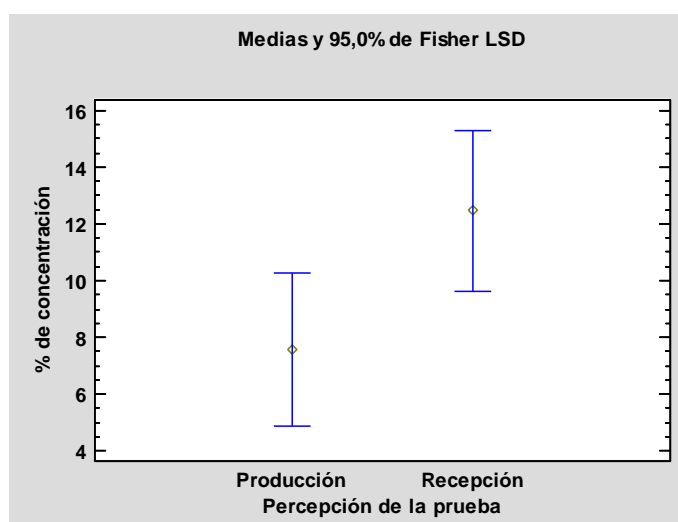
En este sentido, mencionaremos algunas características que comparten estas personas, que tienen una percepción de que la prueba fue difícil, y su interlengua. En primer lugar, todos tienen entre 25 y 34 años y como lengua materna hablan inglés, la mayoría de estos estudiantes proviene de Inglaterra y uno de los Estados Unidos. En su repertorio lingüístico, casi todos tienen únicamente

español y uno de ellos dice no tener otra lengua en su repertorio, sin embargo, todos tomaron clases de francés alguna vez en su vida. Este estudiante, 18, no posee ninguna otra lengua en su repertorio solo ha estudiado español por 3 meses aproximadamente, mientras que el resto lleva entre 3 y 5 años. Por esto no es raro que la estudiante 18 no considere el español en su repertorio mientras el resto sí.

Estos estudiantes presentan errores ,principalmente de formación errónea los cuales son léxicos y semánticos, lo que concuerda con lo que expresó el estudiante 3 acerca de lo que más dificultad le dio al escribir la prueba para él fue «Usar los verbos y sustantivos correctos. Usar los tiempos verbales correctos». No es de extrañar que muchos hayan hecho referencia a dificultades en el uso correcto de los tiempos pues es el accidente verbal el que comúnmente genera mayores dificultades para los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda. Además, una de las motivaciones iniciales de este trabajo era descubrir las dificultades semánticas que presentan los estudiantes en el uso correcto de las formas del pasado en español por lo que nos permite reflexionar acerca de las estrategias más adecuadas para enfrentar las dificultades semánticas de los estudiantes no solo en el uso de tiempo sino de palabras que generan una disyuntiva semántica como *ser/estar*, *por/para*, *saber/conocer*, etc.

Lo dicho anteriormente acerca de la percepción de dificultad de la prueba va en concordancia con otra percepción de dificultad con respecto a las competencias del español obtenida en una de las preguntas de la encuesta. En este sentido, según la comparación hecha entre las medias del porcentaje de concentración de errores podemos ver que los estudiantes que consideran que una competencia de producción tenía más dificultad tuvieron una media en la concentración de errores más baja con respecto a aquellos que consideraron más difíciles las competencias de recepción (audición y lectura) como se ve en la Gráfica 10.

Gráfica 10. Percepción de dificultad vs. errores.



Se puede hablar de una tendencia desde lo cognitivo a esforzarse más en aquellas competencias en las que se tiene mayor dificultad. Todo esto repercute curricularmente, desde nuestra mirada, en que es necesario resaltar la importancia del desarrollo de las diferentes habilidades y competencias que se requieren para entablar una comunicación exitosa en la lengua meta a todos los niveles. Así mismo, nos llama la atención como educadores, puesto que da cuenta de que ciertas percepciones del estudiantado (específicamente en nuestra muestra y para nuestro contexto) pueden llegar a tener un impacto en su desempeño.

En lo concerniente a origen y procedencia, en primer lugar, se agruparon a los procedentes de “Europa”, pero separándolos de los del “Reino Unido”; y se agruparon a los de Estados Unidos y Canadá en la categoría “Norteamérica”. Como se muestra en las Tablas 4 y 5, los valores de los porcentajes de concentración de errores de las diferentes categorías por región nos permiten deducir que nos encontramos ante una muestra en la que cada grupo es homogéneo internamente. Además, como mencionamos antes, si el valor de la curtosis y el sesgo estandarizado se encuentran entre -2 y 2 entonces vemos que la distribución de los subgrupos (categorías) es normal.

Tabla 4. Resumen de datos para la variable de procedencia.

Procedencia	Recuento	Promedio de concentración de errores	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Mínimo	Máximo
Europa	6	9,77461	5,41648	55,4138%	4,62777	20,1299
Norteamérica	7	7,6975	4,88911	63,5155%	2,64026	16,8224
Reino Unido	7	9,75701	5,67284	58,1412%	2,54237	19,0
Total	20	9,04146	5,14347	56,8876%	2,54237	20,1299

Tabla 5. Resumen de datos para la variable de procedencia II.

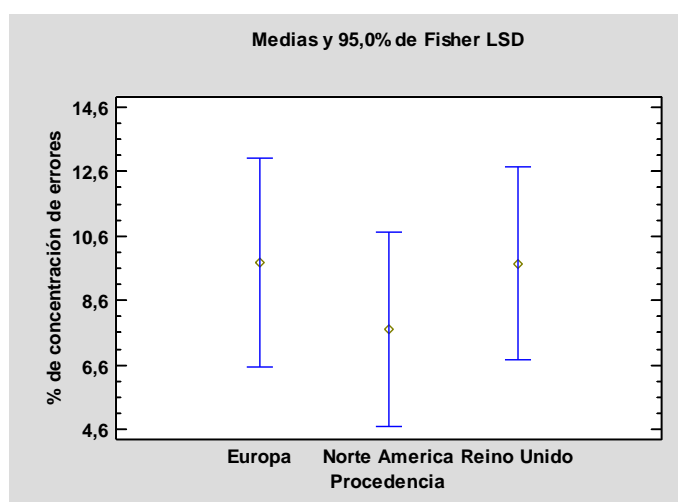
Procedencia	Rango	Sesgo estandarizado	Curtosis estandarizada
Europa	15,5021	1,77556	1,87517
Norteamérica	14,1822	1,27505	0,586173
Reino Unido	16,4576	0,376522	-0,121588
Total	17,5875	1,53108	0,0413789

Si bien el promedio de la concentración de los errores es bastante similar entre los subgrupos, podemos ver una ligera diferencia en el grupo de Norteamérica. Como dice Fernández:

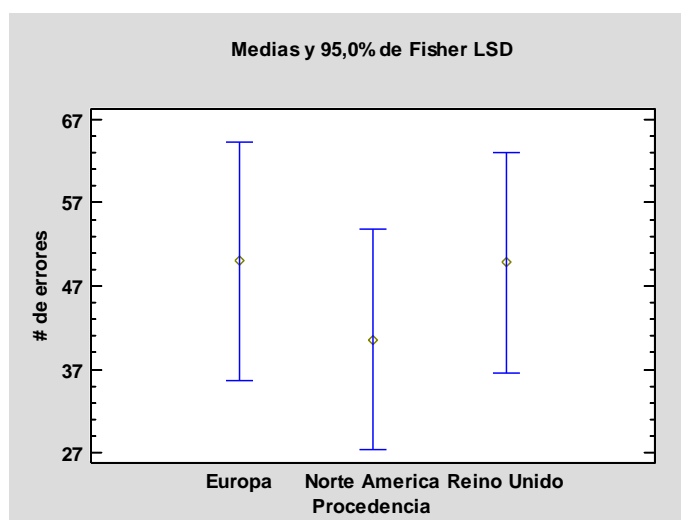
El aprendizaje de español por parte de grupos de lengua materna distintos tiene un alto porcentaje de universalidad y al mismo tiempo se presenta todo el traspasado por la influencia de lo particular de cada grupo. Tenemos al final la imagen de un mismo cuadro teñido por diversas tonalidades de color, o de una misma melodía con variaciones de orquestación y de ritmo. (1992, p. 377)

En este sentido, al ver la Gráfica 12, no encontramos una diferencia significativa entre las medias de concentración de errores según el lugar de procedencia; sin embargo «esta universalidad no niega lo idiosincrático de cada uno de los grupos de lengua materna e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices» (Fernandez, 1992, p. 378). Por tal motivo, podemos ver que la media del grupo de Norteamérica es ligeramente más baja que la de Europa o la del Reino Unido. Además, si miramos la Gráfica 13, podemos ver que las medias del número de errores y el porcentaje de concentración se comportan de manera similar.

Gráfica 12. Procedencia vs. concentración de errores.

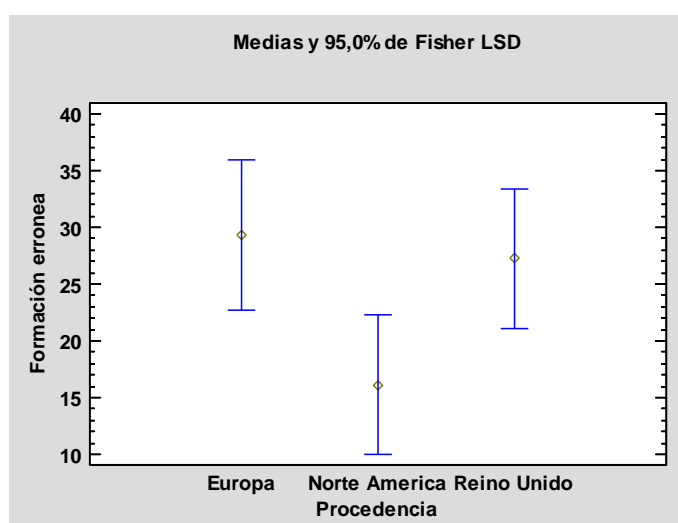


Gráfica 13. Procedencia vs. número de errores.



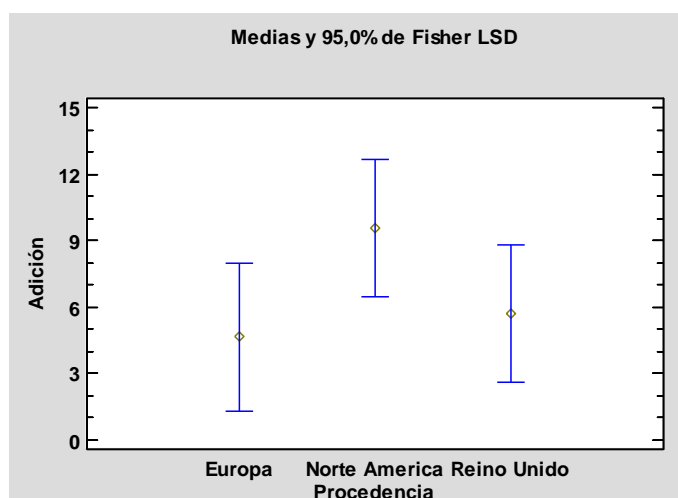
Si analizamos las diferencias en la concentración de errores según el tipo de errores en los diferentes criterios, podremos ver más claramente las características y diferencias de un grupo con respecto al otro. Por ejemplo, en el criterio descriptivo, no se encuentra ninguna diferencia en el comportamiento de las medias en las categorías de omisión y ausencia de orden gramatical pues los subgrupos presentan valores bastante similares en estas dos categorías. Sin embargo, como veremos en la Gráfica 14, en el caso de la formación errónea vemos una pequeña tendencia de Norteamérica a acumular menos errores de este tipo, obsérvese que la región Europa es la que tiene una media de errores mayor en este aspecto.

Gráfica 14. Procedencia vs. errores formación errónea.



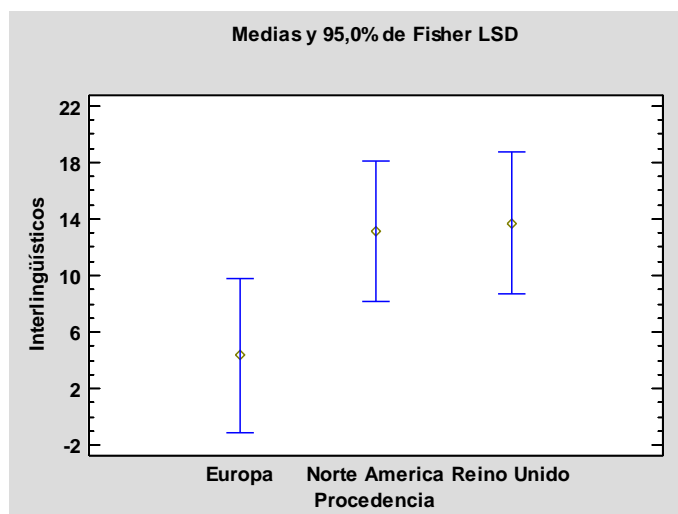
Otra categoría en la que encontramos una pequeña diferencia es *adición* en la cual los estudiantes provenientes de Norteamérica poseen una media mayor de errores como veremos en la Gráfica 15. Esto nos permite reflexionar acerca de la influencia que genera, no solo la lengua materna sino, el lugar de origen en el desempeño de los estudiantes puesto que a pesar de que los de Norteamérica y Europa comparten como lengua materna el inglés, las dificultades que presentan a nivel descriptivo son diferentes.

Gráfica 15. Procedencia vs. errores adición.

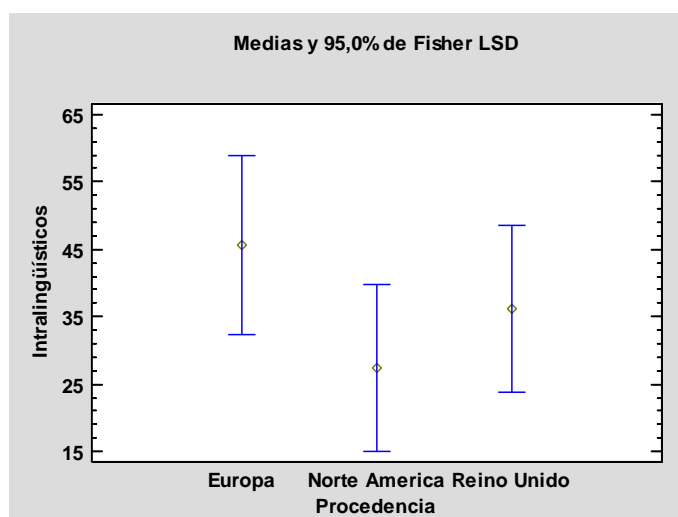


En lo que respecta al criterio etiológico-lingüístico, vemos en las Gráficas 16 y 17 cómo los estudiantes que vienen de un país anglosajón (categorías Norteamérica y Reino Unido) tienen mayor concentración de errores de tipo intralingüístico y, por el contrario, los estudiantes de la región Europa, es decir, que no provienen de países anglosajones, tienen una mayor cantidad de errores intralingüísticos.

Gráfica 16. Procedencia vs. errores interlingüísticos.



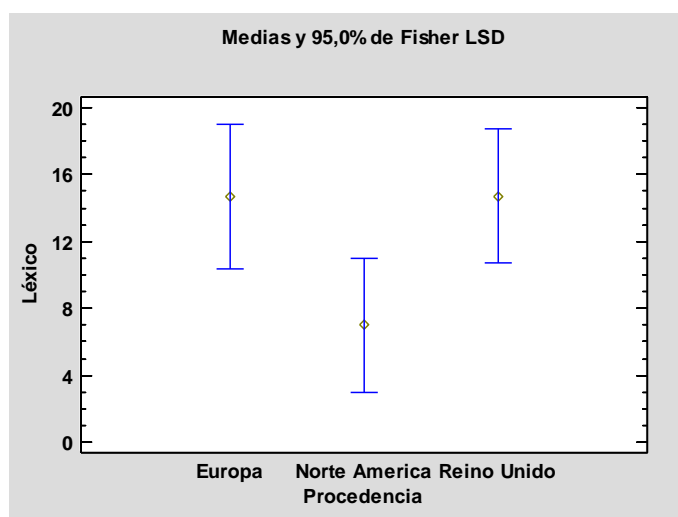
Gráfica 17. Procedencia vs. errores intralingüísticos.



Por un lado, es importante hacer notar al lector que sería difícil identificar si realmente hay menos interferencia en la muestra o si más bien hay una dificultad para identificar esa interferencia por parte del equipo de investigadores debido al desconocimiento de la gramática de la lengua madre de los estudiantes del subgrupo Europa o de alguna de las otras lenguas en su repertorio. Por otro lado, lo que sí podemos deducir de esta información es que hay una interferencia menor del inglés en los estudiantes de origen europeo sin que ello signifique que no la haya.

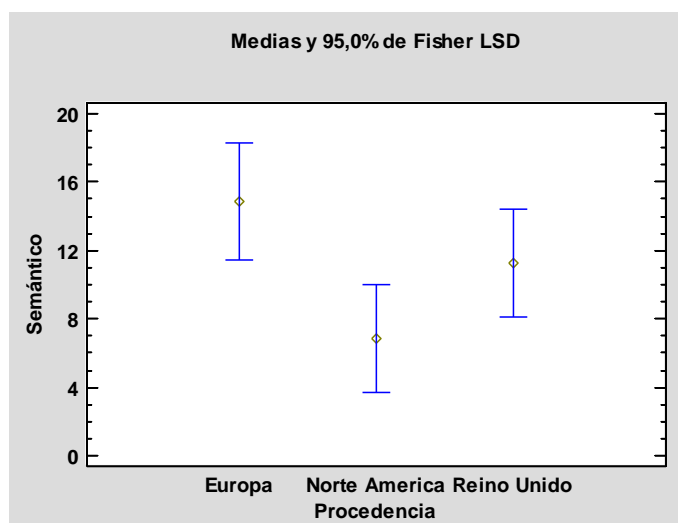
A nivel gramatical, encontramos especialmente una interesante tendencia a nivel léxico en la cual los estudiantes de Norteamérica tienen un mejor desempeño pues, como se observa en la Gráfica 18, los estudiantes provenientes de Europa y Reino Unido tienen una media más alta en desajustes a nivel léxico que los de Norteamérica.

Gráfica 18. Procedencia vs. errores léxicos.



Por último, en el caso de Europa (véase Gráfica 19), vemos que hay una mayor incidencia en errores de tipo semántico, es decir mayor confusión en el uso de diferentes significados. Lo que indica que los estudiantes que proceden de países no angloparlantes tienen más desajustes a nivel semántico.

Gráfica 19. Procedencia vs. errores semánticos.



Vemos entonces que, si bien el comportamiento de los grupos es bastante similar, encontramos pequeñas diferencias que caracterizan los grupos y que, a pesar de que el grupo Norteamérica y Reino Unido comparten la misma lengua materna, no son completamente homogéneos. Sin embargo, el observar una menor cantidad de errores en las producciones de las personas de Norteamérica nos lleva a pensar en lo que afirma Fernández que es «[...] debido al grado de acercamiento lingüístico y sociocultural de cada uno de los grupos en lo que se refiere al español y a lo español. La mayor proximidad es factor de facilitación [...]» (1991, p. 278). En lo que se refiere a Europa, por un lado, el conjunto no posee estudiantes que provengan de un país con una lengua materna de origen latino, por lo que probablemente hay una cercanía mayor entre el inglés y el español a nivel lingüístico que el checo, el alemán o el holandés. Por otro lado, Estados Unidos y Canadá son mucho más cercanos al español a nivel sociocultural pues la influencia de la cultura latina en estas regiones es notablemente mayor que la que tiene España en Europa o Reino Unido.

Todo esto puede implicar que, a nivel curricular, se debería hacer más énfasis en los estudiantes con procedencia diferente a la de Estados Unidos en contenidos socioculturales que les permitan acercarse de una mejor manera al español y lo hispano/latino, sobre todo desde lo semántico e incluso desde lo semiótico. No obstante, como mencionamos antes, la interferencia, o en general la transferencia, podría ser un factor que no es tan fácil determinar y su influencia en el proceso de aprendizaje, a pesar de carecer del protagonismo del que gozaba en las corrientes investigativas del análisis contrastivo, sigue siendo de vital importancia.

Repertorio lingüístico

Si hablamos de las lenguas diferentes al español que tienen en su repertorio los estudiantes, encontramos que la mayoría, es decir 11 de los 21 estudiantes que hacían parte de la muestra, solo tenían el inglés, su lengua materna, en su repertorio lingüístico. Siete estudiantes tenían, además de su lengua materna, otra lengua en su repertorio. Una persona tenía en total tres lenguas en su repertorio y otras dos tenían en total cuatro incluyendo su lengua madre. Debido a que no era posible tener grupos suficientemente representativos por cantidad de lenguas en el repertorio, los dividimos en dos: los que solo poseen una lengua adicional en su repertorio y los que poseen dos o más lenguas.

En primer lugar, para confirmar la homogeneidad y la distribución normal vamos a observar en la Tabla 6 que el coeficiente de variación es menos de 80 % y la curtosis y el sesgo están entre los valores de -2 y 2.

Tabla 6. Resumen de datos estadísticos para repertorio de lenguas.

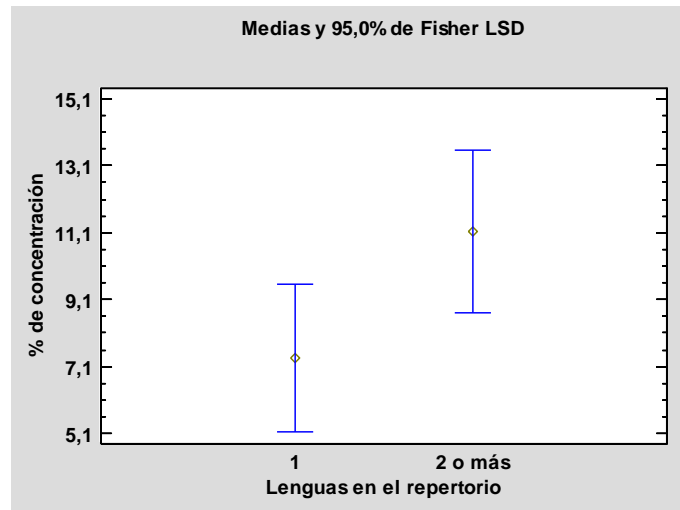
Repertorio de lenguas	Recuento	Promedio	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Mínimo
1	11	38,0909	22,7	59,5943 %	12,0
2 o más	9	57,1111	18,7113	32,7629 %	23,0
Total	20	46,65	22,6467	48,5459 %	12,0

Tabla 7. Resumen de datos estadísticos para repertorio de lenguas II.

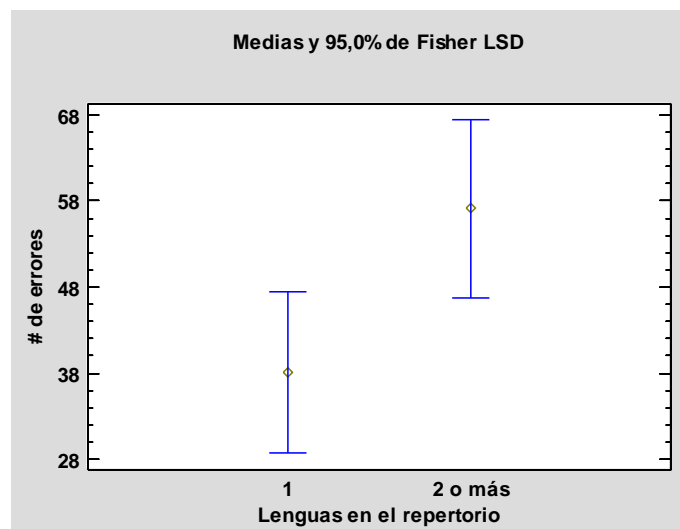
Repertorio de lenguas	Máximo	Rango	Sesgo estandarizado	Curtosis estandarizada
1	90,0	78,0	1,69494	1,07914
2 o más	79,0	56,0	-0,566513	-0,230839
Total	90,0	78,0	0,55101	-0,813253

Al comparar las medias, vemos una concentración mayor de desajustes en estudiantes que tienen dos o más lenguas en su repertorio como podemos apreciarlo en las Gráficas 20 y 21.

Gráfica 20. Lenguas vs. concentración errores.



Gráfica 30. Lenguas vs. número de errores.



7. CONCLUSIONES

El presente trabajo se hizo con el objetivo de analizar el desempeño de estudiantes de la escuela Spanish Adventure ubicada en el municipio de San Carlos – Antioquia en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje. Debido al carácter exploratorio del estudio, este no busca hacer ningún tipo de generalizaciones, de hecho, por su naturaleza dirigida hacia la acción-educativa busca mejor pensarse como una exploración que podría ser transferible a otros contextos. Para alcanzar el fin antes expuesto, se utilizó un enfoque de investigación mixto: cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se aplicó una prueba escrita a los estudiantes y posteriormente se les envió una encuesta que recolectaba información demográfica y de aprendizaje. Una vez recolectadas las producciones escritas de los estudiantes, procedimos a hacer el marcaje y conteo de los errores para luego hacer un contraste con la información obtenida en la encuesta y, finalmente, por medio de métodos de la estadística descriptiva e inferencial, analizamos las variables que presentaron mayor variación o en las que se observó un comportamiento particular.

No cabe duda de que cada estudiante es un universo diferente con un recorrido lingüístico propio y, al tener una nueva lengua meta, todo ese universo lingüístico interpreta esa nueva lengua de manera que hace analogías e hipótesis que pueden resultar en un afortunado acierto o en un no menos afortunado “error” que gracias a los cambios de significado que ha adquirido la palabra en el campo de la enseñanza de lenguas le han dado connotaciones positivas que se consolidan cada vez más en el área. Este trabajo es un estudio preliminar sobre aprendizaje y enseñanza de idiomas en el oriente antioqueño. Además, muestra una cierta practicidad para repensar las dinámicas curriculares, pues pocos trabajos persiguen un objetivo pragmático que puedan estar realmente al servicio de la sociedad o del investigador.

A partir de los resultados que encontramos en los 21 textos de los diferentes participantes un total de 1056 errores para un promedio de 50,28 errores por estudiante en textos con un promedio de palabras de 538,9 los cuales fueron clasificados según cuatro criterios simultáneamente y generó un total de 85 tipos de combinaciones diferentes, llegamos a las siguientes conclusiones: (1) es necesario hacer más énfasis a nivel curricular en el desarrollo de la competencia escrita, (2) se necesita dedicar más tiempo y encontrar nuevas maneras de abordar el desarrollo de las capacidades y conciencia semánticas de los estudiantes para que puedan hacer una correcta elección de palabras con el significado que quiere expresar.

A la luz de los datos obtenidos en el criterio etiológico-lingüístico podemos confirmar lo que dice Fernández (1991, p. 10) sobre el hecho de que los errores producto de la interferencia de la lengua solo representan un máximo de 33 % de total de errores producidos por los estudiantes y en nuestra investigación solo alcanza el 24 %. En el criterio gramatical, los errores más recurrentes fueron los de tipo ortográficos con 377 recurrencias seguidos de los de léxico con 272 y los semánticos con 239. En cuanto al criterio comunicativo, encontramos lo que podríamos decir en general un buen desempeño puesto que casi ningún error afectaba notablemente la comunicación. En este sentido, concluimos que deberíamos establecer estrategias para centrarnos, al momento de descubrir el

origen de los errores o incorrecciones de nuestros estudiantes en la Escuela, en elementos diferentes al criterio de interferencia.

A partir de la discusión planteada en el análisis podemos concluir que, respecto a la procedencia, pudimos llegar a que no solo la lengua de origen, sino el lugar de origen influyen en el desempeño del estudiante a nivel escrito según nuestra muestra, obsérvese la diferencia entre los anglosajones estadounidenses y los anglosajones británicos. Además, de acuerdo con los datos estadísticos de este estudio, las personas de nuestra muestra con más lenguas en su repertorio tienden a cometer más errores... ¿por qué? Si bien no podemos identificar fácilmente interferencia de otras lenguas, tampoco podríamos reducirnos a pensar que solo una de estas estructuras va a interactuar con la lengua meta del estudiante pues varias estructuras podrían interactuar con esta principalmente y, cómo podemos ver en nuestros datos, aquellas estructuras que sean más parecidas a la lengua meta. No obstante, no tenemos suficiente información para seguir por esa reflexión de forma contundente y definitiva.

En general, llegamos a que es necesario identificar de mejor manera las necesidades inmediatas de los estudiantes a corto y mediano plazo para de esa manera adaptar los materiales, propuestas y temas de clases y de planes de estudio. Además, es necesario generar más materiales que permitan el desarrollo de las destrezas secundarias (lectura y escritura) pues probablemente se han visto en detrimento por el enfoque en la oralidad del programa de la escuela.

Las limitaciones a las que estuvo sujeta la investigación fueron variadas, principalmente teniendo en cuenta que al inicio y planteamiento de la tesis no estaba contemplada una pandemia mundial por lo que se esperaba contar con estudiantes presenciales en la escuela Spanish Adventure, pero debido a todos los cambios en el año 2020 se hizo con ex estudiantes de la escuela y estudiantes de la modalidad virtual. A nivel teórico fue difícil encontrar estudios locales en el área puesto que las investigaciones en el área de aprendizaje y enseñanza de idiomas en Colombia aún son incipientes. A nivel metodológico como se mencionó antes la falta de conocimiento de otras lenguas en los repertorios de los estudiantes, así como conocimientos más especializados en lingüística contrastiva. En lo que se refiere a los resultados y el análisis, si bien hay una centralización en la información de tipo cuantitativo, la parte cualitativa también fue esencial en todo el proceso investigativo principalmente en la construcción, implementación y análisis de los datos, esta se consideró como el elemento que guiaba, era transversal.

Por otro lado, nos surgen diferentes preguntas que podrían plantear futuras líneas de investigación como, por ejemplo, el papel real de las lenguas que hay en el repertorio del estudiante en el aprendizaje de una nueva lengua, sin reducir esto a la mera interferencia o transferencia pues las estructuras gramaticales de cada lengua van a intentar interpretar la nueva lengua interactuando de diversas maneras y formando estructuras que vienen de todo un proceso cognoscitivo que pone en diálogo las diferentes estructuras gramaticales y conocimientos socioculturales. También sería interesante un estudio en esta línea para comprobar la relación del número de lenguas con la cantidad de errores teniendo en cuenta la cantidad exacta en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Así mismo, una línea de investigación que indague por la influencia o interferencia de una lengua, pero centrados en las habilidades de escritura. Hablamos de una interlengua escrita con

influencia no solo de la gramática sino de la escritura en lengua madre y otras lenguas. Y, finalmente, investigaciones que indaguen sobre el desempeño de los estudiantes a otros niveles de la lengua como hablar, leer, escuchar, interactuar o mediar.

Sería importante iniciar un estudio similar, pero de carácter diacrónico, que permita tomar una radiografía de las interlenguas de los estudiantes en diferentes momentos de su desarrollo implicando diversos retos investigativos y curriculares. Es más, sería interesante plantear estudios con metodologías alternativas como un estudio desde las narrativas o un estudio biográfico, entre otros, para así tener una mejor mirada de lo que sucede con el contexto de los estudiantes.

Referencias

Adamzik, K. y Roos, E. (2002). Biografie Linguistiche – Biographies Langagières – Biografías Lingüísticas – Sprachbiografien. *Bulletin VALS-ASLA* 76 VII.

Affi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. En *Anales de Filología Francesa*, 26, 279-293.

Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 1-8.

Arcos, M. E. (2009). Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid – España.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Creswell, J. (2011). *Educational Research*. Pearson.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160.

Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

De Alba, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

Díaz, A. M. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 7 (1), 173-193.

Duolingo. (5 de mayo del 2016). Which countries study which languages, and what can we learn from it? <https://blog.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it/>

Escamilla, I. I. (2018). Análisis de errores de la interlengua fónica de coreanos aprendices de español (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.

Fernández, S. (1991). Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 203 - 216.

Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf

Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista brasileña de lingüística aplicada* [en línea], 17(3), 509-538.

Gómez, H. (2012). La teoría del análisis de errores y su aplicación de la enseñanza de las lenguas. *Revista Universidad EAFIT*, 29(92), 39-46.

Herrero, A. y Andión, M. A. (2011). La enseñanza de la fonética del español a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 47, 28-64.

Instituto Cervantes. (2019) El español: una lengua viva. https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Londoño, D. A. (2008) Error Analysis in a Written Composition. *Issues in Teaching and Professional Development*, 10(1), 135-146.

Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo: una mejor guía para la práctica docente. En *Actas del IV taller de profesores de español de Orán "ELE e interculturalidad"*, Argelia, 112-120.

Malinowski, M. P. (2000). Interferencias de una segunda lengua en el estudio del español como lengua extranjera en estudiantes polacos. En *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, España, del 13 al 16 de septiembre, 493-496.

Navarro, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 481-490.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX(2), 115-123.

Osorio, A. (2019). Estudio exploratorio del error gramatical en la comunicación escrita de aprendientes de ELE en la ciudad de Medellín (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Palapanidi, K. (2011). Los errores léxicos intralingüales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija*, 9. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/los-errores-lexicos-intralinguales-semanticos-en-la-produccion-escrita-de-los-aprendientes-griegos-de-espa%C3%B1ol.html>

Pardo, M. V. (2019). Error Analysis in a Learner-Written Corpus from Spanish Speakers EFL Learners: A Corpus-Based Study (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Pištnjatić T. y Krstić K. (2013). Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 4, 393-404.

Porquier, R. (1974). Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones (Tesis doctoral). Universidad de París, VIII – Vincennes, Francia.

Rigamonti, D. (2006). *Problemas de Lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE en itálofonos*. Led: Edizione Universitarie di Lettere Economia Diritto. Libro digital: <https://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf>

Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a diferentes edades. Espiral: *Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.

Sanchez, V. y Larrús, P. (2012). La producción escrita de estudiantes bilingües de español: Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari de Filologia: Estudis de Lingüística*, (2). 17-32.

Sánchez, J. (2003). Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Libro digital:

<https://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/188385/TD-S%C3%A1nchezIglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanz, A. (2011). El error de léxico en la enseñanza de ELE: un análisis subléxico. Análisis del error. Estudio de caso evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros. *Revista Electrónica de Didáctica*. (2)

Santos, I. (1992). La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Seitova, M. (2016). Error Analysis of Written Production: The Case of 6th Grade Students of Kazakhstani School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 287-293.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

Séré, A. (2006). Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro*, 16, 95-109.

Torijano, J. A. (2011) De la expresión oral a la producción escrita en la enseñanza de las segundas lenguas. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 2, 887-902.

Vázquez, G. (1992). Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Peter Lang.

Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla*, 22, 45-54.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. Sage.

Anexo 1. Prueba de producción escrita aplicada al grupo de estudiantes.

¡Concurso de escritura “El español en mi vida”!



Situación comunicativa: en la escuela en la que te encuentras estudiando español, están preparando un concurso en el que se seleccionarán algunos textos para participar en una edición especial en la Revista local sobre relatos, anécdotas o experiencias en el aprendizaje de idiomas. Tienes la posibilidad de escribir un artículo para hablar sobre tu experiencia con el español que pueda servir de motivación a los lectores que están aprendiendo o quieren aprender un nuevo idioma.

Instrucciones (¿qué debo escribir?)

Realiza un texto que contenga las siguientes características:

1. Una introducción en la que contextualices a los lectores sobre quién eres y el tema que vas a abordar. Para esto, te recomiendo que escribas una presentación personal y luego hables de la relación que estableces con los idiomas: ¿cuáles hablas, entiendes o quieres aprender? ¿Hace cuánto estás aprendiendo español?
2. El desarrollo de la idea principal del texto, es decir, habla de tu relación y experiencia con el español. Aquí debes abordar los siguientes temas:
 - a. ¿Cómo empezó tu proceso de aprendizaje? ¿Cuál fue tu primer contacto con el español? ¿Qué razones te impulsaron a aprender un nuevo idioma? ¿Qué dificultades tuviste al inicio? ¿Qué tipo de cosas hacías para superarlas?
 - b. Una experiencia o un momento que consideres importante en tu proceso de aprendizaje de español.
 - c. Lo que haces actualmente para aprender o mejorar tu español, compara lo que haces ahora con lo que hacías antes. ¿Qué cosas han cambiado y por qué?
3. Una conclusión al texto en la que hables de lo que representa el español en la actualidad en tu vida y lo que representará en tu vida en el futuro:
 - a. Debes escribir sobre las razones que tienes en este momento para aprender español, cuáles son tus propósitos o metas con él, además menciona a los lectores por qué crees que es importante aprender un nuevo idioma. Habla un poco de cómo crees que usarás el español en tu vida en el futuro.
 - b. Finalmente, con base en tu experiencia con el español escribe algunas recomendaciones, consejos, reglas o palabras motivadoras dirigidas a los lectores que están aprendiendo o quieren aprender un nuevo idioma.

* Instrucciones tipográficas: “Times New Roman, 12”, interlineado doble. Recuerda que el texto debe ser escrito directamente en español y no debe ser una traducción. Está permitido el uso de diccionarios y otras herramientas excepto traductores automáticos, es decir no debes traducir oraciones o segmentos completos. El texto debe ser enviado a la dirección de correo electrónico colombiaspanishadventure@gmail.com a más tardar el 14 de septiembre del 2020.

Reseña de: Antonio Hidalgo Navarro, Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, 2019; 435 pp.

Eman MHANNA MHANNA

Universidad de Almería / CySOC

emm867@ual.es

Antonio Hidalgo nos ofrece, en *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*, una mirada global a la entonación en nuestra lengua: un exhaustivo estado de la cuestión, una descripción minuciosa de los elementos esenciales y una explicación de los modelos más relevantes, pero lo más destacado es la orientación fonopragmática que, como ya adelanta Francisco José Cantero en el prólogo (pp.13-19), supone una “perspectiva radicalmente innovadora” en este ámbito. Sus más de dos décadas de experiencia y, especialmente, su pertenencia al grupo de investigación Val.Es.Co. (2002) le han permitido presentar un trabajo sólido basado en el análisis de un extenso corpus de habla coloquial, de las interacciones cotidianas de los hablantes. De ahí la perspectiva interactivo-funcional.

El propio autor señala en el prefacio (pp.19-25) que el objetivo que persigue su obra es la elaboración de un sistema de “regularidades” funcionales; es decir, se pretende en la medida de lo posible dar una explicación lingüística al comportamiento melódico y encontrar una serie de patrones compartidos. Cuando participamos en una conversación, por ejemplo, solemos identificar en qué momento nuestra intervención es bienvenida o cuando, de lo contrario, estaríamos interrumpiendo; dichas indicaciones las percibimos gracias a la prosodia de los otros interlocutores. Asimismo, las variaciones melódicas pueden darnos otras pautas ligadas al efecto pragmático-contextual, como es el caso de las intenciones comunicativas: ironía, cortesía o descortesía, atenuación, etc. Sin embargo, Antonio Hidalgo advierte de que también pueden existir ciertas limitaciones debidas, principalmente, a la imprevisibilidad en los comportamientos de los hablantes, ya que no debemos olvidar que se trata de conversaciones orales y generalmente espontáneas.

Desde un punto de vista metodológico, esta perspectiva interactiva y funcional está basada en el modelo de segmentación e identificación de unidades pragmlingüísticas desarrollado por el Grupo Val.Es.Co. entre los años 2003 y 2014, en el que se identifican dos niveles, *monológico* y *dialógico*, dentro de cada cual se distinguen dos tipos de relaciones lingüísticas, una sintagmática y otra paradigmática. Por supuesto, una mirada abarcadora como la que pretende esta obra ha de completarse con el estudio de los elementos paralingüísticos y quinésicos que acompañan a los propiamente prosódicos.

El volumen consta de siete capítulos, precedidos por la tabla de “convenciones de transcripción” (pp.25-27) de Val.Es.Co., ya que la mayoría de las muestras utilizadas proceden del corpus elaborado por este grupo, y seguido de un capítulo “a modo de conclusión” en el que

se presentan las conclusiones generales, habiendo expuesto anteriormente unas conclusiones específicas de cada uno de los capítulos.

En el primer capítulo (pp.29-37) se hace una delimitación conceptual de los suprasegmentos que conforman la prosodia y se presenta la jerarquía que estos elementos mantienen entre sí. Los recursos prosódicos se colocan en la base de una correcta producción y recepción de los mensajes. Es importante, además, delimitar lo que se entiende por *entonación* y distinguirla de otros conceptos afines, como la *melodía*. De este modo, el rasgo distintivo reside en el alcance lingüístico de la entonación; mientras que la melodía se puede describir como cualquier variación entonativa, la entonación solo se refiere a aquellos movimientos que desempeñan una verdadera función lingüística. A partir de los trabajos de Cantero (2002) y Cantero y Mateo (2011), el autor recuerda la importancia de las relaciones jerárquicas, desde un punto de vista fónico, que se producen entre los suprasegmentos. Estas se reflejan principalmente en el *acento* y en la *entonación* y pueden manifestarse en tres niveles: el de las *silabas*, el de las *palabras fónicas* y el de los *grupos fónicos*; estos conforman conjuntos de sonidos, que pueden ser *tonales* (sílaba) o *acentuales* (formados por uno o dos segmentos locales).

El segundo capítulo (pp.37-88) está dedicado a la observación del factor comunicativo de la entonación. Parece lógico que los rasgos suprasegmentales (o la prosodia, en términos generales) hayan de analizarse necesariamente a partir de los discursos orales y no de los escritos, pudiendo tomar estos últimos como meta, mas no como punto de partida. El objeto del análisis será preferentemente el discurso oral contextualizado y seleccionado de forma rigurosa; por eso la conversación coloquial constituye un corpus coherente con estos objetivos, tal y como indica Hidalgo en el primer subapartado de este capítulo. De los fundamentos se pasa a la caracterización de este tipo de conversación (la coloquial), en la segunda parte del capítulo, identificada por la ausencia de planificación, la existencia de cierta simetría social entre los interlocutores, la familiaridad de la interacción o el tratamiento de temas de alcance común, entre otros. El grueso de este capítulo reside en la tercera parte. En ella, el autor intenta dar respuesta a la duda metodológica que viene acompañando a los estudios de la entonología desde principios del siglo XX: ¿el análisis entonativo debe basarse en un enfoque fonético-inductivo o fonológico-deductivo? Las reflexiones se basan en un estado de la cuestión de los distintos modelos de cada una de las dos aproximaciones, como es el Modelo clásico de análisis por configuraciones (MAC) (de base fonética) o el Modelo de Análisis por Niveles (MAN) (de base fonológica).

El capítulo 3 (pp.89-112) aborda la prosodia de las unidades de habla, que son los segmentos que conforman el discurso oral. Puesto que las reglas que rige la sintaxis de uso no son fácilmente aplicables al tipo de discurso oral de carácter espontáneo que se analiza en este libro, es necesario recurrir a otras pautas de segmentación elaboradas concretamente para el análisis de lo oral. Una de esas pautas de segmentación es precisamente la del modelo del Grupo Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2003); Briz y Grupo Val.Es.Co., 2014). Esta propuesta de enfoque pragmático, basada en la conversación coloquial, distingue dos niveles, *dialógico* y *monológico*, dentro de cada cual se aprecia una relación jerárquica de unidades: en el primero, la unidad máxima es el *diálogo* y se supeditan a este el *intercambio* y la *intervención*; en cuanto al nivel monológico, las unidades menores son los *actos* y *subactos*, supeditados a la *intervención*. Antonio Hidalgo señala en este apartado una serie de problemas que preceden a la segmentación prosódica de los discursos orales, aspectos relativos, principalmente, a la metodología (la transcripción de los corpus de origen oral) y a la teorización (el concepto de

grupo de entonación y su identificación). Cabe destacar, en este capítulo, el epígrafe 3.2.3 (pp.97-98), pues en él se presentan unas pautas que marcan un protocolo de segmentación de los grupos de entonación en la conversación. De este modo, se ofrece un modelo de segmentación prosódica *acústico-perceptiva* que orienta el análisis teniendo en cuenta elementos como la duración de la sílaba, las pausas o el reajuste tonal, entre otros. El resto del capítulo está dedicado a la descripción de los grupos de entonación de los subactos: reconocimiento de grupos de entonación en los subactos, tipos de subactos, problemas con la audición, dificultades derivadas del reinicio o la vacilación de habla, etc.

El capítulo 4 (pp.113-149) trata de responder a la pregunta de “Cómo abordar discursivamente la diversidad funcional de la entonación”. Para ello, Hidalgo parte de un repaso al panorama clásico de la entonación, de la mano de aproximaciones como la de Navarro Tomás o Antonio Quilis, que estima inadecuadas para abordar el análisis de los discursos informales de la lengua, ya que estos últimos carecen de patrones melódicos sistemáticos sobre los que basar la investigación. En este sentido, considera que el tratamiento funcional de la entonación asentado en explicaciones relativas a la intencionalidad, la objetividad o la subjetividad del hablante no son suficientes y, además, mezclan niveles y funciones. Una aproximación “más precisa” (p. 117), en sus propias palabras, es aquella que establece los ejes en los que dichas funciones entonativas actúan: un eje sintagmático y un eje paradigmático, integrado cada uno de ellos por una serie de subfunciones entonativas. Por otra parte, no es posible explicar la diversidad funcional de la entonación sin el componente interactivo, pues todo hablante necesita de la retroalimentación de su interlocutor para comprobar si sus expectativas son cumplidas o no. Por todo ello, presenta en el tercer subepígrafe de este capítulo una propuesta integradora que conjuga dos modelos que, metodológicamente, tienen sus discrepancias, mas comparten objetivos similares: el modelo de Análisis Melódico del Habla (AMH) y el modelo de Análisis Interactivo Funcional (AIF). La estructura de este modelo global se proyecta en los dos niveles anteriormente mencionados, el *dialógico* y el *monológico*.

Se puede decir que el capítulo 5 (pp.150-364) es el núcleo del libro, aspecto que ya se puede intuir partiendo de la observación del número de páginas dedicadas a él. Después de la descripción conceptual y teórica de los capítulos previos, se procede a la aplicación de dichas nociones y del modelo global, descrito en el párrafo anterior, al análisis de discursos concretos procedentes de la conversación coloquial. Se pueden diferenciar dos grandes apartados. El primero de ellos se ocupa de lo que se conoce como *entonación prelingüística*, aquella que se ocupa de la integración y la delimitación del habla (Cantero y Mateo, 2013: 2), orientada hacia los niveles de variación diatópica, diastrática y diafásica. En este apartado preliminar, Hidalgo realiza una revisión a cada uno de los tres niveles de variación en los contextos español y americano. En el segundo apartado ya sí se pueden apreciar las aplicaciones del modelo entonativo desarrollado a muestras de habla coloquial procedentes tanto de la base de datos del Grupo Val.Es.Co. como recopiladas específicamente para esta obra. El enfoque, en este caso, es *(pre)lingüístico* y *paralingüístico*. La organización de los subepígrafes persigue la estructura mencionada anteriormente, en la que se diferencia entre las funciones monológicas (sintagmáticas o paradigmáticas) y las funciones dialógicas (sintagmáticas o paradigmáticas). En el eje monológico sintagmático, destaca el apartado dedicado a las series enumerativas basado en la propuesta del Grupo Ilse (Universidad de Almería; Cortés, 2008, entre otros). Se analiza un significativo número de series enumerativas y, como es de esperar, se observa que en contextos de habla espontánea no presentan un patrón prosódico regular, como sucede en el modelo descriptivo, sino que se puede hablar, mejor dicho, de unas “tendencias estructurales”

(p. 199). La búsqueda de “regularidades” también trasciende al eje paradigmático de este primer nivel monológico; en esta ocasión, es interesante mencionar el análisis de la entonación lingüística en sus modalidades enunciativa, interrogativa y volitiva o imperativa. A la entonación “exclamativa”, por su complejidad, se le dedica un epígrafe aparte. En el nivel dialógico, se estudia la prosodia y estructura de los marcadores del discurso, así como otros componentes, como los cambios de turno, el principio de acuerdo tonal o la pausa, en lo que respecta al eje sintagmático. Y se cierra este capítulo con las funciones dialógicas del eje paradigmático, entre las que se examina la existencia o no de regularidades entonativas que afectan a la (des)cortesía: la atenuación y la intensificación generales, así como aquellas que persiguen efectos pragmáticos, como el humor o el sarcasmo; o la (des)cortesía ligada al uso de los marcadores discursivos.

Dada la importancia que tiene lo multimodal en la conversación, este enfoque no escapa al trabajo de Antonio Hidalgo. En el capítulo 6 (pp.365-378), trata, concretamente dos aspectos relativos a este: la relación entre la entonación y las emociones y la relación entre la entonación y los gestos (la denominada “prosodia gestual”). Por lo que respecta a la primera pareja, parece que el principal problema es la separación de aquellos elementos prosódicos propiamente emocionales (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, etc.) de aquellos otros ligados más bien a lo pragmático (humor, ironía, sarcasmo, (des)cortesía, etc.). El vínculo entonación-gestos tampoco parece carecer de dificultades, y esta vez se debe, sobre todo, a que la delimitación de lo entonativo y lo paralingüístico es difusa y no olvidemos que el contexto desempeña un papel esencial en ellas. Por ello, este breve capítulo trata de dar algunas respuestas a estas cuestiones haciendo un repaso al estado de la cuestión sobre el tema.

El último capítulo, el séptimo (pp.379-394), está centrado en la lingüística aplicada: se observa el comportamiento de la entonación conversacional en los ámbitos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y en las aplicaciones de tipo tecnológico. Por una parte, es común entre las personas que aprenden una lengua extranjera la comparación de los patrones melódicos de esta con los de su lengua materna. Sin embargo, una variación inadecuada de la entonación, si bien inintencionada, puede ser arriesgada, ya que aquello que es neutro para el hablante puede ser recibido con una connotación apática, descortés o agresiva, por ejemplo. Por ello, Antonio Hidalgo propone la aplicación del modelo de Análisis Interactivo Funcional (AIF) como base para la enseñanza y estudio de la entonación conversacional en ELE, a partir de los cuatro niveles ya comentados anteriormente. En esta primera parte del capítulo, se examinan algunos planes curriculares de enseñanza de la entonación en ELE, prestando especial atención al del Instituto Cervantes y, a raíz de ello, se propone incorporar unos criterios sistemáticos para la enseñanza del componente entonativo, basados en la segmentación en unidades melódicas del discurso y en la identificación y producción de patrones entonativos (relacionados con la enunciación y la interrogación o con diferentes actos de habla). Asimismo, se ofrece una lista de actividades que pueden ayudar a evitar los problemas asociados al mal uso de la entonación. Por otra parte, se hace un rápido recorrido al vínculo entre la entonación “coloquial” y disciplinas como la medicina o la robótica: en la primera, se exploran las posibilidades del enfoque prosódico en el estudio de algunas patologías del lenguaje; y, en la segunda, se observa, particularmente, el componente sentimental y expresivo en la interacción hombre-máquina.

Puesto que cada uno de los capítulos cuenta con un epígrafe en el que se exponen sus conclusiones específicas, el apartado titulado “A modo de conclusión” (pp.395-397) se limita a recapitular sobre algunos de los aspectos más destacados tratados en el libro. En este caso,

Antonio Hidalgo insiste en la utilidad y necesidad del modelo que ha venido describiendo, como enfoque interactivo, funcional y de alcance global. El volumen culmina con un elenco de referencias bibliográficas (pp.399-427) y un índice general (pp.429-435) en el que constan todos los apartados y subapartados de cada capítulo.

Con todo esto, podemos decir que *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional* es un auténtico manual de la entonación en lengua española, ya que no solo aporta una gran innovación con la sinergia de modelos que presenta, que posibilitan una aplicación interactiva y funcional al análisis de la entonación de la conversación coloquial, sino que, además, recoge los fundamentos de los estudios entonológicos en nuestra lengua: conceptos básicos, modelos metodológicos, pautas de transcripción y análisis, etc. Por último, hemos de decir, como recuerda Antonio Hidalgo en varias ocasiones, que la elección de la conversación coloquial no es arbitraria, sino que es el pilar de esta obra por constituir una forma de habla genuina, el habla natural y no elaborado, cuyo análisis resulta mucho más relevante que el de cualquier otro.

Referencias

- Briz, Antonio & Grupo Val.Es.Co. 2003. Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia 6*: 7-61.
- Briz, Antonio & 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*: 13-73.
- Cantero, Francisco José. 2002. *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Cantero, Francisco José & Mateo Ruiz, Miguel. 2011. Análisis melódico del habla: complejidad y entonación en el discurso. *Oralia 14*: 105-128.
- Cortés Rodríguez, Luis (ed.). 2008. *Las series enumerativas en el discurso oral en español*. Anejo 4 de *Oralia*. Madrid: Arco Libros.